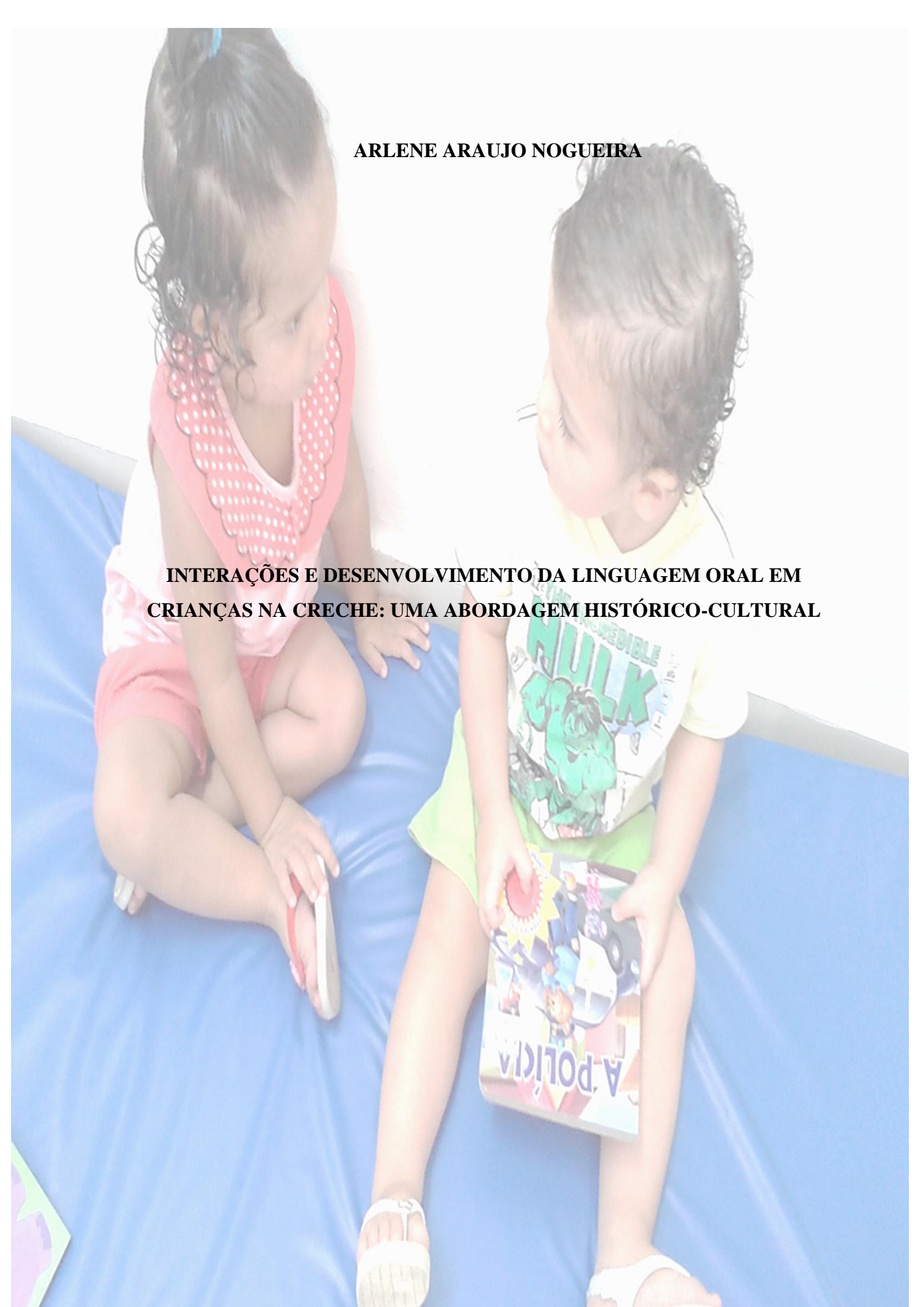


ARLENE ARAUJO NOGUEIRA

**INTERAÇÕES E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL EM
CRIANÇAS NA CRECHE: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**





UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ARLENE ARAUJO NOGUEIRA

**INTERAÇÕES E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL EM
CRIANÇAS NA CRECHE: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**

Manaus - AM

2016

ARLENE ARAUJO NOGUEIRA

**INTERAÇÕES E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL EM
CRIANÇAS NA CRECHE: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal do
Amazonas, como requisito final para a obtenção
do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli

Manaus - AM
2016

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

N778i Nogueira, Arlene Araújo
Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche : uma abordagem histórico-cultural / Arlene Araújo Nogueira. 2016
294 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Michelle de Freitas Bissoli
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Desenvolvimento da linguagem oral. 2. Atividade de comunicação. 3. Interação criança-criança e adulto-criança. 4. Creche. I. Bissoli, Michelle de Freitas II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ARLENE ARAUJO NOGUEIRA

**INTERAÇÕES E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL EM
CRIANÇAS NA CRECHE: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli.

Aprovada em 08 de abril de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli – Presidente
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Maria Denise de Carvalho Lopes – Membro
Centro de Ciências Sociais Aplicadas – Departamento de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof.^a Dr.^a Suely Amaral Mello – Membro
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Prof.^a Dr.^a Lucíola Inês Pessoa Cavalcante – Membro
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa – Membro
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas

DEDICO

Às crianças com quem pesquisei e por intermédio das quais aprendi tanto:

Arthur,
Fernanda,
Isadora,
Kauã,
Letícia,
Miguel
e Samir.

À Alice e ao Artur, meus “filhos com açúcar”, que me inspiram sempre.

À minha filha Suzye (*in memoriam*), cuja lembrança permanece viva dentro de mim e alimenta minha fé na Eternidade.

AGRADEÇO

À Universidade Federal do Amazonas e ao Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação, pela liberação para o Doutorado.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, pelo apoio financeiro.

Institucionalmente,

Agradeço!

AGRADEÇO

A Deus, meu Guia Supremo.

À minha orientadora, Michelle de Freitas Bissoli, pelo exemplo de pessoa e educadora; pela orientação paciente, sábia e generosa; pela construção conjunta da tese; pela dimensão humana sempre presente na orientação; por tentar acalmar minha ansiedade e por acreditar mais do que eu que tudo daria certo; por me apresentar e ensinar tanto da Teoria Histórico-Cultural, mediando minhas apropriações. Obrigada, querida Michelle! Serei sempre grata!

À minha mãe, pelo exemplo de fé, amor, integridade e otimismo diante da vida; por me encorajar sempre, torcer e orar por mim.

À minha filha Suzane e meu genro Fábio, por me apoiarem e se alegrarem comigo por essa conquista.

Ao meu irmão Médison, que deu um toque especial e organizou melhor as imagens do trabalho.

Ao Fabio, meu amor-amigo, por contribuir com minhas reflexões sempre que dialogávamos a respeito do trabalho e por ler muito do que escrevi, apesar de pertencer a uma área tão diferente da minha.

Às amigas da turma de doutorado – Ilaine, Corina, Silvia, Eliz, Kézia, Marinez e Rosejane – pela amizade, por partilharem comigo desta caminhada e pelos valiosos “pitacos”. Em especial, agradeço à Ilaine, pela parceria desde o processo de entrada no curso, pelo diálogo maduro e pelas contribuições; e à Corina, com quem dividi angústias e alegrias, recebendo sempre palavras de ânimo e carinho.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia – Ilaine, Aline, Sônia, Jocicleia, Marcos, Ana e Isabel – pela torcida, pela presença em momentos importantes e reflexões nos encontros do grupo.

À minha amiga Gisele, por estar sempre perto e acreditar em mim, afirmando: “o seu trabalho vai ficar lindo!”

À minha amiga Raiolanda, por me incentivar e me ouvir.

Aos professores do doutorado – Michelle, Carlos Humberto, Rosinha, Silvério, Graça, Arminda, Valéria e Selma – pelos conhecimentos que auxiliaram na construção do trabalho.

Ao professor Carlos Humberto Alves Corrêa e à professora Denise Maria de Carvalho Lopes, pela leitura atenta do trabalho e valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos profissionais da Creche Municipal Maria Ferreira Bernardes - gestora Gicélia, pedagogas Silvia e Denise, professoras, cozinheiras – pelo carinho e acolhida. De forma especial, agradeço às professoras participantes da pesquisa – Creuza, Cristiane e Valmirene - por me receberem tão bem e compartilharem comigo suas práticas.

Às crianças, meus pequenos sujeitos – Arthur, Fernanda, Isadora, Kauã, Letícia, Miguel e Samir –, pelos momentos prazerosos que passamos juntos e por me brindarem (mesmo sem terem consciência disso) com o substrato da tese.

Com todo o meu coração,

Agradeço!

Por uma ideia de criança Aldo Fortunati

Por uma ideia de criança rica,
na encruzilhada do possível,
que está no presente
e que transforma o presente em futuro.

Por uma ideia de criança ativa,
guiada, na experiência,
por uma extraordinária espécie de curiosidade
que se veste de desejo e prazer.

Por uma ideia de criança forte,
que rejeita que sua identidade seja
confundida com a do adulto, mas que oferece
a ele nas brincadeiras de cooperação.

Por uma ideia de criança sociável
capaz de se encontrar e se confrontar
com outras crianças
para construir novos pontos de vista e conhecimentos.

Por uma ideia de criança competente,
artesã da própria experiência
e do próprio saber
perto e com o adulto.

Por uma ideia de criança curiosa,
que aprende a conhecer e a entender
não porque renuncie, mas porque nunca deixa
de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.



RESUMO

Compreender como se dá o desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância é fundamental para qualificar o trabalho pedagógico na creche. A Teoria Histórico-Cultural preconiza que o desenvolvimento da linguagem oral e da atividade de comunicação da criança, como ademais todo o desenvolvimento das funções psíquicas humanas, não é um processo natural, mas socialmente mediado. Cabe, pois, ao adulto que educa, promover atividades que intencionalmente coloquem a criança em interação, de modo que a comunicação se configure como uma necessidade, mobilizando o desenvolvimento. Dessa forma, indagamos: de que maneira ocorre o desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância segundo a perspectiva histórico-cultural?; como as interações adulto-criança e criança-criança interferem no desenvolvimento da linguagem oral das crianças em situação de creche?; como o trabalho pedagógico na creche pode propiciar interações verbais significativas? Com os objetivos de compreender o processo de desenvolvimento da linguagem oral na etapa da primeira infância, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural; conhecer a influência das interações adulto-criança e criança-criança para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças em situação de creche; e elucidar como o trabalho pedagógico na creche pode contribuir para que ocorram interações verbais significativas entre crianças e adultos, realizamos este trabalho, que insere-se na Linha de Pesquisa 3 – Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Foram sujeitos da pesquisa três professoras e sete crianças de um a dois anos de idade, matriculadas na Creche Municipal Maria Ferreira Bernardes, em 2014, em Manaus-AM. A investigação enfoca o desenvolvimento da linguagem oral da criança pequena no contexto interativo da creche, fundamentando-se nos aportes teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, segundo a qual as funções psíquicas superiores dos seres humanos surgem da estreita relação entre os fatores biológicos característicos do homem e os fatores culturais, construídos ao longo da história humana – ideia apreendida por L. S. Vigotski, seu principal representante. A construção dos dados empíricos se deu por intermédio de observações participativas do cotidiano, com o apoio de fotografias, videogravações e registros em caderno de campo; entrevistas semiestruturadas e encontros formativos com as professoras. A sistematização dos dados possibilitou agrupar as situações interativas vivenciadas entre as crianças e suas professoras – que revelam a emergência da linguagem oral – em duas categorias: 1) Interações comunicativas diretas: atividade comunicativa cujos motivos são pessoais, baseada na comunicação emocional; e 2) Interações comunicativas mediadas por objetos: atividade comunicativa de natureza prática-situacional, apoiada na manipulação dos objetos. A análise das categorias empíricas permitiu notar que as atividades propostas pelas professoras e as interações criança-criança e adulto-criança, na creche, potencializam a atividade comunicativa das crianças e o desenvolvimento de sua linguagem oral, de acordo com os pressupostos teóricos de Vigotski e seus colaboradores. Apesar de reconhecermos que as crianças constroem entre si interações que portam ricos significados e produzem linguagem, enfatizamos o papel mediador das professoras nesses momentos e na organização intencional de vivências interativas promotoras da linguagem oral. Além disso, os grupos de discussão com as professoras a respeito do desenvolvimento da linguagem oral possibilitam a ampliação de referências para pensar a atividade pedagógica, atestando o potencial formativo da pesquisa.

Palavras-chave: desenvolvimento da linguagem oral; atividade de comunicação; interação criança-criança e adulto-criança; creche.

ABSTRACT

Understanding the process of oral language development in the first years of life is essential to qualify the pedagogical work in a nursery. The Historical-Cultural Theory emphasizes that the development of oral language and the child's communication activity – as well as all kinds of human mental functions development – are not natural process, but socially mediated. It is up to the adult in charge of education the development of activities that intentionally promote the child interaction. Doing so, communication is set as a necessity, promoting development. Thus, one could ask: how is the development of oral language in early childhood according to historical and cultural perspective? How do the adult-child and child-child interactions interfere with the development of oral language of children in day care situation? How can the pedagogical work in the nursery provide significant verbal interactions? With the purpose of understanding the development process of oral language in early childhood stage, according to the assumptions of Historical-Cultural Theory; besides knowing the influence of adult-child child-child interactions for the development of oral language of children in day care situation; and also with the aim of bringing to the light how pedagogical work in day care can contribute to any significant verbal interactions between children and adults, so, these were the reasons why this research has been conducted. In fact, it is part of the Research Line number 3 – Training and Praxis of the educator before the Amazonian Challenges in the Post-Graduation Program Studies in Education of the Federal University of Amazonas. Three teachers and seven children of one and two years of age were the subjects of this research, held in a nursery called Creche Municipal Maria Ferreira Bernardes, in 2014, in Manaus-AM. The research focused on the development of oral language of young children in an interactive daycare context, based on the theoretical and methodological contributions of the Historical-Cultural Theory, according to which the higher mental functions of humans arise both from the close relationship between biological factors inherent of mankind, and cultural factors, built throughout human history – idea published by L. S. Vygotsky, its principal representative. The empirical knowledge was acquired through participatory observations of everyday life, with the support of photographs, video recordings and records in fieldwork notebook; and also by semi-structured interviews and formative meetings with the teachers. The systematization of data enabled to group the interactive situations experienced by children and their teachers – which have revealed the emergence of oral language – in two categories: 1) direct communication Interactions: through communicative activities whose reasons were personal, based on emotional communication; and 2) communicative interactions mediated by objects: a communicative activity, based on the practice of situations involving manipulation of objects. After analyzing the empirical categories, one could note that the activities proposed by the teachers and the interactions between child-child and adult-child, in the nursery, potentiate the communicative activity of children and the development of oral language, according to the theoretical assumptions of Vygotsky and his collaborators. While we recognize that children build each other interactions that carry rich meanings and produce language, we emphasize the mediating role of teachers in these moments and intentional organization of interactive experiences that promote oral language. Besides that, discussion groups with teachers about oral language development enable the expansion of references to think about the pedagogical activity, confirming the potential of formative research.

Keywords: oral language development; activity of communication; interactions between child-child and adult-child; nursery.

RESUMEN

Comprender cómo se desarrolla el lenguaje oral en la infancia es fundamental para calificar el trabajo pedagógico en una guardería. La teoría Histórico-Cultural defiende que el desarrollo del lenguaje oral y la actividad de comunicación del niño, y todo el desarrollo de las funciones mentales humanas no es un proceso natural, si no que está mediado socialmente. Por consiguiente, le toca al adulto que enseña promover actividades que pongan intencionalmente el niño en situación de interacción, de modo que la comunicación se establezca como una necesidad, favoreciendo el desarrollo. Por lo tanto, nos preguntamos: ¿cómo ocurre la evolución del lenguaje oral en los primeros años de vida de acuerdo con la perspectiva histórico-cultural? ¿Cómo las interacciones adulto-niño y niño-niño interfieren en la evolución del lenguaje oral de los niños en edad de guardería? ¿Cómo el trabajo pedagógico en la guardería puede proporcionar interacciones verbales significativas? Con el fin de comprender el proceso de desarrollo del lenguaje oral en los primeros años de vida, de acuerdo con los antecedentes de la teoría histórico-cultural; además de conocer la influencia de las interacciones entre adultos-niños y niño-niño para la evolución del lenguaje oral de los niños en edad de guardería; y también con el objetivo de aclarar cómo el trabajo pedagógico en la guardería pueda contribuir a cualquiera de las interacciones verbales significativas entre niños y adultos, así, estas fueron las razones por las cuales esta investigación se ha llevado a cabo, que de hecho es parte de la Línea de Investigación 3 – Formación y Praxis del educador, llevando en cuenta los desafíos del Amazonas en el programa de Estudios Graduados en Educación de la Universidad Federal de Amazonas. Tres maestras y siete niños con edad entre uno y dos años fueron los sujetos de esta investigación, que fue llevada a cabo en una guardería llamada Creche Municipal Maria Ferreira Bernardes, en 2014, en Manaus-AM. La investigación se centró en el desarrollo del lenguaje oral de los niños pequeños en el contexto interactivo de la guardería, basado en los aportes teóricos y metodológicos de la teoría histórico-cultural, según la cual las funciones mentales superiores de los seres humanos se deben tanto a la relación entre los factores biológicos característicos de la humanidad y a factores culturales, construidos a lo largo de la historia humana – idea publicada por L. S. Vigotsky, su principal representante. La recolección de datos se realizó a través de observaciones de la vida cotidiana, con el apoyo de fotografías, videos, y registros en el diario de campo; también por entrevistas semiestructuradas y encuentros de capacitación con las maestras. La sistematización de los datos permitió agrupar las situaciones interactivas que han vivido los niños y sus maestras – que han revelado la aparición del lenguaje oral – en dos categorías: 1) Las interacciones de comunicación directa: a través de actividades comunicativas cuyos motivos eran personales, basado en la comunicación emocional; y 2) las interacciones comunicativas por objetos: actividad comunicativa, basada en la práctica de situaciones que implican la manipulación de los objetos. Tras analizar las categorías empíricas se ha podido señalar que las actividades propuestas por las maestras y las interacciones niño-niño y adulto-niño, en la guardería, potencian la actividad comunicativa de los niños y el desarrollo del lenguaje oral, de acuerdo con los antecedentes teóricos de Vigotski y sus colaboradores. Aunque reconozcamos que los niños construyen entre sí mismos interacciones muy significativas y producen lenguajes, reconocemos importante el papel mediador de las maestras en estos momentos y la organización intencional de experiencias interactivas que promuevan el lenguaje oral. Además, los debates con las maestras sobre la evolución del lenguaje oral permiten la expansión de las referencias sobre la actividad pedagógica, lo que confirma el potencial de la investigación formativa.

Palabras clave: desarrollo del lenguaje oral; actividad de comunicación; interacciones niño-niño y adulto-niño; guardería.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Funcionários da Creche Municipal Maria Ferreira Bernardes no ano de 2014 ...	53
Quadro 2 – Nomes das crianças do Maternal I da Creche Municipal Maria Ferreira Bernardes, por data de nascimento e idades, em março de 2014	56
Quadro 3 – Nomes das professoras do Maternal I da Creche Municipal Maria Ferreira Bernardes, por data de nascimento, estado civil, formação e situação jurídica de trabalho, em 2014	57
Quadro 4 – Categorias de base empírica	102
Quadro 5 – Eventos classificados por número, nome e forma de registro	104/105
Quadro 6 – Periodização do desenvolvimento psíquico de acordo com Elkonin (1987), Leontiev (1988) e Vigotski (2012b)	132
Quadro 7 – Periodização da atividade de comunicação da criança, de acordo com Lísina (1986; 1987) e Zaporozet e Lísina (1986)	141
Quadro 8 – Desenvolvimento da linguagem oral, de acordo com Vigotski (2001, 2012a, 2012b)	207
Quadro 9 – Critérios de escolha do livro na creche com base na idade da criança, de acordo com Mantovani (2014)	247

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Fachada da creche	49
Fotografia 2 – Muro da creche, com vista da rua de acesso e entorno da comunidade	49
Fotografia 3 – Estacionamento à frente	50
Fotografia 4 – Porta de acesso	50
Fotografia 5 – Pátio	50
Fotografia 6 – Pequeno anfiteatro	50
Fotografia 7 – Corredor mostrando sala da direção (porta aberta) e sala de enfermagem	51
Fotografia 8 – Refeitório e parte da cozinha	51
Fotografia 9 – Solários	51
Fotografia 10 – Área gramada	51
Fotografia 11 – Porta de entrada da sala, com cartaz de boas-vindas	60
Fotografia 12 – Espaço de atividades	61
Fotografia 13 – Fraldário	61
Fotografia 14 – Espaço do repouso com vista lateral	62
Fotografia 15 – Espaço do repouso com vista frontal	62
Fotografia 16 – Letícia (1a, 5m) com material da pesquisadora	89
Fotografia 17 – Fernanda (1a, 2m) olhando a própria imagem.....	93
Fotografia 18 – Letícia (1a, 4m) beijando a própria imagem	93
Fotografia 19 – Crianças explorando livros	108
Fotografia 20 – Crianças no brinquedo de encaixe	149
Fotografia 21 – Crianças com brinquedos de encaixar	149
Fotografia 22 – Crianças pintando	154
Fotografia 23 – Samir pede “aua”	154
Fotografia 24 – Isadora imitando telefone	157
Fotografia 25 – Letícia e Arthur brincando	157
Fotografia 26 – Crianças escolhendo brinquedos	158
Fotografia 27 – Samir com carrinho	158
Fotografia 28 – Letícia denomina formas	181
Fotografia 29 – Kauã denomina animais	181
Fotografias 30 e 31 – Kauã ajuda Isadora a calçar sua sandália	203
Fotografias 32 e 33 – Crianças explorando novos livros	251

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 CONTEXTO E CENÁRIO DO ESTUDO	22
1.1 Constituição da creche como segmento da Educação Infantil no Brasil	24
1.2 O atendimento às crianças de um a três anos em creches públicas em Manaus	38
1.3 O cenário da pesquisa	46
1.3.1 A Creche Municipal Maria Ferreira Bernardes	46
1.3.2 O Maternal I: seus atores, espaços e materiais	55
2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS: CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS	64
2.1 A opção teórico-metodológica	68
2.2 A inserção no campo: observar, participar, fotografar e filmar para construir a pesquisa	77
2.3 A organização dos dados e algumas reflexões sobre o papel formador da pesquisa	101
3 INTERAÇÕES E O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM ORAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA	111
3.1 O desenvolvimento psíquico e sua periodização	113
3.2 A atividade de comunicação da criança e a linguagem no primeiro ano de vida	134
3.2.1 A linguagem autônoma	152
3.3 A linguagem oral nos três primeiros anos de vida	156
3.3.1 A linguagem egocêntrica	162
3.3.2 O início do processo de formação de conceitos	167
3.4 Relações entre pensamento e linguagem	176
4 EVENTOS DE INTERAÇÃO E EMERGÊNCIA DA LINGUAGEM ORAL NO COTIDIANO DO MATERNAL I	187
4.1 O cotidiano da creche e do Maternal I	188
4.2 As interações comunicativas criança-criança e adulto-criança	206
4.2.1 As interações comunicativas diretas	209
4.2.2 As interações comunicativas mediadas por objetos	226
4.3 Considerações sobre o papel do meio	251
REFLEXÕES FINAIS (PARA NÃO FINALIZAR)	259
REFERÊNCIAS	268

INTRODUÇÃO



Um fotógrafo-artista me disse outra vez: veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. [...] Que uma boneca de trapos que abre e fecha os olhinhos azuis nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que o Empire State Building [...].¹

(MANOEL DE BARROS)

O saudoso poeta Manoel de Barros nos inspira a falar de importância. De encantamento. Dos sentidos que atribuímos a algo. Nessa direção, suscitamos alguns questionamentos a respeito de nossa investigação. Que importância tem para nós um estudo sobre crianças pequenininhas? Por que uma pesquisa na creche? Qual a relevância do processo de fala dos pequenos? Que caminhos nos conduziram a esse tema? Em que medida o desenvolvimento da linguagem na concepção vigotskiana nos encantou, motivou e envolveu?

Essas indagações se vinculam ao nosso percurso formativo, à nossa trajetória profissional e pessoal. Nesse caminho, entrelaçam-se distintas experiências que tivemos com crianças, pequenas e maiores, desde muito cedo. Nossas vivências na infância se articulam fortemente com nossa escolha pela carreira docente, de maneira que nossa opção pode parecer,

¹ Excerto do poema “Sobre importâncias”, do poeta brasileiro Manoel de Barros, publicado em sua obra Memórias inventadas: a segunda infância, pela editora Planeta (2006).

inicialmente, dom ou vocação. No entanto, hoje percebemos que nossa história de vida constitui um processo histórico, construído por intermédio das relações estabelecidas, pelas oportunidades que se nos apresentaram, pelo investimento, pelo desejo de conhecer mais.

Quando criança, brincávamos de professora. Com garrafas vazias enfileiradas, gesticulávamos, falávamos e ensinávamos, segurando na mão uma vareta. Nossa mãe, observando por vezes essa brincadeira, dizia orgulhosa: “minha filha vai ser professora.” A frase cresceu conosco. E quando alguém fazia a célebre pergunta “o que você vai ser quando crescer?”, nossa resposta saía de pronto: professora. Aos doze anos de idade, a brincadeira de escolinha ficou séria. Nossa mãe organizou uma classe com crianças da vizinhança, que funcionaria em um pequeno salão alugado para fins religiosos, onde começamos a dar aulas de reforço: tabuada, continhas do tipo “arme e efetue”, treino de escrita e leitura. A ideia da escolinha surgiu por conta da situação socioeconômica de nossa família, uma forma de ampliar o orçamento doméstico. No início, não havia dinheiro sequer para comprar o giz, usávamos pedaços de gesso, numa lousa também improvisada. Mas as crianças frequentavam regularmente, gostavam das “aulas” da professora-menina. Quando os pais começaram a enviar pelas crianças o dinheiro referente às mensalidades, fomos correndo a uma papelaria e compramos, orgulhosas, uma caixa de giz colorido. Um luxo, verdadeiro encantamento!

A menina-professora cresceu, cursou o antigo Magistério profissionalizante, casou-se, tornou-se mãe. Agora, a tarefa docente era exercida oficialmente em uma escola municipal, com crianças de sete anos, em classe de alfabetização. Depois de um tempo, decidimos continuar nossa formação, optando, naturalmente, pelo curso de Pedagogia. Desejávamos compreender melhor o desenvolvimento infantil, estudar o processo de aprendizagem na criança, buscar respostas que auxiliassem nosso fazer pedagógico. Nosso caminho em busca da profissionalização docente comprova que “[...] o papel de professora vai se constituindo em nós misturado à nossa vida de meninas, mulheres, filhas, irmãs, esposas, mães, com suas práticas, rituais, fazeres, afazeres, desejos, medos, aspirações e frustrações, modos de dizer e de silenciar, que são histórica e socialmente construídos [...]” (FONTANA, 1997, p. 33). Nesse percurso de aprendizagens, a presença constante do outro. Fomos nos constituindo nas interações, no discurso e na prática social. Exercemos a prática docente com crianças de diversas idades, atuando junto à educação infantil e séries iniciais. Mais tarde, contribuímos também para a formação de professores em nível médio, ministrando aulas para o curso de Magistério.

Ampliando nossa atuação profissional, oportunamente trabalhamos com a educação de adultos, quando surgiu o interesse pela pesquisa do Mestrado, intitulada *Educação de Jovens e Adultos: da Formação do Educador à Aprendizagem do Educando*, defendida no Programa de

Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em 2005. A experiência do curso possibilitou nossa atuação no ensino superior. Inicialmente, exercemos a docência como professora substituta e em regime de cessão (pela Secretaria Municipal de Educação), na UFAM, período em que trabalhamos, também, na Universidade Nilton Lins. Posteriormente, em julho de 2009, ingressamos como professora Assistente da Faculdade de Educação da UFAM, por efeito de aprovação em concurso público.

Considero nossa entrada na UFAM como um divisor de águas na carreira profissional e pessoal. Atuando como professora do Curso de Pedagogia no eixo da educação infantil, em 2010 tomamos conhecimento do *Grupo de Pesquisa Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia*, liderado pela Dra. Michelle de Freitas Bissoli. Almejando estudar a Teoria Histórico-Cultural (THC) – da qual tínhamos conhecimento bastante superficial –, fomos inserida no grupo. Um mundo novo se abria diante de nós. As leituras propostas pelo grupo apontavam para o desafio de compreender o desenvolvimento infantil numa perspectiva histórica e social, superando a visão da epistemologia genética de Piaget, que embasava nossa prática até então. Ao estudar, inicialmente, os conceitos próprios da THC (funções psíquicas superiores, aprendizagem, desenvolvimento, atividade, interações, apropriação, mediação e outros), nossa práxis foi sendo desestabilizada. Percebemos que precisávamos ressignificá-la, dotar de novos saberes nossa atividade docente. Sentimos, então, a necessidade de nos aprofundar no estudo da THC. Dessa forma, destacamos que “[...] o processo pelo qual o indivíduo se torna professor é histórico [...]. Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais [...]” (FONTANA, 1997, p. 54).

Nesse contexto, surge a presente pesquisa, que expressa o desejo de contribuir com a educação escolar das crianças pequenas na creche, tendo em vista o momento atual de ampliação desse segmento em Manaus. Visualizamos, na pesquisa, a oportunidade de conhecer e acompanhar o processo educacional que se realiza no interior do espaço institucional da creche. Nosso interesse reside, também, na necessidade de ampliar as pesquisas no campo da educação infantil na região Norte, com poucos estudos sobre a infância institucionalizada, especialmente na creche. Igualmente, nossa motivação em pesquisar na creche advém do nosso interesse pela criança, do nosso encantamento pelo universo infantil, por suas formas peculiares de aprender e perceber o mundo. Aqui se entrelaçam a criança que fomos, as com quem convivemos na infância, as que educamos e criamos, as que ensinamos e aquelas com quem convivemos hoje.

O estudo, de caráter teórico-empírico, ancora-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e tem como objeto de investigação o desenvolvimento da linguagem oral de crianças na creche, buscando compreender como as interações adulto-criança e criança-criança possibilitam o desenvolvimento dessa linguagem em crianças de um a dois anos de idade, em situação de creche. A investigação de campo foi realizada na Creche Municipal Maria Ferreira Bernardes, tendo como sujeitos sete crianças de um a dois anos (Maternal I) e suas três professoras. As seguintes questões orientaram o estudo: 1) De que maneira ocorre o desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância, segundo a perspectiva histórico-cultural?; 2) Como as interações adulto-criança e criança-criança interferem no desenvolvimento da linguagem oral das crianças em situação de creche?; 3) Como o trabalho pedagógico na creche pode propiciar interações verbais significativas?

Com base nas questões, traçamos os seguintes objetivos de pesquisa: 1) Compreender o processo de desenvolvimento da linguagem oral na etapa da primeira infância, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural; 2) Conhecer a influência das interações adulto-criança e criança-criança para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças em situação de creche; 3) Elucidar como o trabalho pedagógico na creche pode contribuir para que ocorram interações verbais significativas entre crianças e adultos.

Convém esclarecer que a tríade metodológica – objeto, questões e objetivos – que ora apresentamos representa a síntese de nossas buscas, o resultado de um caminho trilhado. O objeto de investigação, elemento definidor dos demais, não foi dado *a priori*, antes, foi sendo construído ao longo da investigação. Assim, para nós, a definição dos componentes norteadores do estudo foi resultante de um processo de construção, constituído no curso do próprio trabalho.

Esse movimento se mostrou um tanto curioso para nós. Ingressamos no curso de doutorado com a intenção de estudar a construção de conceitos pela criança pré-escolar. No entanto, ao longo do curso, nossa atenção foi sendo atraída para a creche. Ao optarmos pela creche, nosso interesse inicial de pesquisa eram as interações sem vinculação com a linguagem. Mais tarde, no interior das observações, o desenvolvimento da linguagem foi se evidenciando como um objeto emergente e adequado. Fato bastante interessante é que, no estudo da formação da linguagem, nosso interesse inicial foi contemplado em certa medida, uma vez que Vigotski investigou o processo de formação de conceitos relacionados ao desenvolvimento da linguagem.

Baseadas na concepção histórico-cultural, sustentamos, em nosso trabalho, a tese de que o desenvolvimento da linguagem oral na criança não seja algo natural, mas depende das relações estabelecidas com e pelas pessoas que a cercam, da forma como os adultos se

comunicam com ela e das possibilidades que conferem às interações entre as crianças. Não sendo algo que se desenvolva espontaneamente, faz-se necessário que, na creche, sejam organizadas experiências diversificadas que favoreçam as interações verbais, essência da fala e da linguagem articulada da criança. Seguindo esse pensamento, buscamos sistematizar estudos efetuados por Vigotski e seus colaboradores a respeito da formação da linguagem e do papel das interações nesse processo. Estruturamos as regularidades do desenvolvimento psíquico e da linguagem, para, a partir daí, analisar esse processo nas crianças pesquisadas.

Assim, a tese que apresentamos – texto decorrente de nossas reflexões e apropriações ao longo do processo de pesquisa – está organizada em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “Contexto e cenário do estudo”, retratamos o lócus e os sujeitos participantes, discutindo, inicialmente, o processo de constituição de creches no contexto nacional e a situação do atendimento local, de forma breve. Com essa forma de organização, objetivamos oferecer ao leitor, desde o início, uma ideia de onde se passou a pesquisa, situando, de antemão, o lugar e os sujeitos dos quais estamos falando.

No segundo capítulo, “Escolhas metodológicas: caminhos trilhados na pesquisa com crianças pequenas”, explicitamos a opção teórico-metodológica, bem como os meios de produção dos dados. Nele, relatamos, de forma minuciosa, nossa inserção no campo de pesquisa e os procedimentos utilizados para produzir e registrar as interações comunicativas observadas, além do processo de organização dos dados. Nesse contexto, evidenciamos a construção da pesquisa, o caminho percorrido até a delimitação do objeto.

No terceiro capítulo, “Interações e o desenvolvimento da comunicação e da linguagem oral na primeira infância”, refletimos sobre o desenvolvimento da linguagem, contrapondo-nos à concepção naturalizante, ao assumir o pressuposto histórico-cultural de que esta capacidade humana, como todas as demais, é externa à criança, vindo a ser internalizada mediante a apropriação da cultura, no processo de comunicação com as pessoas. Inicialmente, abordamos o desenvolvimento psíquico e sua periodização de forma geral para, em seguida, enfocarmos a atividade de comunicação e a linguagem no primeiro e nos três primeiros anos de vida. Para finalizar o capítulo, discutimos brevemente acerca da relação entre pensamento e linguagem, destacando os aspectos que se vinculam à primeira infância.

No quarto capítulo, “Eventos de interação e emergência da linguagem oral no cotidiano do Maternal I”, nos dedicamos a analisar a emergência da linguagem oral nas crianças pesquisadas, com base nas situações vivenciadas entre elas e suas professoras. Mediante a concepção histórico-cultural, buscamos conhecer a influência das interações adulto-criança e

criança-criança para o desenvolvimento da linguagem oral dos pequenos, salientando a importância do trabalho pedagógico no estabelecimento de interações verbais significativas.

Após as análises dos eventos selecionados, que discutem o surgimento e o incremento da fala da criança no interior das práticas pedagógicas como resultado da imprescindível mediação de outros, apresentamos nossas reflexões finais, concluindo esta tese.

Cabe destacar que optamos por não proceder à separação entre a apresentação de nosso referencial teórico e os dados coletados/produzidos na pesquisa. Entendemos, com Vigotski (2012a), que o método é a espinha dorsal do trabalho de investigação. Assim, tendo em vista que a compreensão da realidade empírica supõe a apropriação teórica e que esta, por seu turno, não acontece separada da reflexão sobre o real em suas múltiplas determinações, consideramos que o texto deva expressar o movimento dialético que perfaz a práxis.

1 CONTEXTO E CENÁRIO DO ESTUDO



*A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)...²*

(LORIS MALAGUZZI)

As palavras do poema *Ao contrário, as cem existem*, de autoria do professor italiano Loris Malaguzzi, traduzem bem nossa concepção acerca da criança, seu desenvolvimento e suas potencialidades. Falam do mundo que se descortina para a criança desde o instante do seu nascimento, e que lhe será apresentado pelo adulto e por outras crianças mediante o processo

² Excerto da poesia de Loris Malaguzzi “Invece il cento c’è” traduzida em português como “Ao contrário, as cem existem”, publicada na obra *As cem linguagens da criança*, pela editora Artmed (1999).

educativo. Nesse processo que é, sobretudo, de comunicação, os pequenos terão um papel ativo de apropriação do mundo circundante, por meio de diferentes e múltiplas linguagens: visual, gestual, plástica, dramática, musical, oral e escrita, entre outras. Nelas são possibilitadas as invenções infantis, suas descobertas, seus modos de perceber e expressar, suas aprendizagens. As cem linguagens de que fala Malaguzzi certamente existem para a criança.

Entre as mais distintas formas de linguagem, em nossa investigação, realizada com crianças bem pequenas no espaço institucionalizado da creche, decidimos focar a linguagem oral como forma privilegiada de interação, embora conscientes de que seu desenvolvimento de maneira alguma ocorre desvinculado das outras formas de comunicação e independente das muitas atividades que permeiam a vida da criança. Acreditamos que o desenvolvimento da linguagem oral não constitua algo inato, mas vai ocorrer, gradativamente, mediante o processo de interação entre crianças e adultos e entre crianças e crianças, e requer a presença de distintas mediações, a fim de que os pequenos desenvolvam o pensamento e a comunicação. Nesse sentido, a prática pedagógica no contexto da educação infantil assume importância fundamental: por seu intermédio, de maneira intencional e organizada, é possível estabelecer interações verbais significativas, substrato da fala e conseqüente linguagem desenvolvida da criança.

É, pois, considerando esse conjunto que definimos nosso objeto de investigação, buscando compreender o processo de desenvolvimento da linguagem oral na etapa da primeira infância, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Vale questionar: qual o papel do(s) outro(s) nessa aquisição? Como o trabalho pedagógico sistemático e organizado na creche pode favorecer situações significativas de interações verbais?

Com o intuito de encontrar respostas a esses questionamentos, empreendemos o presente estudo. Neste capítulo, objetivamos apresentar o lócus e os sujeitos participantes. Respeitando o princípio da historicidade, apresentamos, inicialmente, uma breve discussão sobre o movimento de constituição de creches como segmento da educação infantil no contexto nacional, a partir dos estudos de Haddad (1991), Oliveira (2010, 2011), Kramer (1992), Didonet (2001); Cerisara (2002) e Kuhlmann Jr. (2010). Situamos, ainda, a educação infantil na legislação e elaboração de documentos que apontam conteúdos relativos à linguagem oral como objeto de aprendizagem no currículo e nas práticas pedagógicas na creche. Em seguida, expomos um relato histórico sucinto acerca do atendimento às crianças de um a três anos nas creches públicas em Manaus, com vistas a situar o momento presente. Para tanto, nos baseamos nos estudos realizados por Carvalho (2011), Mourão (2013) e Assis (2013), e em relatos orais

de pessoas ligadas à Gerência de Creches da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), referentes à cobertura e situação de atendimento nas creches de Manaus nos dias atuais.

1.1 Constituição da creche como segmento da Educação Infantil no Brasil

A educação escolar da criança pequena no Brasil tem uma longa trajetória, marcada por lutas contínuas pela conquista desse direito. O atendimento à população de 0 a 5 anos foi constituído de modo a evidenciar a falsa divisão entre cuidar e educar, uma vez que, “[...] por um lado, havia as instituições que realizavam um trabalho denominado ‘assistencialista’ e, por outro, as que realizavam um trabalho denominado ‘educativo’” (CERISARA, 2002, p. 10). Nessa trajetória, muitas conquistas se deram no âmbito da legislação, fato que tem colocado a Educação Infantil em destaque no cenário educacional nos últimos anos, especialmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96. Assim, o tema tem sido alvo de atenção por parte de professores, especialistas, pesquisadores, universidades e sociedade civil, grupos que colocam o debate para além das conquistas legais e discutem a efetivação das leis por intermédio das políticas públicas e das práticas educativas em creches e pré-escolas.

Historicamente, o surgimento das creches no Brasil vincula-se à mudança de lugar ocupado pela mulher na sociedade e sua entrada no mundo do trabalho, o que provocou modificações, também, na educação dos filhos. Assim, “[...] a creche deve ser compreendida dentro de um contexto social que inclui a expansão da industrialização e do setor de serviços, ao mesmo tempo em que a urbanização se torna cada vez maior” (OLIVEIRA, 2011, p. 24). O início do século XX marca sua origem, quando a fábrica começa a incorporar a mão de obra de imigrantes europeus e estes passam a protestar contra condições inadequadas de trabalho e a reivindicar creches para seus filhos, na década de 1920 (HADDAD, 1991; OLIVEIRA, 2011).

Fora desse contexto – em resposta a preocupações, principalmente de religiosos, com problemas que afetavam crianças de classes menos favorecidas, como desnutrição e alta taxa de mortalidade infantil –, as creches existentes pertenciam a entidades filantrópicas, mantidas por donativos e ajuda governamental. Foi dessa forma que a criança começou a receber atendimento fora do ambiente doméstico, passando a ser vista pela sociedade “[...] com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial [...]” (DIDONET, 2001, p. 12). Didonet afirma que

Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche/criança pobre e o caráter assistencial(ista) da creche. (DIDONET, 2001, p. 12).

Kuhlmann Jr. (2010) destaca que a criação da creche não era consenso. Em seu calcanhar carregava polêmicas, como a defesa da responsabilidade materna pela educação dos filhos pequenos. Muitos daqueles que entravam em sua defesa a consideravam um “mal necessário.” No entanto, essa instituição recentemente surgida não era apenas um “mal necessário”; ao invés disso representava “[...] a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada, e que tinha na questão da infância o seu principal pilar” (KUHLMANN Jr., 2010, p. 87). Desse modo, desenhava-se o paradigma do atendimento ofertado tanto em creches quanto em pré-escolas nas primeiras décadas do século XX: o *médico-higienista*, que objetivava combater a mortalidade infantil e implantar normas de saneamento visando a *civilidade e a modernidade*; o *jurídico-policial*, que defendia a infância moralmente abandonada em decorrência da situação de trabalho dos pais; e o *religioso*, com a intenção de implantar políticas de assistência aos pobres. Cada um desses modelos “[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas [...]” (KUHLMANN Jr., 2010, p. 87).

Haddad (1991) comenta que a organização da creche vinculada à ideia da falta da família seguiu padrões impostos por diversos profissionais, como médicos, psiquiatras, psicólogos e outros. Esses profissionais influenciaram o funcionamento das creches em termos morais, econômicos, higiênicos, afetivos, nutricionais, culturais e cognitivos. De acordo com a autora, as marcas dessa construção foram cristalizadas no estabelecimento das rotinas da creche, a exemplo dos horários de sono e alimentação, e na adoção de medidas higienistas.

A partir da década de 1950, a crescente industrialização no país foi absorvendo, de maneira mais acentuada, a mão de obra de mulheres da classe média. Por outro lado, em razão do processo de urbanização e especulação imobiliária nas grandes cidades, as crianças foram perdendo os espaços de brincadeira, o que provocou o aumento da necessidade de instituições para a infância, agora não apenas para as mulheres da classe pobre, mas também para as profissionais da classe média, que necessitavam trabalhar fora de casa (OLIVEIRA, 2011).

As décadas de 1970 e 1980 foram caracterizadas por maior abertura política, provocando novas formas de reivindicações populares e mudança de concepção; a população passa ao entendimento de creches como direito, ao invés de benesse ou paternalismo. Às reivindicações das mulheres trabalhadoras somaram-se os movimentos feministas da época, resultando no aumento de creches organizadas e mantidas pelo poder público (HADDAD, 1991; OLIVEIRA, 2011). Haddad considera que

Os movimentos feministas que partiram dos EUA tiveram papel especial na revisão do significado da creche. As feministas mudam o enfoque que considerava a creche como um programa social para mães trabalhadoras pobres, passando a defender a idéia de que a creche deveria atender todas as mulheres, independentemente de sua necessidade ou condição econômica. (HADDAD, 1991, p. 30).

Em razão do número insuficiente de creches mantidas pelo poder público, formas alternativas, mantidas por instituições particulares, surgiram nessa época, como os “lares vicinais” e as “creches domiciliares”, modelos que perduraram até bem pouco tempo em muitos estados do país (OLIVEIRA, 2011). Em 1975, o Ministério da Educação criou a Coordenação de Educação pré-escolar para atender as crianças de 4 a 6 anos. Contudo, o governo continuava mantendo e criando outras instituições desvinculadas da educação, a exemplo da Legião Brasileira de Assistência (LBA), vinculada ao Ministério da Previdência Social. Essa instituição, que tinha como função coordenar o funcionamento das escolas de Educação Infantil divididas em comunitárias, confessionais e filantrópicas, foi extinta em 1995. Ainda assim, o governo continuou a repassar recursos para as creches por intermédio da Secretaria de Assistência Social, mantendo, dessa forma, a natureza assistencialista à educação das crianças (HEIDRICH, s.d).

Essas instituições foram concebidas segundo a abordagem da *privação cultural*, defendida no Brasil e no exterior nas décadas 1970 e 1980: “[...] para explicar a ideia de marginalidade das camadas sociais mais pobres. [...] considerava-se que o atendimento à criança pequena em creches possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita” (OLIVEIRA, 2011, p. 27). Kramer (1992) discute essa perspectiva, destacando que a ideia presente nesse discurso é a de que as crianças das classes sociais desfavorecidas sejam consideradas inferiores, por encontrar-se aquém do padrão estabelecido pelo discurso oficial, faltando-lhes conteúdos que deveriam ser supridos pela escola. Assim sendo, as propostas e iniciativas educacionais teriam por alvo a superação das deficiências de saúde, alimentação e escolares, conformando o modelo de *educação compensatória*. No entanto, a

autora chama a atenção para a contradição desse modelo, afirmando que considerar a educação como promotora de melhoria social “[...] é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos” (KRAMER, 1992, p. 30).

A transformação desse cenário começa a ocorrer apenas no final do século XX, quando a criança ganha destaque na política brasileira e as creches passam a ser vistas como direito da criança, não apenas da mãe trabalhadora. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) rompe com a tradição assistencialista ao colocar a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 (BRASIL, 1990), também destaca o direito da criança a esse atendimento. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96) a localiza, definitivamente, como a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), visando o desenvolvimento integral da criança até 6 anos³ de idade (BRASIL, 1996). Cerisara (2002) destaca que a partir da promulgação da Constituição de 1988, a criança passa a ser *sujeito de direitos*, em vez de *objeto de tutela*, como proclamado nas leis anteriores. Além disso, ao ser incorporada à educação básica juntamente com o ensino fundamental e médio, a educação infantil é deslocada definitivamente da área da assistência para a área da educação. Nesse contexto, a educação a ser ofertada à criança de 0 a 6 anos passa a cumprir funções específicas: “A passagem das creches para as secretarias de educação dos municípios está articulada à compreensão de que as instituições de educação infantil têm por função educar e cuidar de forma indissociável e complementar a criança de 0 a 6 anos” (CERISARA, 2002, p. 10).

Na interpretação de Cerisara (2002), a compreensão dos termos educar e cuidar está ligada à forma como se constituíram e se consolidaram as creches e pré-escolas no Brasil. Nesse processo, coexistiram instituições que realizavam um trabalho de cunho assistencial, e outras que trabalhavam na direção pedagógica. Essa falsa dicotomia fazia parecer que havia duas formas distintas de atuar junto à criança: um trabalho não-educativo mais ligado à assistência das crianças menores, herança dos modelos familiar e hospitalar, diferenciado de uma concepção educativa, moldada pelas escolas de ensino fundamental. De fato, Kuhlmann Jr. (2010) afirma que a origem da falsa divisão entre cuidar/educar, assistir/educar remonta à década de 1970, quando eram priorizadas ações de nutrição/alimentação em detrimento da

³ A fim de oficializar as determinações da Emenda nº 59/2009 (BRASIL, 2009), que inseriu a obrigatoriedade da educação para as crianças a partir de 4 anos de idade, a Lei nº 12.796/2013 alterou o artigo 29 da LDB, afirmando que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos [...]” (BRASIL, 1996).

qualidade da educação, o que não significa ausência de intencionalidade educativa. O autor assevera que, nessa época, conjuntamente às creches,

A pré-escola, para crianças de quatro a seis anos, também estava se expandindo, e os educadores criticavam o assistencialismo presente nas propostas da chamada educação compensatória. Também a escola primária vivia um momento de denúncia de medidas assistenciais, como a merenda escolar, medidas que eram adotadas ao mesmo tempo que se arrojava o salário dos professores e que diminuía as verbas para a educação. Queria-se defender a qualidade do ensino e a culpa de sua queda parecia ser por conta de a escola preocupar-se com a nutrição e não com a educação. É nesse contexto que educação passou a ser vista como o oposto de assistência. Olhávamos para o cotidiano das creches e ali víamos – como ainda hoje podemos ver em muitas delas – que elas funcionavam como um depósito de crianças. (KUHLMANN Jr., 2010, p. 180).

Ainda na perspectiva do autor (2010), há um discurso repetido e cristalizado entre educadores, que, por desconhecer a história, defendem o lado educacional e atacam o aspecto assistencial como algo negativo. No entanto, o caráter assistencial é conferido não pela ausência de práticas educativas, mas pela baixa qualidade do atendimento, que se limita ao cuidado físico e à “proteção” da criança, provocado pela transferência da responsabilidade sobre ela a entidades assistenciais. Isso faz com que a educação das crianças pequenas seja vista como favor aos pobres, tal como apontado por Kramer (1992). Assim, o amparo legal da Constituição e da LDB representa a superação de tal concepção, ao menos na letra da lei, pois sendo a creche inserida no sistema educacional, não mais se caracteriza como alternativa às famílias carentes, mas sim como *complementar à ação da família*. “Mas não é por isso que as instituições se tornam educacionais, elas sempre o foram e continuarão sendo, aonde quer que estejam” (KUHLMANN Jr., 2010, p. 186).

A defesa de que as creches deixassem de ser assistenciais e se tornassem educacionais gerou uma *polarização* entre educação e assistência: os aspectos ligados aos cuidados e assistência foram relegados, em detrimento da valorização do aspecto educacional. Passou-se a considerar o educacional como atividade nobre; e os cuidados com o corpo e alimentação como atividade desvalorizada, como se as duas pudessem ser conflitantes. Contudo, a função de guardar é própria da creche, uma necessidade inerente e esperada pelas famílias – de qualquer classe social – que confiam a essa instituição seus filhos pequenos, argumenta Kuhlmann. Combatendo a perspectiva escolarizante muitas vezes presente nas creches, o autor defende a articulação do cuidado à educação, sobre o que Didonet (2001) declara:

Já é de convicção generalizada que a creche é uma instituição de cuidado e educação, funções essas realizadas simultaneamente pelos mesmos

profissionais – por todos e cada um dos que interagem com a criança –, em cada uma das atividades. Nessa nova visão e nova prática, não há distinção entre atividades assistenciais e atividades educativas; não há atividades nobres (educar) e atividades “humildes” (dar banho, trocar fralda, servir a mamadeira). O médico educa ao entrevistar e examinar o bebê, e a educadora cuida da saúde da criança ao servir-lhe a comida. (DIDONET, 2001, p. 25).

É importante dizer que, embora o modelo assistencialista tivesse um caráter educativo, a concepção de educação, nesse caso, era completamente diferente daquela que defendemos: muito mais voltada para a adaptação das crianças aos costumes da sociedade que as exclui, do que para a sua formação omnilateral (essa sim, capaz de favorecer as transformações necessárias na consciência das pessoas e, mesmo que indiretamente, na mudança do *status quo*). Essa reflexão nos aponta dois aspectos importantes da questão: o assistencialismo não é neutro, assim como toda pedagogia tem caráter político e uma filosofia que a sustenta.

Do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, é na relação que a criança estabelece com o adulto – tanto nos momentos de comunicação emocional direta (que envolvem o banho, a alimentação, as brincadeiras, por exemplo) quanto nas situações mediadas pelo uso, em parceria, dos objetos sociais – que se formam, simultaneamente, inteligência e personalidade. Isso demonstra que cuidar e educar não se separam.

A especificidade da creche como instituição que deve cuidar e educar de maneira inseparável é apontada nos vários documentos elaborados após o estabelecimento legal da educação escolar da criança pequena. Igualmente, a inserção da creche no sistema educacional impulsionou pesquisas, debates, discussões e a elaboração de documentos que visam orientar propostas pedagógicas específicas e construir um currículo direcionado à criança nos seus primeiros anos de vida, por parte do Ministério da Educação (BRASIL, 1998a, 1999, 2009b, 2012a)⁴.

Em 1998 o Ministério da Educação elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/1999), documento de caráter obrigatório, instituído pela Resolução CNE/CEB nº 1/1999. O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das referidas diretrizes e antecedeu a referida Resolução, apresenta as discussões em torno de sua formulação. Segundo o Parecer, a incorporação da educação infantil à educação básica,

⁴ Entre os anos de 2006 a 2009, com a preocupação de estabelecer critérios referentes às formas de relacionamento e infraestrutura para as instituições de educação infantil, o MEC publicou outros documentos: Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação; Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – v. 1 e 2; Indicadores da Qualidade na Educação Infantil; e Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Todos esses documentos encontram-se disponíveis na página do Ministério da Educação, na internet.

isoladamente, não define uma política que responsabilize o estado e a sociedade civil pela educação das crianças de 0 a 6 anos, em conjunto com a família. De acordo com o documento, **“uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas”** (BRASIL, 1999, p. 1, grifos do documento). As Diretrizes são apresentadas no Parecer como um documento que regulamenta o trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas, quanto às propostas curriculares e estabelecimento de normas relativas à concepção de cuidado e educação, própria às instituições de educação infantil.

O conjunto das discussões destaca a linguagem oral como forma de expressão, a ser inserida em contexto de “jogos e brincadeiras”, na rotina de cuidado e educação que envolve o trabalho na creche. A emergência e evolução da comunicação e da linguagem são relacionadas ao contato das crianças consigo mesmas, com os outros, com os objetos, e o entorno, devendo ser desenvolvida, nas propostas pedagógicas, mediante princípios éticos, políticos e estéticos, integrada aos demais aspectos da vida da criança: “as Propostas Pedagógicas para as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível” (BRASIL, 1999, p. 12). O diálogo e a interação são evidenciados como eixos do trabalho pedagógico, sob a responsabilidade de professores envolvidos “[...] em todas as situações, provocando, brincando, rindo, apoiando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade, consolando, observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade [...]” (BRASIL, 1999, p. 14).

Em continuidade ao processo de elaboração dos documentos que deveriam nortear o fazer pedagógico na educação infantil, no ano de 1998 ocorreu, também, a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (v. 1, 2 e 3), como parte da série de documentos “Parâmetros Curriculares Nacionais”. O documento foi “[...] concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos [...]” (BRASIL, 1998a, v. 1, p. 7). Desde sua publicação, o referencial suscitou polêmica no interior de universidades e grupos que se preocupam com a educação escolar da criança pequena. De acordo com Guimarães (2008)

Por um lado, o documento situa a educação infantil como lugar de construção da identidade e da autonomia das crianças, baseadas em relacionamentos seguros e acolhedores, tendo em vista crescerem como cidadãos com direitos reconhecidos. Por outro lado, o modo como se estruturam conteúdos e

metodologias mostra preocupação com a antecipação de encaminhamentos próprios do ensino fundamental. (GUIMARÃES, 2008, p. 32).

Guimarães (2008) salienta outros pontos conflitantes na implementação do RCNEI, como sua publicação aligeirada e o rompimento com discussões e políticas anteriores, além do emprego do termo Referencial Curricular, sugerindo o estabelecimento de conteúdos fixos adotados por um único caminho. A autora aponta também a abordagem insuficiente que o documento faz de questões de natureza étnica e socioeconômica.

Arce (2001) denuncia o caráter pedagógico do RCNEI, baseado no “construtivismo” de *definição eclética* que reúne, de forma limitada, diferentes correntes teóricas representadas por Piaget, Vigotski e Wallon. “Vemos Vigotski sendo utilizado como aquele que fala das interações sociais, como práticas subjetivas entre indivíduos, Piaget como o que trata do desenvolvimento cognitivo e Wallon como o responsável pelo lado afetivo, pelo desenvolvimento do “eu” da criança” (ARCE, 2001, p. 273), afirma a autora. Em conformidade com Arce, sabemos que a Teoria Histórico-Cultural não se vincula ao interacionismo e ao construtivismo, o que significaria, para o ecletismo teórico presente no documento, que Vigotski teria levado “[...] o social para o construtivismo e para a escola, operando-se assim um exacerbado reducionismo de seus conceitos de social e interação, reduzidos a meras deduções provenientes do senso-comum” (idem). Sobre essa questão, Duarte (2007, p. 84-85, grifo do autor) profere críticas contundentes:

Diga-se em primeiro lugar que nenhuma dessas denominações aparece nas obras de Vigotski, Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Davidov ou outro membro dessa escola. Esses autores preocuparam-se sempre em caracterizar essa psicologia naquilo que ela tem de diferenciador em relação a outras, ou seja, sua abordagem histórico-social do psiquismo humano. [...]. Sejam mais claros: o divisor de águas para a Escola de Vigotski, quando da caracterização das correntes da psicologia, residia justamente na abordagem historicizada ou não historicizada do psiquismo humano. Ora, para eles somente uma psicologia *marxista* poderia abordar de forma plenamente historicizada o psiquismo humano. [...]. o interacionismo é um modelo epistemológico que aborda o psiquismo humano de forma biológica, ou seja, não dá conta das especificidades desse psiquismo enquanto um fenômeno histórico-social. Com isso estamos defendendo que a Psicologia Histórico-Cultural não é uma variante do interacionismo-construtivista. Não basta colocar o adjetivo social. A questão é a de que a especificidade dessa escola da psicologia perante outras não pode ser abarcada pela categoria de interacionismo nem pela de construtivismo.

Consideramos que, apesar das críticas procedentes, esse documento se mostrou como um caminho no estabelecimento concreto de conteúdos e orientações didáticas a serem adotados

pelas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, até então sem um direcionamento neste sentido. O volume 3 do RCNEI, denominado “Conhecimento de Mundo”, apresenta as diferentes linguagens pelas quais a criança estabelece contato com o ambiente: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Trata-se de seis eixos de trabalho, abordando objetivos, conteúdos e orientações didáticas, a serem desenvolvidos pelas propostas pedagógicas de creches e pré-escolas. No eixo que compreende a linguagem oral, esta capacidade é concebida como resultado da interação da criança com os adultos e outras crianças, desde muito cedo, tal como preconiza a concepção histórico-cultural por nós assumida. A concepção do desenvolvimento da linguagem expressa no RCNEI revela que “as brincadeiras e interações que se estabelecem entre os bebês e os adultos incorporam as vocalizações rítmicas, revelando o papel comunicativo, expressivo e social que a fala desempenha desde cedo [...]” (BRASIL, 1998a, v. 3, p. 125). Partindo dessa concepção, são elencados alguns “conteúdos” a serem trabalhados com crianças de zero a três anos: *uso da linguagem oral para conversar e nas diversas situações de interação presentes no cotidiano; participação em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos; participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da leitura e da escrita; e observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc.* Na verdade, não se trata de conteúdos propriamente, mas de situações que podem favorecer o desenvolvimento da linguagem, embora o documento mencione essas situações/experiências como conteúdos.

No ano de 2009, dez anos após a instituição das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, efetivou uma revisão desse documento, a partir de amplo debate envolvendo universidades, pesquisadores, representantes de entidades nacionais ligados à educação, especialistas da área da educação infantil, representantes de órgãos públicos governamentais e não governamentais e movimentos sociais (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009). O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) justifica a revisão enfatizando a necessidade de incluir, nos princípios indicados nas Diretrizes de 1999, novos desafios para a educação infantil: ampliação de matrículas; regularização de funcionamento de creches e pré-escolas; diminuição de professores não habilitados e pressão pelo atendimento. Esses desafios conduziram o norteamo de questões referentes às propostas pedagógicas, à prática dos professores, às ações e projetos desenvolvidos com as crianças, o que equivale às orientações curriculares presentes no documento.

As novas DCNEI avançam em relação às anteriores, apresentando uma visão e definição de currículo, considerando que esse é um ponto de controvérsia no Brasil quando se trata da educação infantil, sendo o termo vinculado à escolarização presente no ensino fundamental e médio, razão pela qual se deu preferência aos termos “projeto pedagógico” ou “proposta pedagógica”. No entanto, o documento defende que, ao elaborar os projetos e propostas, as instituições de educação infantil elaboram seu currículo, “[...] concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico [...]” (BRASIL, 2009a, p. 6). Analisando a proposta das novas diretrizes sobre o currículo na educação infantil, Oliveira (2010, p. 4) argumenta que “[...] esta definição de currículo foge de versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades [...]”. Segundo as considerações da autora,

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil. (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Nesse sentido, as Diretrizes destacam a necessidade de planejamento e intencionalidade das práticas que orientam o cotidiano de creches e pré-escolas e reafirmam que estas devem ser desenvolvidas com base na integralidade das distintas dimensões que compõem a criança: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural. Sem fazer referência ao termo “conteúdos”, determina que as propostas sejam organizadas em “experiências de aprendizagem”, sendo a linguagem oral assim destacada:

É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de idéias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado. (BRASIL, 2009a, p. 15).

À semelhança dos eixos propostos no RCNEI, podemos identificar, na Resolução do CNE, as mesmas áreas (movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática), com acréscimo de experiências ligadas aos recursos tecnológicos. Segundo o referido artigo, “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (BRASIL, 2009a, p. 4), por meio de experiências que envolvam: *experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação; experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita; relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais; o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.*

Consideramos que as experiências de aprendizagem tenham sido abordadas nas novas Diretrizes de forma bastante ampla e genérica. A fim de subsidiar mais concretamente a elaboração das propostas pedagógicas e a construção de currículos em creches e pré-escolas, as DCNEI prometem que “a Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil, está elaborando orientações curriculares, em processo de debate democrático e com consultoria técnica especializada [...]” (BRASIL, 2010, p. 31). Como parte dessas orientações, em 2012, o MEC, com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), lançou o documento *Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica*, “[...] com a finalidade de orientar professoras, educadoras e gestores na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaço, tipo de atividades, conteúdos, diversidade de materiais que no conjunto constroem valores para uma educação infantil de qualidade” (BRASIL, 2012a, p. 5). A referida publicação constitui um material rico em sugestões e possibilidades de atividades que favorecem vivências necessárias para bebês e crianças pequenas nas creches. Cabe considerar que a implementação das propostas em nosso país exige a aplicação de recursos financeiros suficientes para que os espaços das creches possam contar com as condições materiais e humanas necessárias para o trabalho com bebês e crianças bem pequenas, ainda que essa discussão não tenha sido focalizada no documento. Relativamente recente, a publicação precisa ainda ser divulgada e estudada no interior dessas instituições.

A definição legal da educação infantil promovida pela Constituição de 88 e pela LDB de 1996, certamente, foi o passo decisivo para que a educação escolar das crianças de 0 a 5 anos

fosse assumida pelo Estado. Ao lado desse processo, a construção dos documentos que buscam desenhar um currículo para a escola da infância representa um grande avanço na educação das crianças pequenas do nosso país. Pelo caráter mandatório, as Diretrizes se destacam “[...] como instrumento orientador da organização das atividades cotidianas das instituições de educação infantil [...]”, como enfatiza Oliveira (2010, p. 1). No entanto, esta autora menciona que a superação de práticas inadequadas que muitas vezes ainda persistem no interior de creches e pré-escolas depende do investimento na formação continuada dos professores. Outrossim, chama a atenção para a formação oferecida nos cursos de Pedagogia, que deve atentar para a especificidade da educação infantil, especialmente em relação à creche. Nas reflexões finais do texto em que apresenta as novas Diretrizes, Oliveira escreve:

[...] nossa aposta é pelo grande e estimulante envolvimento dos educadores que atuam na área na reflexão sobre as práticas cotidianas vividas pelas crianças nas instituições de Educação infantil e pela busca de formas de trabalho pedagógico que possam caminhar na direção pretendida. Cabe aos sistemas de ensino e às instituições formadoras de professores dar-lhes as melhores condições para essa atuação sensível às novas exigências da área. Se hoje algumas instituições já se encontram bem avançadas na concretização de suas propostas de modo compatível com as normativas trazidas pelas novas Diretrizes, outras instituições podem desde já se envolver em amplo processo de renovação de práticas, de revolução de representações cristalizadas sobre a criança, das expectativas acerca do que ela pode aprender. Afinal, não apenas as crianças são sujeitos do processo de aprendizagem, mas também seus professores se incluem no fascinante processo de ser um eterno aprendiz, um construtor de sua profissionalidade. (OLIVEIRA, 2010, p. 14).

As considerações de Oliveira nos levam a discutir a questão da formação inicial dos professores da educação infantil na atual LDB (Lei nº 9.394/96), uma vez que o comprometimento desses profissionais com o desenvolvimento de práticas condizentes com as novas Diretrizes passa, necessariamente, pela sua formação. Sendo a educação infantil incorporada ao âmbito da Educação Básica pelos marcos legais e tendo a nobre tarefa, expressa no Artigo 29, de promover o desenvolvimento integral da criança pequena, nossa argumentação é de que a formação inicial do professor e da professora que atua junto a essa criança deve ter o mesmo grau de exigência da formação requerida para os outros níveis da educação. Sobre esse aspecto, retomando as recentes mudanças na atual LDB, o Artigo 62, que versa sobre os profissionais da educação, recebeu nova redação apenas para inserir um ano a mais no ensino fundamental, mas não apresentou alterações quanto à formação exigida:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, *admitida, como formação mínima para o*

exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2015, p. 37, grifos nossos).

A Lei é ambígua e traz à tona uma velha questão. Determina que a formação dos professores deve ser efetivada em nível superior, no entanto, no mesmo artigo admite, para os professores da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, a formação mínima, em nível médio. Outra determinação confusa que permanece na atual legislação é o disposto no artigo 63, inciso I, de que “[...] os institutos superiores de educação manterão cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.” O curso Normal Superior foi criado a partir da atual LDB e destinou-se à formação de professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Foi criado, então, como um curso de formação específica para esses professores e deveria ser oferecido por Institutos Superiores de Educação, o que nos leva a questionar o lugar dessa formação, que não é exclusivamente a universidade, mas institutos que não possuem os mesmos princípios daquela.

Ocorre que o curso Normal Superior, com duração menor que os cursos de licenciatura, foi, na verdade, uma tentativa aligeirada do Ministério da Educação de oferecer o Ensino Superior aos professores sem formação, sendo extinto em 2006, no contexto da reforma do curso de Pedagogia, que, segundo suas diretrizes, “[...] destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]” (BRASIL, 2006b, p. 19). Apenas algumas faculdades particulares continuam a oferecer o curso Normal Superior e, apesar disso, este ainda é apontado na legislação como uma alternativa de formação para os professores da Educação Infantil.

A indefinição legal quanto à formação inicial dos professores da Educação Infantil tem gerado diferenças no que é exigido pelas secretarias de educação dos vários Estados e Municípios em seus processos de seleção e também abre precedentes para que pessoas sem qualificação atuem nas instituições como professores. Sobre este aspecto, assevera Kramer (2006, p. 805):

As resoluções e deliberações estaduais e municipais confrontam-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação [...], gerando nos profissionais que trabalham em creches e pré-escolas incertezas quanto ao que lhes será exigido com relação à formação inicial e ao processo de formação continuada. [...] No caso das creches comunitárias, esta realidade se impõe: profissionais não habilitados dedicam-se ao atendimento de uma parcela

significativa da população de 0 a 6 anos, tentando suprir a omissão e ineficiência do Poder Público.

Diante desse cenário, a questão da formação é consideravelmente preocupante. Os dados a seguir acarretam ainda mais preocupação. De acordo com o Censo Escolar 2012, o sistema educacional brasileiro apresenta ainda um déficit expressivo em relação à formação de seus professores: dos 2.101.408 professores brasileiros, 22% (459 mil) não possuem formação universitária. Fato igualmente grave é que grande parte desses professores se concentra na educação infantil. Dos 443,4 mil professores que atuam nessa etapa, 36,4% não chegaram à universidade. Como já assinalado, a LDB admite a formação mínima no curso de magistério para o professor que atua na educação infantil. No entanto, ainda há uma significativa porcentagem de professores que não atende sequer essa exigência, um total de 10% deles.

A formação inicial para atuar com turmas de creche ou pré-escola requer conhecimentos específicos sobre a criança, exige conhecer as correntes teóricas que abordam o desenvolvimento infantil em todas as suas dimensões e subsidiam as práticas pedagógicas. A formação assim entendida exige um nível de qualificação, que, a nosso ver, não pode ser obtida em nível médio, nem foi alcançado pelos professores com formação no extinto curso de magistério. Campos (2006) relata um exemplo de como em outros países a educação das crianças pequenas é levada a sério. Na França, é exigido um alto nível de formação, um curso similar ao de Mestrado, realizado em dois anos, após a graduação. Em contrapartida, os professores das crianças têm o mesmo status dos professores do *ensino elementar e secundário*, sendo classificados no nível A.

Dessa forma, urge pensar a formação dos professores da educação infantil, que se deve efetivar por um compromisso legal por parte do MEC e por intermédio de políticas públicas capazes de assegurar – pelas vias da formação docente –, além do atendimento, a qualidade da educação da criança pequena. Há que se defender a formação elevada, desenvolvida em nível superior. Faz-se necessário, portanto, um comprometimento por parte do Estado, que tem o dever de se comprometer com essa formação, a nosso ver, ainda um tanto relegada.

E quanto aos professores e professoras que já atuam em creches e pré-escolas? A Lei do Piso (BRASIL, 2008), lei n. 11738, de 16 de julho de 2008, assegura aos docentes que um terço de sua carga horária de trabalho seja destinado a atividades de formação, planejamento e preparo de materiais enquanto dois terços devem ser cumpridos em interação direta com os educandos. Resta questionar: em que localidades isso tem sido garantido? Como têm sido

pensadas as atividades de planejamento dos professores? Como tem sido organizada a formação continuada? Os professores têm sido ouvidos em suas necessidades?

1.2 O atendimento às crianças de um a três anos em creches públicas em Manaus

O atendimento educacional à criança de um a três anos no âmbito do poder público na cidade de Manaus denuncia que a história se repete. O processo é bastante recente, e tem como precedente uma história de luta, envolvendo conquistas e retrocessos, herança da trajetória da educação infantil no Brasil, como apresentado no item anterior. Durante muito tempo deu-se nos moldes do que acontecia em âmbito nacional, cumprindo objetivos e funções diversas no decurso da história, seguindo padrões de atendimento pautados ora no assistencialismo, ora na compensação.

Dois pesquisas locais puderam constatar essa realidade. Carvalho (2011) investigou como se dá a construção do currículo da e na creche, analisando as práticas pedagógicas ali desenvolvidas. O estudo, que em seu bojo traz algumas reflexões acerca da infância e educação no Amazonas, revelou que, durante um longo período, o atendimento educacional em creches foi realizado à margem das políticas públicas educacionais. Segundo a pesquisadora, na década de 1990, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Assistência Social e Trabalho (SETRAB), hoje Secretaria de Estado da Assistência Social (SEAS), foram criadas 13 (treze) creches que atendiam crianças de zero a seis anos de idade. Nesse atendimento, não havia exigência de qualificação para os profissionais, o requisito era apenas o nível fundamental ou médio. A formação para os professores e demais funcionários era realizada mediante parceria com as Secretarias de Educação e de Saúde. No entanto, o foco das preocupações girava em torno da higiene e tutela.

Ainda de acordo com Carvalho (2011), após a municipalização do ensino em 1999, essas creches deixaram de ser responsabilidade do Estado, passando, então, a ser vinculadas à Prefeitura. A pesquisadora denuncia um processo de descontinuidade, por parte do município, do serviço realizado pelo Estado, de modo que as creches foram sendo extintas. Uma iniciativa de caráter não formal nesse período foi o projeto denominado Família Social, em que crianças ficavam sob os cuidados de mães sociais – mulheres do lar, que recebiam uma ajuda financeira da prefeitura para este fim. Esse modelo domiciliar e assistencialista de Educação, isento de compromisso educativo, funcionou até o ano de 2010.

O (re)início da história das creches públicas de Manaus, que remonta ao ano de 2008, é apontado por Assis (2013), cujo objeto de análise constituiu a política pública de creche em

Manaus, como direito das mulheres trabalhadoras da sociedade amazonense. Assis descreve que, com a implantação da Zona Franca de Manaus e consequente absorção da mão de obra feminina pelo Distrito Industrial, muitos movimentos feministas reclamavam por creches onde pudessem deixar seus filhos pequenos. As mulheres operárias, lideradas por representantes sindicais e feministas, passaram a se reconhecer como sujeitos de direito, e a lutar por bens sociais a que faziam jus, dentre eles a proteção contra a violência, o combate à discriminação salarial imposta às mulheres, bem como a obtenção de serviços e bens coletivos, estando o direito à creche aí inserido. Essa luta resultou, a princípio, em algumas creches dentro das fábricas, distanciadas do poder público e sem nenhum caráter educativo.

A referida pesquisa (2013) informa que a luta travada nesse contexto pressionou o poder público, servindo de fundamento para que esse segmento educacional fosse inserido como pauta de política pública na cidade de Manaus. No ano de 2008, foi inaugurada a primeira creche no âmbito do poder público nesse município. O estudo de Assis (2013, p. 47) afirma que esta creche pioneira

Nasceu de demanda antiga da luta por creches das mulheres dos diversos movimentos sociais e comunitários de Manaus. Uma luta travada em princípio, pelas mulheres industriárias [...] e que, com a diminuição da prestação dos serviços de creche no DI e na cidade, a procura por instituições infantis que oferecessem esses serviços se fez latente, chamando atenção dos políticos concorrentes à Prefeitura Municipal de Manaus, mais especificamente no ano de 2004.

Face o vagaroso processo de consolidação da creche como responsabilidade do poder público em Manaus, faz-se necessário discutir os números de atendimento à população da pequena infância neste município. De acordo com o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), feito em 2010, apenas 18,4% das crianças na faixa de zero a três anos eram atendidas em todo o país, com grande parte desse percentual na rede privada. O estado que conta com o maior atendimento nessa faixa etária é Santa Catarina, que, ainda assim, atende apenas 42% das crianças. A maior parte dos estados atende entre 20 a 30% dessa população.

O estado do Amazonas encontra-se entre aqueles com mais baixo atendimento, apresentando “a segunda pior taxa de cobertura em creches de todo o país”, segundo estudo recente realizado pela Fundação Abrinq⁵, com informações do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, e Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios

⁵ *Desafios na infância e na adolescência no Brasil: análise situacional nos 26 estados brasileiros e Distrito Federal*. Fundação Abrinq.

(PNAD) 2012, entre outros indicadores. Números divulgados por esse estudo apontam uma defasagem em relação ao número de crianças que frequentam a creche, tanto no estado quanto na capital, Manaus, que também tem a segunda menor taxa de atendimento: no estado inteiro, da população total de crianças de 0 a 3 anos (306.083), apenas 20.133 foram matriculadas na creche, ou seja, 6,58%; na capital, do número total de crianças na mesma faixa etária (134.984), a matrícula foi de 8.784, representando um percentual de 6,51%. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) divulgou os resultados preliminares do Censo Escolar 2014, apontando dados semelhantes, considerando as matrículas nas redes pública municipal em creches no estado: na rede municipal foram matriculadas 15.904 crianças de 0 a 3 anos, contra 5.629 na rede privada. No município de Manaus, as matrículas somaram a quantidade de 2.995 crianças nessa faixa etária na rede municipal, enquanto que o número na rede privada superou esse valor, perfazendo um total de 5.145 crianças.

Os dados divulgados pela Fundação Abrinq podem ser confirmados por Mourão (2013), que coordenou o *Censo das Instituições de Educação Infantil do Município de Manaus*, um projeto de iniciativa do Conselho Municipal de Educação (CME), em parceria com a Universidade Federal do Amazonas, objetivando traçar um perfil do atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos de idade nesse município, nos setores público e privado. O censo denunciou um quadro de precarização preocupante, mostrando que o atendimento, além de insuficiente, está longe de atender aos parâmetros de qualidade estabelecidos pelos documentos oficiais do Ministério da Educação. Há problemas relativos à insuficiência de oferta e estrutura física, dentre outros.

Existe um grande número de escolas funcionando sem autorização do CME, inclusive muitas dessas pertencentes à rede municipal, fato que deve gerar maior preocupação: cerca de 70% das instituições de educação infantil, tanto na rede pública quanto privada, funcionam na clandestinidade. Das 500 escolas distribuídas nas diversas zonas de Manaus e cobertas pela pesquisa do Censo, 221 não possuíam autorização do CME para funcionar. Em decorrência desse fato foram encontradas muitas escolas sem as condições mínimas de funcionamento, em termos pedagógicos e de estrutura física. Foram descritos problemas de falta de espaço e espaço inadequado, quando existente. Há escolas funcionando em prédios alugados, cujo espaço não foi pensado para a criança e suas necessidades. A ausência de brinquedos, parques e outros recursos pedagógicos também foi denunciada.

Em relação à oferta, “[...] os dados da pesquisa mostraram que em Manaus o atendimento à Educação Infantil está longe de responder às questões legais e atender à crescente demanda para a primeira etapa da Educação Básica” (MOURÃO, 2013, p. 159). O estudo

informa que, em 2010, apenas 2.987 crianças foram matriculadas na rede municipal de ensino, e infere que neste número não estão incluídas as matrículas feitas em escolas sem autorização de funcionamento. A autora aponta para a necessidade de políticas públicas com vistas ao atendimento da educação infantil no setor público, e recomenda, entre outras medidas, a construção de escolas de educação infantil e ampliação do número de creches. Faz-se necessário esclarecer que existem turmas de crianças de três anos de idade nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), mas as crianças menores não são contempladas por vagas nessas instituições.

Conforme demonstrado, a explicação para o baixo número de crianças atendidas pela creche no município se deve ao contexto acima descrito, ou seja, à falta de políticas públicas. Este segmento foi tardiamente abraçado pelo Estado. O momento atual se caracteriza por um lento processo de ampliação da oferta, fortemente marcado por promessas políticas e carregado de contradições. Em 2009, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) criou, na sua estrutura administrativa, a Gerência de creches, com vistas a subsidiar o processo de ampliação e organização. Em 2013, foram inauguradas duas novas instituições, e a promessa era de que até o fim do mesmo ano esse número fosse expandido⁶. Segundo matéria publicada no portal d24am, no dia 01 de março de 2013, por Couto (2013), o atual prefeito de Manaus, Artur Neto, inaugurou, neste dia, uma das creches citadas acima, no contexto do seu “plano acelerado de 100 dias de gestão” e afirmou que até dezembro de 2013 seriam construídas mais 54. De acordo com a matéria, a construção da creche se deu por intermédio da parceria público-privada. Foi uma iniciativa conjunta da prefeitura e empresários do grupo TV Lar⁷. O prefeito busca, ainda, outras parcerias com o governo federal, através do Programa Brasil Carinhoso⁸.

Em outra matéria publicada no G1 AM por Dias e Dantas (2013), consta que o prefeito anterior assinou, em 2012, um termo de compromisso para construir 55 creches através do Programa Proinfância⁹, e que foram aprovados 110 projetos pelo referido programa, no entanto, nenhuma delas foi construída na sua gestão. Em campanha política, o atual prefeito prometia

⁶ Dados colhidos em entrevista informal com a Gerente de creches da Secretaria Municipal de Educação do Estado do Amazonas (SEMED), no dia 23 de abril de 2013.

⁷ Grupo de lojas no Estado do Amazonas, liderado pelo empresário José Azevedo.

⁸ A Ação Brasil Carinhoso, lançada em 2012 pelo governo federal, faz parte do Plano Brasil Sem Miséria, cujo objetivo é o combate à pobreza das famílias com crianças entre 0 e 6 anos. No que tange à ampliação do acesso à creche, visa atuar junto à primeira infância de 0 a 4 anos de idade, aumentando o número de matrículas para as crianças dessa faixa etária pertencentes a famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família.

⁹ O Proinfância - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil foi criado pelo governo federal em 2007, como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Tem como objetivo central oferecer apoio financeiro ao Distrito Federal e aos Municípios com vistas a garantir o acesso de crianças à creche e à pré-escola na rede pública.

um número maior, de 120 ao longo de seu mandato, embora reconheça que a necessidade do município é de 318 creches, face à demanda da população de 0 a 3 anos. A promessa de campanha contava com recursos do Programa Brasil Carinhoso, porém, segundo a gerente de creches do Município, a construção das creches no âmbito desse programa encontrava-se em processo de licitação.

O interesse local pela expansão do atendimento na creche é decorrente da preocupação do Ministério da Educação que, reconhecendo o débito do país para com a educação escolar das crianças de zero a três anos, lançou o Programa Brasil Carinhoso, tendo como meta a construção de 6 mil creches e pré-escolas até 2014, antecipando recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), entre outras medidas que visam à ampliação do atendimento. Por ocasião do lançamento da referida ação, o governo federal assinou com as prefeituras um acordo para a construção de 1.500 creches em todo o país.

Faria e Aquino (2012) tecem severas críticas quanto à obrigatoriedade da educação escolar das crianças de 4 a 5 anos e à flexibilização da escolaridade das crianças de 0 a 3 anos no contexto da Emenda 59 e do novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, e apontam que os programas voltados para a creche têm caráter assistencialista. Na referida obra, Aquino e Vasconcellos (2012) discutem a meta 1 do PNE, que visa “[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade, e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos” (BRASIL, 2010, p. 8). As autoras chamam a atenção para as estratégias da referida meta, entre elas a estratégia 1.12, que promete “[...] implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas da educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até três anos de idade” (idem, p. 9-10). Segundo Aquino e Vasconcellos (2012), a Ação Brasil Carinhoso, que integra ações dos Ministérios da Saúde, do Desenvolvimento Social e da Educação, se inscreve no disposto nesta meta, configurando-se, pois, como um programa de caráter assistencialista.

Ações como o Brasil Carinhoso fazem com que a educação e outros bens sociais sejam vistos pela população a que se destinam como benesse, concedidos por bondade de seus governantes, e não como um direito assegurado por lei. Isto fica muito evidente, a começar pelo nome que caracteriza a referida ação. Um país não tem que ser ‘carinhoso’ com seus cidadãos, antes, deve zelar, por meio de políticas sérias, para que seus direitos sociais sejam respeitados e garantidos: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção

à maternidade e à infância, e assistência aos desamparados (CF/1988, art. 6º). Além disso, atuando prioritariamente no combate à pobreza, esta ação não tem como perspectiva central a educação, embora uma de suas vertentes seja a ampliação do acesso à creche. Campos (2008, p. 3) assevera que incluir a educação infantil em políticas ou programas não é o mesmo que priorizá-la, e afirma que “[...] as indicações para educação infantil, essencialmente, têm se localizado no terreno das políticas compensatórias e intersetoriais, destinadas às denominadas ‘populações vulneráveis’.” A autora segue analisando o caráter do plano político que vem sendo traçado para a educação infantil no Brasil, o qual tem sido pautado em programas transitórios, ao invés de políticas permanentes, sobre o que afirma:

Programas possuem ações pontuais, não possuem caráter universal e por vezes são emergenciais. A ênfase em programas é corroborada pelo discurso da necessidade de se criar ações para combater a pobreza e, nesse sentido, se associa educação infantil e ações de combate à pobreza nos chamados “grupos vulneráveis”. (CAMPOS, 2008, p. 3).

Enquanto a ampliação do atendimento à criança de um a três anos¹⁰ em Manaus segue nesse contexto, “cerca de duas mil pessoas esperam por vagas em apenas cinco creches de Manaus”, de acordo com matéria veiculada pelo Jornal Band Amazonas *online*, no dia 08 de janeiro de 2014. A matéria, feita por Rocha (2014), denunciava a dificuldade dos pais em conseguir uma vaga nas creches construídas até então. No entanto, o noticiário esclarece que a demanda real é bem maior que duas mil pessoas, considerando que muitos pais não sabem da existência das creches. Diante dessa realidade, a dificuldade para conseguir uma vaga é grande, os pais são colocados em uma lista de espera, e passam por um rigoroso processo seletivo que inclui cadastro, avaliação tendo em vista vários critérios e visita domiciliar que constata o enquadramento da criança e da família nos critérios exigidos.

Em face dessa conjuntura de ausência de políticas, da falta de reconhecimento ao direito à educação das crianças pequenas e sua importância, a ampliação das creches em Manaus vem caminhando a passos lentos. Apesar do discurso político que prometia a construção de 120 creches, apenas 7 novas instituições foram inauguradas entre os anos de 2013 e 2014. Esse quadro incipiente atende apenas uma pequena parcela das crianças de um a três anos, deixando à margem a grande maioria, conforme apontado.

Em entrevista concedida pela professora Jacy Alice Grande da Soledade, assessora pedagógica da Gerência de Creches da SEMED, no dia 17 de dezembro de 2014, obtivemos

¹⁰ Embora a creche compreenda a faixa etária de 0 a 3 anos na legislação educacional brasileira, na realidade local, atualmente, as instituições não abrigam os bebês de 0 a 1 ano.

dados mais precisos sobre a cobertura e situação do atendimento educacional às crianças de um a três anos de idade em Manaus hoje. Nas sete creches em funcionamento, foram atendidas, no ano de 2014, 784¹¹ crianças. Um processo de licitação foi concluído visando à construção de mais quarenta novas instituições. De acordo com informações da gerência, a ampliação esbarra em questões burocráticas e em outros fatores, como a resistência de alguns moradores. O processo de licitação é vagaroso, se dá em meio a entraves burocráticos relativos aos locais de construção, havendo a exigência de diversos órgãos que fiscalizam a situação dos terrenos. Além disso, há casos em que moradores de determinado bairro rejeitam a construção da creche, preferindo que haja no local algum empreendimento de lazer, por desconhecer a importância desse segmento educacional e por ter a visão historicamente construída de que a creche se destina aos filhos dos pobres.

Em relação ao aspecto pedagógico, a SEMED informou reconhecer a especificidade do trabalho na creche, e demonstrou preocupação com as profissionais que estão atuando junto às crianças, reconhecendo que nem sempre essas possuem formação específica, fato resultante da lacuna existente nos cursos de graduação em pedagogia, os quais não preparam os futuros professores para atuar com as crianças pequenas da creche. Nessa direção, no início do funcionamento de cada creche, profissionais dessa secretaria atuam por uma semana junto às professoras, a fim de subsidiar seu trabalho. Fomos informados de que se encontra em elaboração um documento normativo para a creche, uma resolução estabelecendo os critérios pedagógicos de atendimento. Há também um projeto de formação continuada em andamento, o Projeto Mediações Pedagógicas, por intermédio do qual são desenvolvidas, com os pedagogos, sugestões de atividades voltadas às crianças pequenas, e estes, por sua vez, devem atuar como multiplicadores junto às professoras nas creches.

A Gerência enfatizou o fato de a creche ser um segmento muito recente em Manaus, e demonstrou preocupação com o aspecto pedagógico, a fim de que o trabalho realizado com as crianças não se restrinja aos aspectos higiênicos de sanitarismo, por vezes colocado em primeiro plano. A esse respeito, comentou que, não sendo a educação uma área isolada, os órgãos de saúde estabelecem normas e critérios para o funcionamento das creches. Em Manaus, por exemplo, a SEMED conta com o apoio da Secretaria Municipal de Saúde (SEMSA) e segue normas da vigilância sanitária. Contudo, afirmou que não se pode perder de vista o educar como

¹¹ Se compararmos esse número com os divulgados pela Fundação Abrinq com o Censo Escolar 2014 do INEP, e a pesquisa de Mourão (2013), perceberemos facilmente que há discrepâncias. Este fato nos leva a pressupor que os números divulgados não se referem às crianças atendidas somente em creches, mas abarca todas as crianças de três anos matriculadas em escolas de Educação Infantil (CMEIs), que atendem também a pré-escola.

função precípua da educação infantil, por isso a necessidade de aliar os dois aspectos, cuidar e educar, a fim que as creches de Manaus “não sejam depósitos de crianças, que não se percam em discursos assistencialistas e paternalistas, mas sejam creches de referência, tratando com cuidado, amor e educação.”¹² A respeito da demanda reprimida, afirmou ser esta muito grande, de maneira que a gerência de creches da SEMED, preocupada também com essa questão, vem discutindo formas de ampliar o atendimento, entendendo a creche não apenas como direito da mãe trabalhadora, mas, sobretudo, como direito da criança.

No contexto de ampliação em que se encontra a Educação Infantil na etapa da creche no município de Manaus, os noticiários que abordam o assunto têm, com frequência, apresentado a concepção de algumas pessoas envolvidas, bem como da comunidade sobre o papel da creche, qual seja, o de que a mesma é (apenas) um lugar onde as mães podem deixar seus filhos pequenos para poderem trabalhar (COUTO, 2013; SEMED/MANAUS, 2013, TORRES et al., s.d.). Certamente, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), esta é uma função importante dessa instituição, que diz respeito à função política das creches e pré-escolas, a qual permite que a mulher ocupe um lugar no mundo do trabalho, sem precisar abrir mão do seu direito à maternidade, executando na sociedade outras atividades, além das tarefas domésticas. No entanto, aliadas à função política, encontram-se as funções social e pedagógica, igualmente relevantes: a função social sendo aquela para a qual creches e pré-escolas tornam-se espaços de partilha, do cuidado e da educação das crianças, ao lado da família, e a função pedagógica entendida como a que possibilita a convivência entre crianças e adultos, a ampliação de saberes, conhecimentos e primeiras descobertas do mundo infantil.

Para que, de fato, a escola de educação infantil possa cumprir suas funções, as DCNEI (2009) a caracterizam como um espaço institucional educativo, que tem o dever de cuidar e educar as crianças de forma indissociável, em conjunto com a família. A natureza expressa nessa tarefa coloca a especificidade dessa instituição, que, por isso, se diferencia de outras tidas como espaços não formais de educação. Assim, creches e pré-escolas devem ser vistas como lugares onde profissionais qualificados se preocupam em promover o desenvolvimento infantil desde a mais tenra idade. Nessa direção, o documento insta o Estado a “[...] assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas” (BRASIL, 2009b, p. 5).

¹² Jacy Alice Grande da Soledade, Assessora Pedagógica da Gerência de Creches da Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

Ao considerar as funções que a creche deve desempenhar no desenvolvimento infantil, em especial a função pedagógica, fica evidente a importância de pesquisas que acompanhem esse processo, que investiguem a especificidade do fazer pedagógico na creche. É preciso olhar para o que se passa no interior dessas instituições, para as práticas pedagógicas estabelecidas no cotidiano onde convivem, por um período considerável do dia, adultos e crianças bem pequenas. Nesse sentido, justificamos a pertinência de nossa pesquisa, a qual se inscreve no contexto acima descrito, e cujo objeto de investigação é constituído pelo desenvolvimento da linguagem oral. Das diferentes motivações que nos levaram à pesquisa, destacamos, aqui, o desejo de contribuir com a educação dos pequenos que, sendo sujeitos históricos e sociais, têm direito a um ambiente educativo que lhes proporcione o desenvolvimento de suas capacidades humanas, por intermédio de diferentes aprendizagens, próprias do período inicial de vida em que se encontram.

1.3 O cenário da pesquisa

A seguir, apresentamos o cenário em que ocorreu nossa pesquisa, lócus escolhido que permitiu visualizar crianças e adultos em interação, e que constituiu ponto de partida para nossas reflexões teóricas. Na descrição desse espaço e da comunidade na qual está inserido, apresentamos, também, um breve perfil dos sujeitos participantes: crianças entre um e dois anos de idade pertencentes ao Maternal I e suas professoras. A fim de auxiliar na descrição, mostraremos, no seu decurso, alguns registros fotográficos feitos por nós (acervo pessoal de pesquisa), no intuito de oferecer uma visão mais clara desse cenário.

1.3.1 A Creche Municipal Maria Ferreira Bernardes

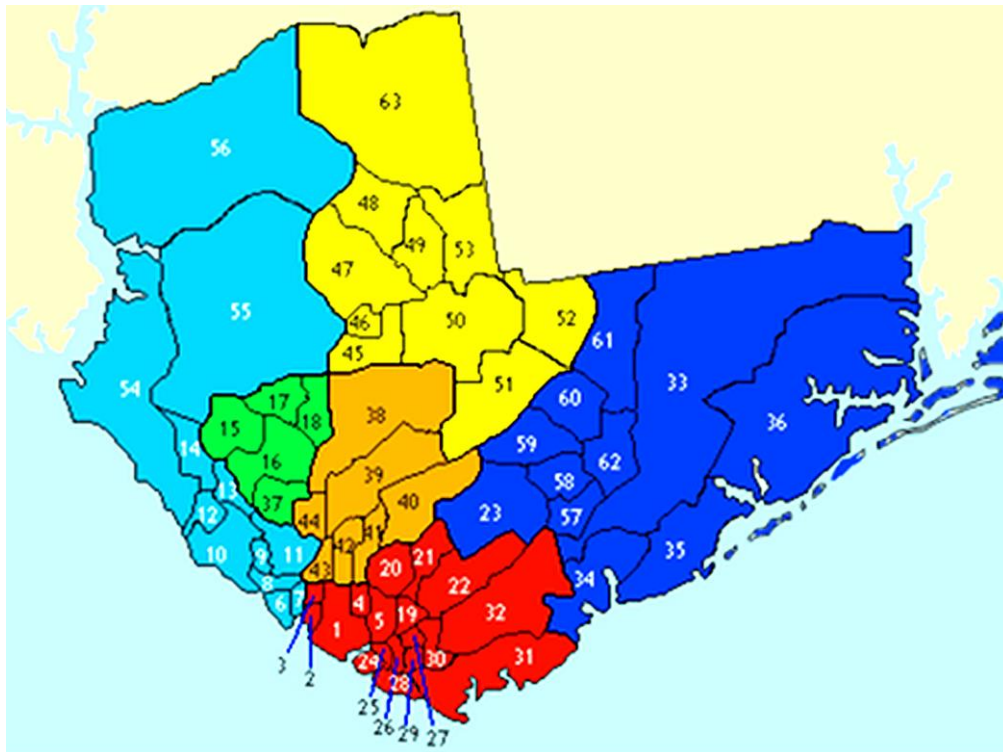
A Creche Municipal Maria Ferreira Bernardes está localizada na Zona Norte da cidade de Manaus, dentro da comunidade Fazendinha, bairro não oficial, situada no bairro Cidade Nova. A comunidade Fazendinha surgiu entre os anos de 2002 e 2004, no contexto das ocupações irregulares que vêm ocorrendo na cidade nas últimas três décadas, as chamadas invasões, e possui hoje uma população de 6.052 moradores. A localidade se insere no problema da ocupação desordenada na cidade de Manaus, consequência do modelo de desenvolvimento e expansão que provocou a urbanização acelerada nesse município (ASSAD, 2006). Ao discutir o problema das invasões em Manaus, Assad (2006, p. 7) indica que “[...] segundo dados da Secretaria de Estado de Terras e Habitação nos anos de 2002 e 2003 ocorreram mais de 100

novas ocupações no perímetro urbano”, e afirma que isto revela ausência de políticas públicas de habitação e uma espécie de *segregação* da população residente nesses espaços.

Como ocorre comumente nesses casos, a área apresenta problemas de infraestrutura, segurança, falta de saneamento básico e serviços públicos essenciais como escolas, creches, postos de saúde e delegacias, dentre outros. É perceptível o pouco desenvolvimento existente na comunidade, que conta apenas com uma creche municipal, uma escola estadual e um posto de saúde. Os moradores dispõem dos serviços públicos essenciais como água, luz elétrica, transporte público. No aspecto econômico, são encontradas algumas empresas e fábricas de pequeno porte, ao lado de uma área comercial que compreende lojas, mercadinhos, padarias, drogarias e comércio popular de rua.

A seguir, o mapa dos bairros de Manaus, separados por zonas geográficas. A comunidade Fazendinha está situada no bairro Cidade Nova (nº 50), na zona norte da cidade, situada na área amarela do mapa.

Mapa 1 - Bairros de Manaus, separados por zonas geográficas.



Zona Norte (**Amarelo**); Zona Leste (**Azul-escuro**); Zona Sul (**Vermelho**); Zona Centro-Sul (**Cor-de-laranja**); Zona Oeste (**Azul-claro**); Zona Centro-Oeste (**Verde**)

Fonte: Bairros de Manaus. Ver: <http://www.camilomarcelino.com/bairrosmanaus/>

A Creche Municipal Maria Ferreira Bernardes tem história bastante recente nessa comunidade, assim como é novo o processo de implantação das creches em Manaus. Vale ressaltar sua importância no contexto descrito anteriormente, de ampliação do atendimento educacional às crianças de até três anos de idade. Representando a segunda creche criada nesse âmbito, foi inaugurada em março de 2013, iniciando suas atividades em 02 de abril do mesmo ano, respaldada legalmente pelo Ato de criação N° 2.209/2013 P.M.M. Juridicamente, pertence à Divisão Distrital Zonal – DDZ IV (Zona Norte)¹³, da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Manaus. Em 2014, ano em que estivemos realizando a pesquisa, a creche atendeu a 58 crianças, oriundas da comunidade e de bairros da zona norte da cidade.

A construção da creche, como já mostramos anteriormente, foi feita por um grupo de empresários locais, conforme noticiado por um dos jornais que faziam a cobertura do evento de inauguração: “A obra não teve custo aos cofres públicos, porque foi construída pelo grupo TV Lar em decorrência de uma Medida Compensatória. Em seu discurso de inauguração, o prefeito explicou que fortalecerá as parcerias público/privadas para construção de creches.”¹⁴ Por conta desse fato, a creche recebeu o nome da avó do fundador daquele grupo – Maria Ferreira Bernardes.

Destacando-se em meio às humildes construções da Comunidade Fazendinha, no alto da rua de mesmo nome, encontramos a Creche Municipal Maria Ferreira Bernardes com sua fachada de azulejos vermelhos e demais paredes cobertas de azulejos marrons, imitando tijolinhos à vista. Ocupando uma área de 623, 81 m², possui boa estrutura física, contendo áreas de administração (diretoria/secretaria, sala de professores), serviços (cozinha, refeitório, lavanderia, depósitos, banheiros, sala de enfermagem e lactário), espaços de convivência (pátio e um pequeno anfiteatro), cinco salas de referência, e estacionamento.

¹³ Em conformidade com a estrutura organizacional da SEMED, as escolas e creches municipais são distribuídas e gerenciadas por zonas distritais (DDZs). Essas escolas estão distribuídas em 6 (seis) zonas, cada uma responsável por uma área da cidade composta por bairros, sub-bairros e comunidades.

¹⁴ Fonte: acritica.com. Ver: http://acritica.uol.com.br/manaus/Manaus-ganha-creche-Amazonia-Amazonas-Manaus-Prefeitura_0_874712592.html?print=1

Fotografia 1 - Fachada da creche

Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Fotografia 2 - Muro da creche, com vista da rua de acesso e entorno da comunidade

Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Seu acesso é feito por um grande portão eletrônico de ferro com grades azuis, que possui um sistema de segurança com campainha e interfone, liberado apenas ao acionar um botão localizado no interior do prédio. Entrando por esse portão, na lateral direita vemos o estacionamento, utilizado por todos os funcionários. Seguindo em frente há uma porta que permite a entrada propriamente dita. Entrando por ela visualizamos o pátio, com duas casinhas de brinquedo, cadeiras encostadas nas paredes, um bebedouro e alguns murais. Mais à frente, já na área gramada, há uma pequena construção que imita um anfiteatro, local que pode servir para expressões plásticas e dramáticas das crianças, mas nunca utilizado, em razão de não ser coberto e pegar muito sol, segundo algumas professoras.

O pátio comunica-se com diferentes espaços, é uma área central rodeada por quatro das cinco salas de referência¹⁵ existentes: duas de Maternal II (crianças de 2 a 3 anos) e duas de Maternal III (crianças de 3 a 4 anos). É um espaço de convivência, de encontro e interação entre as crianças, onde acontece a entrega e espera das crianças pelos pais, brincadeiras, festas e programações da creche. Nessas ocasiões, marcadamente nas datas comemorativas, uma caixa de som, músicas e enfeites dão o tom festivo ao local. O pátio vira festa. Em suas paredes existem alguns murais expondo figuras, cartazes e frases em letreiros. São painéis, em geral produzidos pelos adultos, que também seguem o ritmo das datas comemorativas.

As quatro salas de referência que se encontram ali têm o espaço dividido em sala de atividades, sala de repouso, banheiro e solário. São salas pequenas, não comportam um número grande de crianças. O mobiliário e materiais são compostos por mesas, cadeiras, estante com brinquedos, alguns livros infantis e armário (com materiais diversos como lápis, giz colorido,

¹⁵ Denominação utilizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

papel, jogos etc.). Na sala de repouso há colchonetes e aparelhos de TV e DVD. No banheiro existe uma bancada grande com banheiras, trocadores, produtos de higiene e limpeza, além de vaso sanitário pequeno, adaptado ao tamanho das crianças. Nas paredes, lista com nomes das crianças, cartaz do tempo, cartazes com letras, frases e pequenos textos, régua que mede a altura, itens indicadores da presença de uma cultura escolar, que marca as instituições de educação infantil em geral.

Fotografia 3 - Estacionamento à frente



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Fotografia 4 - Porta de acesso



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Fotografia 5 - Pátio



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Fotografia 6 - Pequeno anfiteatro



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

À esquerda da porta de entrada há um corredor onde encontramos a sala da direção, um banheiro de adultos e a sala de enfermagem. No final desse corredor, à esquerda, temos o refeitório dispendo de três mesas compridas com banquinhos acoplados, onde são servidas as refeições das crianças de 2 a 4 anos, a cozinha e a sala de professores, onde são guardadas as cadeiras de alimentação das crianças menores, de 1 a 2 anos. À direita fica localizado o lactário,

uma sala de refeição para as professoras, e a sala de referência do Maternal I (crianças de 1 a 2 anos), turma diretamente observada em nossa pesquisa.

Na parte de trás, de frente para uma área gramada que rodeia todo o espaço da creche, encontramos a entrada da cozinha com uma área de serviço, três depósitos (material de limpeza, papelaria e utensílios), dois banheiros de adultos e uma lavanderia. A área gramada é extensa e ensolarada, ali são colocados varais com roupas de cama e banho para secar, e, como o pátio, também é um espaço de convivência e interação. Em algumas ocasiões, as professoras fazem piquenique com as crianças, e promovem banhos coletivos em piscinas de plástico, momentos de alegria muito apreciados pelos pequenos.

Fotografia 7 - Corredor mostrando sala da direção (porta aberta) e sala de enfermagem



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Fotografia 8 - Refeitório e parte da cozinha



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Fotografia 9 - Solários



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Fotografia 10 - Área gramada



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Conforme os registros fotográficos apresentados, a creche possui uma infraestrutura muito boa. As instalações são novas e percebemos que existe preocupação em relação à

conservação e limpeza. O ambiente, limpo e arejado, é capaz de despertar *prazer estético* nas crianças e adultos que ali convivem por um longo período do dia. Todas as salas de referência e demais dependências são climatizadas, proporcionando conforto e bem-estar. Condicionadores de ar são equipamentos essenciais se considerarmos o clima da região, bastante quente durante todo o ano, chegando, em algumas épocas, a 38° C em média. Os equipamentos, materiais, mobília e recursos pedagógicos, em sua maioria, apresentam *boa funcionalidade*, são dispostos de maneira a facilitar seu uso com segurança. Os espaços existentes constituem *locais seguros*¹⁶, garantindo a integridade física das crianças e adultos. Fato que corrobora nesse sentido é o portão de entrada, que permanece trancado, aberto somente no interior do prédio, mediante identificação.

Existem, no entanto, alguns aspectos que merecem atenção. As salas de referência, como já mencionamos, são pequenas, especialmente a sala do Maternal I (sobre isso falaremos detalhadamente mais adiante). O espaço do banho é constituído por banheiras com torneiras, uma espécie de cuba, dispostas em uma bancada de mármore. Esse é um item que merece destaque. Para as crianças menores, de 12 até 18 meses, o local é apropriado, no entanto, para as crianças maiores, consideramos inadequado, pelo tamanho e peso das crianças e em razão de, socialmente, não utilizarem banheiras em suas casas, mas chuveiro, o que seria o ideal. Algumas professoras se queixam de dores nas costas em virtude de ter que levantar as crianças até a bancada. Para facilitar o trabalho, em algumas salas foi improvisada uma escada, que possibilita a subida pela própria criança. Concernente aos materiais que devem compor o ambiente nas salas de educação infantil, sentimos falta de um espelho, importante para o conhecimento corporal da criança (BRASIL, 2012a).

Os espaços externos, disponíveis para a brincadeira, são poucos. Em se tratando de uma instituição de educação infantil como a creche, podemos dizer que alguns são indispensáveis. Não existe parquinho, área de terra, ou caixa de areia, espaços próprios para viver a infância. É inexistente também uma área molhada, com chuveiros, torneiras e tanques baixos, para as brincadeiras com água. Durante o período em que permanecemos na creche, em algumas ocasiões de piquenique e banhos em piscinas de plástico na área gramada, conversamos com a diretora sobre isso e sugerimos, enfatizando que a creche dispõe de uma área externa privilegiada, que as brincadeiras e contato com a água poderiam ser mais frequentes, uma vez que propiciam novas experiências e favorecem a ampliação dos contatos com o mundo. A

¹⁶ Os termos *prazer estético*, *boa funcionalidade* e *locais seguros* que utilizamos, tomamos de empréstimo do texto de Becchi; Bondioli e Ferrari (2004): Escrever um projeto pedagógico da creche saudável, em que esses termos são empregados como indicadores de qualidade nas instituições de educação infantil na Itália.

publicação “Brinquedos e brincadeiras de creches”, do Ministério da Educação (BRASIL, 2012a), traz consigo essas indicações.

Reconhecemos a curta trajetória da história das creches em Manaus, bem como o tempo de funcionamento da creche em questão. É tudo muito recente, muitas coisas estão ainda em processo de construção, organização e aquisição. Em momentos de conversa com a diretora, falávamos sobre isso. Ao longo de nossas observações, íamos apontando aquilo que percebíamos. Vale ressaltar, aqui, o empenho e esforço da mesma no sentido de buscar preencher essas lacunas junto à Gerência de Creches da SEMED.

Em relação às questões concernentes ao espaço, o processo de construção do prédio evidencia certa negligência quanto às orientações dos documentos oficiais (BRASIL, 1998b; 2006a; CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), os quais estabelecem normas quanto ao tamanho das salas, composição dos espaços e equipamentos. Tomando como exemplo o espaço do banho, a concepção adotada parece advinda do senso comum, de que creche é um lugar frequentado por bebês, que são banhados em banheiras, pensamento que não considera também a presença de crianças maiores. O mesmo acontece quanto ao tamanho da sala destinada às crianças do Maternal I, de 1 a 2 anos. Parece que a ideia é a de que, quanto menores forem as crianças, menos espaço necessitam, quando sabemos ser exatamente o oposto. Além de ser a menor de todas as salas, é a única que não possui solário.

Abaixo apresentamos o quadro de funcionários, das pessoas que atuam direta ou indiretamente junto às crianças nesse espaço que, como vimos, no que respeita à infraestrutura, apresenta algumas contradições.

Quadro 1 - Funcionários da Creche Municipal Maria Ferreira Bernardes no ano de 2014.

FUNCIONÁRIOS	QUANTIDADE
Gestora	01
Pedagoga	01
Professoras	14
Técnico em enfermagem	01
Auxiliar administrativo	01
Cozinheira	01
Auxiliar de cozinha	01
Auxiliar de serviços gerais	03
TOTAL	23 funcionários

Fonte: Instituição pesquisada, 2014.

A creche funcionou, no ano de 2014, em regime de horário integral, de 7h às 16h. Pelo número de salas (05) e quantidade de professoras apontado no quadro acima (14), encontramos uma situação privilegiada. Quando começamos a pesquisa, em maio/2014, havia duas professoras¹⁷ por sala, sendo que, mais tarde, a diretora conseguiu junto à SEMED mais uma profissional, passando então a atuar três professoras em cada turma de crianças. Foram atendidas, neste ano, 58 crianças assim distribuídas: 07 no Maternal I (1 a 2 anos); 24 em duas turmas de Maternal II (2 a 3 anos); 27 em duas turmas de Maternal III (3 a 4 anos). Dessa forma, a relação entre o número de professoras e o número de crianças encontrava-se bem acima do recomendado pelo Parecer CNE/CEB Nº 17/2012, que determina essa proporção (de 0 a 1 ano: 6 a 8 crianças por professor, e de 2 a 3 anos: 15 crianças por professor), fato que consideramos bastante positivo.

No contexto do que mencionamos sobre o pouco tempo de funcionamento dessa instituição, razão pela qual alguns aspectos encontram-se em processo de construção e organização, está a Proposta Pedagógica, ainda não elaborada. Em conversa com a diretora e a pedagoga, as mesmas afirmaram reconhecer essa necessidade, planejando sua elaboração para o corrente ano (2015). A fim de orientar o trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil em Manaus, a equipe responsável da SEMED, composta por profissionais da educação, elaborou, em 2012, a Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil. A referida proposta, em consonância com as DCNEI (BRASIL, 2009b) e demais publicações legais, vem oferecendo suporte para o planejamento do trabalho pedagógico na creche. Além disso, pensando mais especificamente no trabalho com bebês e crianças bem pequenas, a mesma equipe organizou o Caderno de Orientações Pedagógicas - Fase Creche, buscando “[...] fornecer subsídios teórico-metodológicos que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem mediante práticas educativas condizentes às [com as] crianças de 0 a 3 anos de idade [...]”. (SEMED, s.d., p. 9).

Ainda com vistas a orientar o trabalho na educação infantil, e, mais recentemente, na creche, a SEMED, por intermédio da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), promove encontros de formação continuada para gestores, pedagogos e professores que atuam nas creches e pré-escolas públicas de Manaus. Não pretendemos discutir, nesse momento, a questão da formação dos professores de crianças pequenas, em especial das professoras que foram sujeitos da nossa pesquisa. Faremos isso mais adiante. Por ora, nos interessa situar o lócus da investigação, em seus diferentes e variados aspectos.

¹⁷ Não compreende professora e auxiliar; são, de fato, duas professoras. Na turma do Maternal I havia três professoras desde o início.

Nessa direção apresentamos, a seguir, a turma diretamente observada, o Maternal I, traçando um breve perfil das crianças e professoras. Mostraremos, também, os espaços da sala e materiais ali existentes.

1.3.2 O Maternal I: seus atores, espaços e materiais

O quadro seguinte expõe informações concretas sobre as crianças do Maternal I (nomes, datas de nascimento e idades em março¹⁸ de 2014), dados colhidos nas fichas de matrícula, cadastro mantido pela secretaria. Optamos por utilizar os nomes reais das crianças, tomadas por nós como sujeitos da pesquisa, cada uma possuidora de identidade e singularidade. Obtivemos, junto aos pais, autorização para revelar os nomes e imagens das crianças. Adotamos a mesma concepção em relação às professoras, que também autorizaram o uso de seus nomes verdadeiros, bem como à diretora da creche, que consentiu em usarmos o nome real da instituição.

Kramer (2002) discute algumas questões de natureza ética nas pesquisas com crianças: os nomes verdadeiros; as imagens; a devolução dos achados de campo. Para a autora, essas questões devem ser tratadas pelo pesquisador de acordo com o referencial teórico que utiliza: “Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a idéia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção” (KRAMER, 2002, p. 42). Sobre revelar os nomes, enfatiza que as pesquisas de natureza qualitativa exigem uma narrativa direta, surgindo daí a necessidade de citar nomes. Questiona sobre o uso dos nomes e das imagens, no caso da devolução dos dados representar algum tipo de risco para as mesmas, e sugere, neste caso, que sejam usados nomes fictícios, fato que não se aplica à nossa pesquisa. Além disso, utilizamos a fotografia como um recurso metodológico, sobre o que a autora também reflete, afirmando que poderia haver uma contradição entre não revelar os nomes e exibir as imagens.

Voltemos à apresentação dos nossos pequenos sujeitos. A turma era composta, inicialmente, por 10 crianças, mas houve desistência de 3, restando apenas 7, sendo 3 meninas e 4 meninos. Quando iniciamos a pesquisa, em março de 2014, as crianças tinham entre 1 ano

¹⁸ Mês em que iniciamos a pesquisa na creche.

e 1 mês a 1 ano e 11 meses. Crianças pequenas¹⁹, ou pequenininhas, constituíram, pois, sujeitos de nossa pesquisa.

Quadro 2 - Nomes das crianças do Maternal I da Creche Municipal Maria Ferreira Bernardes, por data de nascimento e idades, em março de 2014.

Nomes das crianças	Datas de nascimento	Idades em março de 2014
Arthur Guilherme Silva de Souza	05/04/2012	1 ano e 11 meses
Fernanda da Santa Cruz Silveira	27/01/2013	1 ano e 2 meses
Isadora Liz Lima da Silva	12/11/2012	1 ano e 4 meses
Kauã Souza de Vasconcellos Dias	27/10/2012	1 ano e 5 meses
Letícia do Rosário Neiva	18/10/2012	1 ano e 5 meses
Miguel Monteiro Cardenes	21/09/2012	1 ano e 6 meses
Samir Cavalcante Lima de Lira	15/02/2013	1 ano e 1 mês

Fonte: Instituição pesquisada, 2014.

Nas fichas de matrícula conseguimos outros dados, referentes à situação familiar, profissão dos pais, moradia e situação socioeconômica. Quase todas as crianças vivem com os pais (pai e mãe), com exceção de uma, que vive com a mãe e a avó. As profissões dos pais são variadas: serviços gerais; doméstica; professora; motorista; auxiliar administrativo; acadêmico de medicina. Todas as mães são mulheres que trabalham fora de casa, sendo esse um dos critérios utilizados pela SEMED para a matrícula. A prioridade é para as crianças filhas de mães trabalhadoras de menor renda, que residem na comunidade onde a creche se localiza. Percebemos que, no atendimento educacional à criança pequena, mais que a perspectiva do direito da criança, ainda predomina a visão histórica que marcou a origem das creches e pré-escolas no Brasil, como apoio à mulher que trabalha²⁰.

¹⁹ O termo *criança pequena* será utilizado neste trabalho conforme a proposição de Vigotski (2001, 2012b). Ao falar sobre as diversas idades do ser humano, o autor utiliza o termo *Niño de edad temprana* (criança de idade inicial) para referir-se à criança na faixa etária de 0 a 3 anos. A expressão é também bastante utilizada por autores contemporâneos, brasileiros e italianos, referências na educação infantil, dentre eles: Mello (2005, 2007, 2010); Faria (1999); Barbosa (2006, 2010); Edwards; Gandini; Forman (1999); Rabitti (1999); Bondioli; Mantovani (1998).

²⁰ Em 1943, a creche foi inserida no âmbito da legislação brasileira através da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Determinava esta lei que as empresas com mais de 30 empregadas com idade superior a 16 anos deveriam dispor de local apropriado onde as empregadas pudessem ter seus filhos guardados no período de amamentação.

Em relação à moradia, três crianças moram próximo da creche, as outras quatro residem um pouco mais distante, mas nas proximidades. As condições das moradias, em geral são boas; as casas, a maioria alugadas, possuem estrutura adequada, contando com os serviços básicos de água, luz e urbanização. O ganho mensal das famílias compreende uma média de três salários mínimos, somada a renda do casal. A gestora da creche teve a oportunidade de visitar a casa de cada família, procedimento que faz parte do processo de seleção para a matrícula das crianças, uma vez que não há vagas suficientes para todos. De acordo com a gestora, os pais preenchem um cadastro solicitando a vaga, e, posteriormente, a visita é realizada para constatar a necessidade, com base nos critérios estabelecidos.

Passemos ao perfil das três professoras que atuavam no Maternal I em 2014.

Quadro 3 - Nomes das professoras do Maternal I da Creche Municipal Maria Ferreira Bernardes, por data de nascimento, estado civil, formação e situação jurídica de trabalho, em 2014.

Nome	Data de nascimento e idade em março de 2014	Estado civil/maternidade	Formação	Situação jurídica de trabalho
Creuza Neri Saldanha Evangelista	15/03/1965 49 anos	Casada sem filhos	Normal superior	Efetiva
Maria Cristiane Corrêa Neves	19/09/1975 39 anos	Casada com filhos	Normal superior	Efetiva
Valmirene Nilo Vasconcelos	12/11/1968 46 anos	Casada com filhos	Pedagogia	PS ²¹

Fonte: Instituição pesquisada, 2014

Alguns dados que possibilitaram desenhar o perfil das professoras, além dos colocados no quadro, obtivemos em entrevista individual. As três professoras possuem formação superior, na área requerida para atuar com a educação infantil. Creuza e Cristiane cursaram o Normal Superior e Valmirene é formada em Pedagogia. As três têm idades aproximadas, e tempo de serviço superior a dez anos na educação. Creuza e Valmirene atuam há dez anos com a educação infantil e Cristiane há quatro. Apesar de todas possuírem experiência anterior na educação

²¹ Processo seletivo, uma forma de contrato temporário.

infantil, somente Valmirene já havia atuado como professora de creche, antes do trabalho atual. Creuza e Cristiane só haviam atuado anteriormente com a pré-escola.

Abaixo, uma apresentação das professoras por elas mesmas, contando um pouco de suas trajetórias na educação, e da experiência de estar na creche.

“Comecei a dar aula aos 16 anos de idade em uma época em que educação infantil era amontoar um monte de crianças de 3 a 5 anos em uma sala só pra uma professora cuidar. Foi cruel, mas sobrevivi, acho que porque sempre esperei que as coisas melhorassem, sempre fui otimista. Como amava as crianças e tinha jeito para cantar e dançar, fiquei na educação infantil em escolas particulares por quase dez anos, o que de certa forma me fez tentar fazer meu melhor quando fui para a escola pública, pois as [diferenças entre as] realidades das escolas públicas e particulares são enormes. Mas voltando ao meu fazer pedagógico, me virei até razoavelmente bem na SEMED, fiquei como alfabetizadora por oito anos e gostava demais, porém adquirir calos nas cordas vocais pelo mau uso da voz e tive que me afastar por uns meses, onde notei o sofrimento de quem é readaptado. Lutei e consegui voltar à sala de aula com os pequenos de 4 a 5 anos, como comecei [como no início] [...]. Agora estou na creche, e o que aprendi com os bebês? Bem, eles não são só coisinhas fofas, que pegamos e levamos para lá e para cá, eles são pessoas em formação, e precisam que nós, adultos, saibamos que o que fazemos, dizemos a eles, vai ficar dentro deles e pode ajudá-los a serem pessoas melhores ou piores e isso é um problema, pois a maioria dos adultos não se apercebe disso e deixa marcas negativas nas crianças. Não era conhecedora disso até vir para a creche, então infelizmente não posso esperar que pais, funcionários, saibam disso, porém é meu dever falar a eles e a qualquer pessoa sobre isso. Fiquei mais atenta à maneira como ajo e como outras pessoas agem com crianças de 1 a 3 anos. Como estou agora? Diria que mais feliz. Por que feliz? Porque não importa como estou quando amanhece, se cansada, triste, magoada, quando chego na creche e vejo essas pessoinhas sorrindo, levantando os braços pra mim e até me chamando de mãe, tudo fica melhor, e me sinto como se fosse o melhor dia da minha vida. Esse é meu segredo, de 50 anos ter uma cara de 30, corpinho de 25 e cabeça de 20 (risos). Não conta pra ninguém.” (Creuza)

“Estou na SEMED há 19 anos, já passei por todas as turmas, da educação infantil ao quinto ano. A creche está sendo uma experiência muito boa, diferente de tudo que imaginei na área da educação, principalmente por aprender tanto com pessoas tão pequenas. Aprendi o quanto eles são espertos e já entendem tudo desde bebês, inclusive como manipular um adulto. Aprendi a ser mais humana e carinhosa, eles precisam disso. Aliás, todos nós. Infelizmente, no Brasil, o governo não dá o devido valor à educação. Sonho com escolas bem estruturadas, onde possamos colocar em prática o que aprendemos. Apesar de tudo, o que nos motiva é pensar que essas crianças não têm culpa e precisam do nosso melhor.” (Cristiane)

“A opção de ingresso ao Magistério foi uma escolha movida por impulso, já que se mostrou como uma proposta de curso profissionalizante concomitante ao Ensino Médio. No decorrer do curso, a partir de experiências nos estágios, optei por permanecer na profissão graças ao vínculo e afeição obtidos, apesar de inicialmente não saber da vocação como educador. No entanto, apesar de sentir prazer ao ensinar, o educador passa por algumas frustrações que infelizmente são inerentes ao comportamento humano. Contudo, acredito que apesar de ter sido uma profissão por acaso, é uma carreira que aprendi a amar, e que me motiva todos os dias. Apesar de toda a minha experiência ter sido na educação infantil (10 anos), sendo que desse tempo 6 anos foram na creche, somente em 2014 atuei com o Maternal, com crianças

de um a dois anos de idade, fase em que os pequenos estão em pleno desenvolvimento motor, cognitivo e social. Foi uma experiência enriquecedora, pois amo minha profissão e percebi que tenho aptidão para lidar com crianças (bebês). E me sinto honrada por exercer um papel digno na sociedade e que precisa ser mais valorizado por todos.” (Valmirene)

A escolha das professoras para trabalhar na Creche Maria Ferreira Bernardes foi feita com a participação da gestora. Por ocasião da inauguração, a SEMED publicou um anúncio, disponibilizando vagas para professoras da rede municipal que desejassem atuar na mesma. Algumas professoras se apresentaram, outras foram convidadas, mediante análise do perfil para atuar com crianças pequenas. Em 2014, inicialmente, apenas Creuza e Cristiane trabalhavam com o Maternal I. Posteriormente, a gestora sentiu necessidade de aumentar o número de professoras por sala, de duas para três, momento em que Valmirene foi chamada. As três profissionais relataram gostar de trabalhar na creche. Trabalhavam juntas, combinando e se revezando nas atividades de trocas de fraldas, banhos, alimentação, ninar, passear, brincar e outras, que envolvem a rotina da creche. Com apenas sete crianças na turma, partilhavam de uma situação privilegiada em relação à proporção de crianças por professora. Havia praticamente duas crianças para cada uma, quando a determinação legal é de seis a oito.

A sala do Maternal I, como já mencionamos, é bem pequena, a menor de todas na creche. De fato, não abrigaria mais que 10 crianças em seu interior, especialmente na idade de 1 a 2 anos, período em que as crianças pequenininhas necessitam de espaço para movimentar-se livremente. A sala é assim dividida: espaço de atividades²², forrado com um tapete alfabético emborrachado, contendo um pequeno armário e duas caixas de brinquedos. Na janela, persiana colorida em tons suaves, e, nas paredes, um quadro branco na altura das crianças e desenhos de emborrachado; fraldário, com bancada de mármore e banheiras acopladas, e dois vasos sanitários pequenos para criança. Na bancada ficam dispostos materiais de higiene e limpeza, além de trocadores. Além das banheiras, na bancada encontramos um chuveiro sobre uma banheira, aquisição da professora Creuza, que relatou sentir necessidade de, em algumas trocas de fralda, lavar as crianças. Nas paredes do fraldário, alguns desenhos de emborrachado, e uma pequena prateleira, onde são guardadas as mochilas das crianças; espaço do repouso, com piso também coberto por um tapete emborrachado, outro armário pequeno, colchonetes e uma bola grande, do tipo suíça. Em uma das paredes, aparelhos de TV e DVD, nas outras, mais figuras de emborrachado, e três pequenas prateleiras com alguns brinquedos e livros infantis. Esses são os espaços e materiais que compõem a sala de referência do Maternal I.

²² Na denominação dos espaços que compõem a sala, adotamos a nomenclatura empregada pelo documento do MEC, “Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil: encarte 1.” (BRASIL, 2006a).

Consideramos que aparelhos de TV e DVD são equipamentos dispensáveis em salas de crianças pequenas. Nesta fase há um mundo – dentro da sala e “lá fora” – para ser descoberto, podendo (ou devendo!) ser apresentado aos pequenos por meio de outros recursos/mediações que não a TV; recursos que exigem, necessariamente, a interação com o outro. Sabemos o quanto esses equipamentos ocupam, normalmente, a vida das crianças em casa, pelo que advogamos o favorecimento de experiências e vivências mais ricas na creche. Sendo assim, TV e DVD poderiam ser substituídos por livros, brinquedos, sucatas, cantinhos temáticos e outras coisas interessantes para as crianças. Entretanto, temos conhecimento do quanto esses aparelhos são apreciados pelos adultos na escola da infância... retirá-los ou mesmo restringir seu uso, esbarraria em muita resistência por parte dos grandes, o que não ocorreria com os pequenos. Importa questionar: não seria já a hora de privilegiar o que interessa ao desenvolvimento das crianças, colocando sua humanização no centro do processo educativo?

Na sequência, alguns registros fotográficos conferem maior clareza à nossa descrição.

Fotografia 11 - Porta de entrada da sala, com cartaz de boas-vindas



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Fotografia 12 - Espaço de atividades



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Fotografia 13 - Fraldário



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Fotografia 14 - Espaço do repouso com vista lateral



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Fotografia 15 - Espaço do repouso com vista frontal



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Pelos registros fotográficos dos espaços da sala, vemos um detalhe que se destaca – a profusão de letras – nas paredes e no chão. Fomos informadas pela gestora, responsável por organizar e decorar inicialmente as salas de referência da creche, acerca do uso das letras. Na realidade, o que se pretendeu foi forrar o chão e as paredes da sala na altura das crianças, por questão de segurança, para evitar que se machucassem. Ao mesmo tempo, o motivo foi a ornamentação do espaço. Para tanto, a opção foi utilizar o tapete emborrado com letras, que, segundo a gestora, é mais barato que o liso. Não houve, portanto, nenhuma intencionalidade pedagógica quanto às letras, e não observamos seu uso no sentido de práticas antecipadoras de alfabetização.

Caracterizado o lócus da pesquisa, cenário de onde partimos para refletir conceitualmente a respeito das interações verbais e consequente desenvolvimento da linguagem oral das crianças pequenas na creche, no próximo capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos dos quais lançamos mão, descrevendo os caminhos trilhados na construção de nosso estudo. Explicitamos nossa base teórico-metodológica, as alegrias e os desafios vivenciados e enfrentados na sala de referência do Maternal I.

2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS: CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS



*Caminhante, são teus rastros
o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar faz-se o caminho,
e ao olhar-se para trás
vê-se a senda que jamais
se há de voltar a pisar.
Caminhante, não há caminho,
somente sulcos no mar.²³*

(ANTÓNIO MACHADO)

A pesquisa em ciências humanas – ao contrário dos estudos pertencentes às ciências da natureza, de cunho predominantemente positivista –, tem caráter provisório e inconclusivo. Não lidando com coisas, matérias ou substâncias do mundo físico, tem, como objeto de estudo, ideias, fatos e fenômenos sociais e humanos, elementos em constante movimento, fato que requer distintas formas de abordagem, análise e interpretação. Daí sua natureza temporária. Aspecto igualmente relevante, e que também confere especificidade a esse tipo de pesquisa, diz

²³ Poema “Caminhante”, do poeta espanhol António Machado, publicado em seu livro *Poesías completas*, pela editora Espasa-Calpe (1983).

respeito à escolha do contexto e dos sujeitos com os quais pesquisar, escolha essa que requer, por parte do pesquisador, sensibilidade e postura ética.

O contexto e os sujeitos constituem, conjuntamente, o campo da pesquisa, o qual impõe ao pesquisador o desafio de vivenciá-lo ativamente, exercendo seu papel de observador/participante, considerando, igualmente, a importância do outro pesquisado e analisando de que forma e em que medida esse outro exerceu influência no processo de construção da investigação. Nesse sentido, toda a experiência do campo ganha significado: as questões iniciais, as dúvidas surgidas no decorrer do percurso, as surpresas, as descobertas que possibilitam novos rumos. Este desafio, vivido inicialmente no campo, se converte, posteriormente, em desafio de escrita. É preciso descrever e analisar, no texto de apresentação da pesquisa, toda a trajetória vivida de forma ética, estética e cientificamente correta (GUIMARÃES, 2008).

A natureza peculiar das pesquisas em ciências humanas, especialmente no tocante à alteridade, encontra respaldo em Bakhtin (2009), ao defender a criação de uma filosofia voltada para essa área do conhecimento. Bakhtin propõe pensar o objeto das ciências humanas de maneira dialógica, considerando o outro e sua importância como alguém que tem consciência, valores e visões de mundo que diferem dos nossos. Nessa perspectiva, o texto escrito, traduzido por discurso, será sempre um embate ideológico de *enunciados*, na medida em que traduz muitas vozes e múltiplos discursos, os quais constituem o (e são constituídos pelo) pesquisador. Assim, “[...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 2009, p. 128). O conceito de dialogia é fundamental para Bakhtin, representa as tensões e contradições presentes nos discursos, falados ou escritos. Abrange o

[...] espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos), no qual atuam *forças centrípetas* (aquelas que buscam impor uma certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real) e *forças centrífugas* (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes etc.). (FARACO, 2006, p. 67).

As ideias presentes no conceito de dialogia nos remetem a questionar nosso papel enquanto pesquisadores, na medida em que a pesquisa se constitui pela imbricada relação pesquisador/pesquisados/outros. De maneira alguma pesquisamos, pensamos ou escrevemos

sozinhos, pelo contrário, nos encontramos em contínuo diálogo: conosco mesmos, com os sujeitos do campo, com companheiros, com orientadores, com autores. A produção do conhecimento assim entendida é marcada pela associação de distintos saberes e diferentes vozes.

Em “O autor e o herói” Bakhtin (1997) oferece outras importantes contribuições para a pesquisa em ciências humanas. Neste texto, concebendo a escrita como um ato de criação, o autor analisa o envolvimento do autor na construção da personagem, descrevendo-a como uma relação de empatia, *produtiva e criadora*, que possibilita ao autor uma visão global do herói, uma visão de “acabamento”. Podemos aplicar esse princípio bakhtiniano à relação do pesquisador com o objeto, o campo pesquisado e os sujeitos. A visão do acabamento é construída, por um lado, pela identificação, e, por outro, pelo distanciamento, pois “[...] é nossa relação que determina o objeto e sua estrutura e não o contrário; é somente quando nossa relação se torna aleatória, como que caprichosa, quando nos afastamos da relação de princípio que estabelecemos com as coisas e com o mundo, que o objeto se nos torna alheio e fica autônomo, começa a se desagregar [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 26-27).

O que possibilita ao autor dar acabamento ao herói é o fato de ele saber tudo a respeito do herói, até mesmo o que o próprio herói não sabe, conformando o *excedente da visão*. O herói, por sua vez, oferece ao autor o princípio do acabamento, embora este seja construído pela visão de mundo e valores do autor. Essa relação de troca – autor/herói, pesquisador/campo pesquisado – é marcada pelo princípio da *exotopia*, “[...] o achar-se fora ou colocar-se fora de uma maneira única, absolutamente outra, não equiparável, singular [...]” (PONZIO, 2010, p. 10), posição que permite ao autor tecer seu herói. A posição exotópica permite ao autor distanciar-se, olhar de um lugar exterior para poder enxergar algo que é inacessível para o próprio herói. Em uma palavra, o acabamento é dado por intermédio de dois movimentos inter-relacionados – proximidade/identificação e distanciamento.

Aplicando os conceitos bakhtinianos de *excedente da visão* e *exotopia* às nossas considerações, podemos ponderar que o pesquisador tem a possibilidade de enxergar, no campo e nos sujeitos da pesquisa, algo a mais que eles, pela sua posição exterior, exotópica. O excedente da visão somente é possível porque, “quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos [...] não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 42). O excedente da visão é alcançado pela posição peculiar do pesquisador: de um lugar que é só seu, enxerga o que não é visto pelos sujeitos. Desse modo, é a exotopia que possibilita o excedente,

uma vez que “[...] o excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se” (Idem, p. 45).

No entanto, a posição exotópica requer postura ética por parte do pesquisador, na relação eu/outro. É preciso colocar-se no lugar do outro a partir de seu sistema de valores, o que representa um desafio. Como formar uma imagem do outro, sem, de antemão, impregnar-lhe com meus próprios valores e visão de mundo? Essa postura exige compreensão da visão do outro como alguém que difere de mim, para depois voltar à minha posição, de posse daquilo que dele abstraí e não lhe era conhecido. Faz-se necessário, num primeiro momento, identificar-se com o outro, e, em seguida, distanciar-se dele, a fim de dar-lhe o acabamento, “[...] emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento” (BAKHTIN, 1997, p. 45).

Consideramos, pois, na construção de nossa pesquisa, que temos o desafio de dialogar com os outros do campo pesquisado, sujeitos que participaram ativamente desse processo. É preciso compreender a criança pequenininha em suas mais distintas formas de interação, na tentativa de analisar seus gestos, manifestações, reações, linguagens. Igualmente, devemos considerar as professoras, portadoras de trajetória profissional, saberes, vivências. Há que se entender que esse diálogo, de forma nenhuma neutro, apresenta possibilidades e limites.

Com base no pensamento de Bakhtin (1997, 2009), podemos dizer que o campo da pesquisa constitui terreno fértil, oferece inúmeras possibilidades de observação e ressignificação do objeto, provoca a construção de novos sentidos. Ademais, a interlocução com os autores que orientam a produção do discurso escrito se reveste da interpretação e dos sentidos atribuídos pelo próprio pesquisador, possibilitando um olhar que é, no campo da pesquisa, predominantemente seu: o olhar teórico que advém das abstrações necessárias para a compreensão da realidade concreta para além da externalidade, dos fenótipos. É nessa perspectiva que ensejamos construir nossa pesquisa ao discutir as interações verbais e a linguagem oral das crianças pequenas. Não temos a pretensão de abarcar todo o conhecimento produzido nesse campo, nem de apresentar verdades absolutas. Discorreremos sobre o que nos foi possível apropriar até o presente, com base em uma das várias correntes teóricas existentes, aquela que elegemos para mediar nosso olhar, explicitada na sequência.

2.1 A opção teórico-metodológica

Tendo como objeto de estudo o desenvolvimento da linguagem oral de crianças na creche, nossa investigação se assenta nos fundamentos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, comumente ligada ao seu principal representante, L. S. Vigotski²⁴. Nessa abordagem, objetivamos compreender o processo de desenvolvimento da linguagem oral na etapa da primeira infância. Dessa forma, nosso enfoque se encaminha para o desenvolvimento da linguagem oral da criança pequena no contexto interativo da creche, tendo o conceito de linguagem como categoria fundante, associado a outros: interação; atividade de comunicação; práticas pedagógicas e mediação. Para tanto, buscamos dialogar com autores pertencentes ao grupo do que se convencionou chamar Escola de Vigotski²⁵, o que inclui, também, o trabalho de seus colaboradores e sucessores. Assim, para elucidar tais conceitos, nos ancoramos na interlocução com Vigotski (2001, 2009, 2012a, 2012b), Zaporozet²⁶; Lísina²⁷ (1986), Lísina

²⁴ Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934): Psicólogo russo, que, ao lado de outros grandes pesquisadores, particularmente Rubinstein, elaborou os fundamentos da psicologia marxista. Desenvolveu, em conjunto com seus colaboradores, pesquisas no campo da psicologia geral, infantil e pedagógica, partindo da compreensão materialista do psiquismo humano. Dessa concepção, elaborou uma série de postulados teóricos e metodológicos, os quais deram origem a outros, a exemplo da teoria da atividade, de Leontiev. Dentre suas principais obras, destacamos: *O significado histórico da crise da psicologia*, escrito em 1927 (VIGOTSKI, 1996); *Pensamento e linguagem*, publicada originalmente em russo em 1934, e, no Brasil, em 2001, com o título *A construção do pensamento e da linguagem* (VIGOTSKI, 2001). Em Espanhol, encontramos uma coleção de cinco volumes intitulada *Obras Escogidas*, publicada pela editora Visor, contendo seus principais textos. Em algumas de suas obras traduzidas do espanhol para o português, com frequência são encontradas algumas distorções relativas à tradução, problema apontado por Duarte (2011) e Prestes (2012). Fonte para mais informações: DAVÍDOV, V., SHUARE, M. Datos sobre los autores. In: DAVÍDOV, V., SHUARE, M.(Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 338-344.

²⁵ A grafia do nome do autor aparece de distintas formas em suas obras, bem como em textos de autores contemporâneos que o estudam: Vigotskii, Vigotski, Vygotski. Neste estudo, fizemos a opção por utilizar a versão em português do seu nome (Vigotski), mais comumente adotada por pesquisadores do Brasil. No entanto, quando se tratar de citações, será mantido o nome como escrito nos originais.

²⁶ Alexandr Vladimirovich Zaporózhets (1905-1981): Psicólogo e professor de destaque, que trabalhou com Vigotski em pesquisas desde sua época de estudante. Realizou pesquisas sobre a teoria da atividade, percepção e pensamento da criança pré-escolar. Elaborou a teoria do desenvolvimento da percepção infantil, considerando os aspectos sociais. Seu estudo mais importante se converte na elaboração da teoria da personalidade, como resultado da educação e do ensino. São algumas de suas principais obras, em russo: *O desenvolvimento dos movimentos voluntários*, publicada em 1960; *A psicologia das crianças de idade pré-escolar*, publicada em 1964; *O desenvolvimento da percepção na primeira infância e na idade pré-escolar*, publicada em 1966. Em espanhol, encontramos a obra *El desarrollo de la comunicación en la infancia* (ZAPOROZET; LÍSINA, 1986), publicado originalmente em Moscou, em 1974. Fonte para mais informações: DAVÍDOV, V., SHUARE, M. Datos sobre los autores. In: DAVÍDOV, V., SHUARE, M.(Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 338-344.

²⁷ Maia Ivánovna Lísina (1929-1983): Conhecida psicóloga e professora, trabalhou com Zaporózhets como sua monitora. Foi responsável pelo início das pesquisas sobre a primeira infância, representando uma nova área na psicologia infantil. Foi a primeira pesquisadora a empreender estudos sistemáticos sobre a origem da comunicação das crianças, que, ao lado de outros trabalhos, formaram a teoria psicológica do desenvolvimento da criança. Possui mais de 100 publicações, traduzidas em vários idiomas. São algumas de suas principais obras, em russo:

(1986, 1987), Leontiev²⁸ (1978a, 1978b, 1998), Luria²⁹ (1986, 1988b) e Elkonin³⁰ (1987). Situados nosso objeto de estudo e a base teórico-metodológica na qual se sustenta este trabalho, faz-se necessário enfocar a própria teoria, destacando alguns de seus princípios, bem como o

Particularidades evolutivas e individuais da comunicação com os adultos nas crianças, do nascimento aos sete anos, sua tese de doutorado, publicada em 1974; *Particularidades da comunicação nas crianças da primeira infância durante as ações realizadas conjuntamente com os adultos; O desenvolvimento da comunicação nos pré-escolares*, capítulo IV, publicada em 1974; *Investigações sobre problemas de psicologia evolutiva e pedagógica*, publicada em 1980. Em espanhol, algumas de suas publicações incluem: *El desarrollo de la comunicación en la infancia* (ZAPOROZET; LÍSINA, 1986); *La actividad de comunicación y su desarrollo* (ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya., 1986); *La génesis de las formas de comunicación en los niños* (DAVÍDOV, V., SHUARE, M., 1987). Fonte para mais informações: DAVÍDOV, V., SHUARE, M. Datos sobre los autores. In: DAVÍDOV, V., SHUARE, M.(Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 338-344.

²⁸ Alexei Nikolaévich Leóntiev (1903-1979): Importante psicólogo e professor, colaborador de Vigotski, com quem, juntamente com Luria, elaborou a teoria da origem histórico-social das funções psíquicas superiores, em 1920. No mesmo período, realizou uma pesquisa sobre a memória e a atenção voluntárias. A partir de 1930, dedicou-se à elaboração da teoria da atividade, fundamento para a compreensão da atividade material objetual como fonte da origem e desenvolvimento dos processos psíquicos do homem, estudo essencial para a psicologia marxista. Elaborou, em colaboração com outros pesquisadores como Bozhóvich, Galperin, Zaporózhets e Zinchenko, investigações teóricas e experimentais a respeito da estrutura e gênese da atividade humana e seu papel na formação dos processos psíquicos do desenvolvimento ontogenético. Obras mais importantes: *O desenvolvimento do psiquismo*, publicada em 1959 (LEONTIEV, 1978a) e *Atividade, consciência e personalidade*, publicada em 1975 (LEONTIEV, 1978b). Fonte para mais informações: DAVÍDOV, V., SHUARE, M. Datos sobre los autores. In: DAVÍDOV, V., SHUARE, M. (Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 338-344.

²⁹ Alexandr Románovich Luria (1902-1977): Eminente psicólogo soviético, fundador de uma nova área da psicologia, a neuropsicologia. Suas pesquisas integraram campos teóricos antes estudados separadamente, como a neurologia, a psicologia e a linguística. Inicialmente, interessou-se pela psicologia experimental e psicanalítica. Mais tarde, com o intuito de estudar as alterações de comportamento de soldados feridos à bala, dedica-se à medicina, especializando-se em neurologia. Do fim dos 40 ao final dos anos 50, se volta novamente para a psicologia, estudando o desenvolvimento psicológico da criança, na perspectiva de seu mestre Vigotski. Após esse período, retoma a tendência neuropsicológica, buscando uma formulação linguística dos fenômenos neuropsicológicos. Apesar dos variados campos em que atuou, a linguagem constituiu o ponto comum de seus interesses, possibilitando articulação entre a neurologia e a psicologia. Retomando questões propostas por Pavlov e Vigotski, abriu uma nova área de estudos dentro da neuropsicologia, a neurolinguística. São destaques entre suas principais obras, todas publicadas em Moscou: *Estudos sobre história do comportamento* (junto com Vigotski), publicada em 1930, *A afasia traumática*, em 1947, *Funções corticais superiores no homem*, em 1962, e *Questões básicas de neurolinguística*, em 1975, dois anos antes de sua morte. Fonte para mais informações: SPRITZER, S. Apresentação do autor e da obra. In: LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. p. 7-9.

³⁰ Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984): Um dos mais importantes psicólogos russos, trabalhou sob a direção de Vigotski e dedicou sua vida ao estudo de questões de interesse desse autor, aliando o trabalho de investigação com o de professor. Seus interesses de pesquisa foram bastante amplos, vindo a desenvolver estudos psicológicos sobre a criança da primeira infância, da idade pré-escolar, escolar e adolescente. Estudou o desenvolvimento da personalidade da criança, a formação do pensamento, da linguagem e a assimilação da leitura e da escrita, e dedicou especial atenção para o estudo da periodização do desenvolvimento psíquico da criança e as atividades de cada período de vida, desenvolvendo, junto com Leontiev, o conceito de atividade principal. Seus trabalhos incluem mais de 100 publicações, destacando-se: *Psicologia Infantil*, publicada em 1960 e *A psicologia da formação da personalidade e os problemas da comunicação*, publicada em 1980. Fonte para mais informações: DAVÍDOV, V., SHUARE, M. Datos sobre los autores. In: DAVÍDOV, V., SHUARE, M.(Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 338-344.

contexto histórico que marcou seu surgimento. Para tanto, abordaremos brevemente a constituição da psicologia marxista, fundamento da Teoria Histórico-Cultural.

Em seu texto intitulado *Vigotskii*, Luria (1988a) apresenta, na perspectiva de Vigotski, a crise da psicologia ocorrida no início do século XX, que provocou mudanças significativas nesta ciência. Essa crise se deu mediante as críticas feitas a dois tipos de psicologia existentes na época: de um lado, a psicologia puramente experimental, que se preocupava apenas com os resultados obtidos em laboratório, sem considerar as influências externas que as pessoas sofriam. Para Vigotski, a psicologia experimental deixava de lado todos os processos psicológicos superiores do homem, vindo a classificá-la como naturalista. De outro lado, encontrava-se a psicologia fenomenológica, que tratava dos fenômenos deixados de lado pela psicologia naturalista, no entanto, fazendo isso apenas de modo descritivo. Ambas as psicologias não conseguiam, segundo ele, romper com o idealismo, já que não conseguiam explicitar o fenômeno da consciência, que restava relegado a explicações distanciadas da ciência.

Analisando essas duas abordagens, Vigotski considerou, pois, que nem um nem outro modelo poderia dar conta de estudar as funções que diferenciam os seres humanos dos animais ou as funções psíquicas superiores, tema central de seus estudos. Foi então que Vigotski, Luria e Leontiev iniciaram uma grande revisão da psicologia, em 1925. Para tanto, serviram-se de estudos anteriores, como os de Kurt Lewin, Heinz Werner, Willian Stern, Karl Buhler, Pavlov e Piaget, dentre outros. Com base nesses trabalhos acerca dos processos mentais, linguagem e pensamento da criança e fortemente influenciados pelas ideias marxistas, a *troika*³¹ procedeu à elaboração de uma nova psicologia, a *psicologia experimental das funções psíquicas superiores*.

Nessa elaboração, Vigotski, “maior teórico do marxismo” dentre os três pensadores segundo Luria, buscou em Marx o seu método de análise: “Influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior” (LURIA, 1988a, p. 25). Com base nesse princípio, estava certo de que a criança não é somente um produto do seu meio ambiente, mas é igualmente ativa na construção desse meio, pensamento basilar para

³¹ Denominação que caracterizava o grupo de pesquisadores russos formado por Luria, Leontiev e Vigotski, sendo liderado por este último. Os três pesquisadores, movidos por interesses comuns, passaram a realizar uma revisão da história e da psicologia na Rússia e no restante do mundo, com vistas à criação de uma nova maneira de estudar os processos psíquicos do homem.

sua compreensão acerca da inter-relação entre os processos biológicos e culturais e de como esta íntima relação produz as funções psicológicas das crianças e dos adultos.

O autor (1988a) aponta três aspectos presentes na teoria de Vigotski: instrumental, cultural e histórico. O aspecto instrumental relaciona-se ao modo de funcionamento das funções psicológicas complexas, as quais operam com a ajuda de estímulos auxiliares, produzidos pela própria pessoa ou apropriados nas experiências sociais. O aspecto cultural diz respeito à forma como a sociedade organiza as tarefas que a criança enfrenta ao longo de seu desenvolvimento, bem como os meios mentais e físicos que a criança pequena usará para resolver tais tarefas. Trata-se da cultura produzida historicamente, que medeia o desenvolvimento das capacidades humanas dos indivíduos. O aspecto histórico está, portanto, diretamente ligado ao cultural, e representa o papel ativo do homem no domínio do seu ambiente e comportamento, por intermédio dos instrumentos, inventados e refinados no decurso da história dos homens. Tomando como base esses três elementos fundantes da teoria de Vigotski, Luria destaca algo essencial para a compreensão do desenvolvimento infantil:

Todos os três aspectos da teoria são aplicáveis ao desenvolvimento infantil. Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-los à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. (LURIA, 1988a, p. 27).

Daí resulta o postulado de Vigotski de que o desenvolvimento da criança se dá primeiro no plano social, para depois acontecer de forma individual, concepção que se faz sumamente importante para nossa investigação. Apenas no início de seu desenvolvimento, as crianças reagem ao meio por intermédio dos processos naturais, herdados biologicamente. Mediante o contínuo processo de interação com o Outro, entendido como “[...] um lugar simbólico ocupado pelos inúmeros parceiros das relações sociais da criança ao longo da sua história social e pessoal” (PINO, 2005, p. 37), e inserção nas práticas culturais, aparecem os processos mais complexos, superiores e especificamente humanos. Em princípio isto ocorre, necessariamente, por intermédio da interação com o Outro, caracterizando um processo intersíquico, período em que os adultos cumprem papel de agentes mediadores do contato da criança com o mundo. Esse processo de descoberta e interpretação do mundo, inicialmente realizado em colaboração com o Outro, sofre alteração à medida que a criança cresce, e se torna capaz de realizá-lo internamente, vindo a tornar-se processo intrapsíquico, formador do psiquismo. A esse respeito Luria (1988a, p. 27) escreve: “[...] é através desta interiorização dos meios de operação das

informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica.”

Diante dessa concepção, é possível afirmar que os aspectos naturais, biologicamente herdados pela criança ao nascer, constituem a base sobre a qual dar-se-á todo seu desenvolvimento. No entanto, isso não é suficiente, pois apenas pela presença dos aspectos sociais, manifestos nas interações e na colaboração com os outros, dentre esses os adultos, o desenvolvimento cultural da criança ocorrerá; somente assim o desenvolvimento pode passar do plano intersíquico para o plano intrapsíquico, fazendo com que a criança, no desenvolvimento gradual de suas funções psíquicas (percepção, memória, atenção, linguagem) seja capaz de interpretar e compreender o mundo à sua volta de forma cada vez mais consciente. Para Vigotski, as funções psíquicas superiores dos seres humanos surgem dessa estreita relação entre os fatores biológicos característicos do homem e os fatores culturais, construídos ao longo da história humana.

Evidenciadas a teoria que embasa nossa investigação e a concepção de criança que dela emerge, apresentamos, a seguir, os fundamentos metodológicos centrais adotados por Vigotski em suas pesquisas, os quais se fazem pertinentes ao nosso estudo. Segundo Shuare (1990), a psicologia soviética foi formulada em estreita relação com a filosofia, sendo este “[...] um traço que a diferencia marcadamente de outros sistemas científicos e que representa seu ponto de partida metodológico” (SHUARE, 1990, p. 11, tradução nossa). Esta necessidade se justifica em razão de a ciência possuir uma natureza sociocultural, e por isso exercer influência na concepção do mundo das pessoas. Para a autora, “[...] uma das características mais notáveis da psicologia soviética é que, desde seu início, se tem definido nesta questão como ciência que busca em uma concepção filosófica determinada – o materialismo dialético e histórico – os marcos metodológicos [...]” (p. 11, tradução nossa). Assim, as teorias científicas respondem a uma concepção de homem, especialmente as ciências humanas, e seus resultados precisam apresentar uma concepção de mundo e enfoque filosófico.

Shuare explica que as orientações metodológicas das ciências gerais e humanas se dividem em níveis, sendo que a metodologia filosófica constitui o nível superior, “[...] cujo conteúdo são os princípios gerais do conhecimento e o sistema categorial da ciência, como sistema de premissas e princípios orientadores da atividade cognitiva” (E. G. YUDIN apud SHUARE, 1990, p. 13, tradução nossa). Esses princípios, no entanto, não devem ser seguidos como regras fechadas, antes, devem servir de orientação na construção do conhecimento científico. Nessa perspectiva, o papel da filosofia é realizar a crítica do conhecimento do ponto

de vista de suas condições de aplicação e de seus fundamentos metodológicos, e interpretar os resultados da ciência a partir de uma determinada visão de mundo.

A respeito da relação de Vigotski – principal representante da psicologia soviética – com a filosofia, Romanelli (2011) relata que o mesmo transitou por diversos campos do conhecimento em suas pesquisas, mantendo interesse especial pela filosofia e pelas artes, sempre preocupado em estabelecer princípios metodológicos específicos para a psicologia. A autora afirma, também, que o marxismo não foi o único referencial que fez parte da produção intelectual de Vigotski, mas exerceu forte influência em suas investigações, sobre o que comenta Duarte (2007, p. 80): “[...] a obra de Vigotski não pode ser bem compreendida se tentarmos separá-la de seus fundamentos filosóficos, especialmente aqueles mais diretamente ligados ao universo da filosofia marxista [...].” Romanelli explica que esta concepção filosófica que orientou os trabalhos de Vigotski tem como base central a ideia de que o homem se constitui historicamente, a partir de suas relações sociais. A autora evidencia que

Da mesma forma que Marx, em *O Capital*, analisou algumas categorias genéricas da economia capitalista (como, por exemplo, a mercadoria), procurando estudá-las dialeticamente para assim desvendar o funcionamento social, Vigotski também procurou estudar dialeticamente categorias ou estruturas específicas do ser humano que pudessem desvendar o funcionamento psíquico. Ele as reconheceu nas “funções psíquicas superiores” – memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, imaginação, entre outras –, buscando compreender, na inter-relação dinâmica e no desenvolvimento dessas funções, o processo de formação social da consciência. (ROMANELLI, 2011, p. 205).

Dessa forma, Vigotski estabelecia, a partir de suas pesquisas, um conjunto de princípios que pudesse ser aplicado a qualquer estudo no campo da psicologia. Zanella e outros (2007) apresentam alguns desses princípios: *a relação problema/método/técnicas de investigação; a relação singular/coletivo e suas implicações metodológicas; a história e a dialética como fundamentos metodológicos*. A questão da relação entre problema, método e técnicas de investigação advém dos questionamentos que Vigotski fez acerca da psicologia de sua época, a qual se encontrava marcada por várias tendências teórico-metodológicas de cunho metafísico e indefinição do objeto de estudo, o que o fez concluir que essas tendências não serviam de base para uma psicologia geral. De acordo com Zanella (2007, p. 27), “[...] era necessária a criação de uma psicologia geral, social e dialética, onde a investigação do humano superasse a determinação mecanicista da materialidade sobre o homem [...].” Foi então que Vigotski redimensionou o objeto da psicologia, ao estudar o homem na sua totalidade, considerando que o mesmo é constituído na e pela história mediante as relações sociais. Portanto, o objeto define

o método e as escolhas metodológicas em busca do problema. Esta forma empregada por Vigotski no estudo do sujeito está em consonância com o princípio da dialética que considera a vinculação e interdependência dos fenômenos (SHUARE, 1990), o que implica a necessidade de considerar a infinitude do conhecimento.

A relação entre singular e coletivo na metodologia pressupõe a compreensão do homem como um ser histórico e cultural, que apesar de se constituir mediante a relação com outros homens, é, também, sujeito singular da história. O homem é assim analisado em seu contexto, “[...] pois o próprio psiquismo é constituído historicamente na complexa e indissociável relação sujeito e sociedade” (ZANELLA et al., 2007, p. 28).

Isso implica a necessidade de considerar as relações entre os diferentes sujeitos que se relacionam na realidade concreta que compõe o todo, a fim de analisar a totalidade, sendo a totalidade compreendida no movimento dialético que considera aquilo que é e também aquilo que pode vir a ser. Assim, conhecer o sujeito é compreendê-lo nas suas relações, bem como as condições dessas relações, sendo o homem constituído por sua realidade, na relação entre os processos de objetivação e apropriação: o homem se apropria daquilo que criou e essa apropriação faz surgir nele novas necessidades, que exigirão novas atividades (DUARTE, 1999).

Shuare (1990) assevera que, para a dialética, a fonte do desenvolvimento do objeto é a unidade e luta dos contrários. Há um movimento interno no desenvolvimento do objeto, em sua formação, por isso a fonte do desenvolvimento deve ser buscada dentro do próprio objeto e nas suas relações com o contexto. Isso resulta em que não se pode buscar a explicação do objeto apenas pela determinação mecânica de sua causa. É fundamental encontrar conceitualmente o sistema no qual o objeto adquire suas características particulares, o que se traduz pela reprodução do concreto “[...] por meio de abstrações de um tipo especial, chamadas abstração inicial, célula de partida ou abstração substancial. Por sua vez, estas abstrações iniciais podem expressar-se como unidades de análise do objeto [...]” (SHUARE, 1990, p. 19, tradução nossa). Foi nesta perspectiva que Vigotski estudou a relação entre pensamento e linguagem. Ao criticar a forma como esse estudo vinha sendo realizado, segundo orientação geral que explicava o pensamento e a linguagem como universalidades abstratas, sem considerar as regularidades concretas de ambos e sem considerar, ainda, sua natureza integral, Vigotski propôs “[...] uma análise que segmentasse o complicado conjunto em *unidades*. Por unidade entendemos o resultado da análise que, diferente dos elementos, goza de *todas as propiedades fundamentales características do conjunto* e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade” (VYGOTSKI, 2001, p. 19, grifos do autor). Essa abordagem permitiu a Vigotski a compreensão de que a

palavra nasce da íntima relação entre o pensamento e a linguagem. Neste sentido, a análise das relações é fundamental para a compreensão do todo, pois isolar elementos significa perder a compreensão, tanto das partes quanto da totalidade.

A questão que envolve a história e a dialética como fundamentos da metodologia se relaciona com o princípio anterior, refere-se à constituição histórica do homem, em movimento e contexto, através das apropriações da cultura acumulada no decurso da história da humanidade, fato que requer o estudo dos fenômenos como *movimentos dialéticos*, produtos da história, carregados de tensões e contradições. A história é assim entendida como o movimento em que o sujeito se apropria da realidade, tornando-se singular nesse processo. No entanto, de acordo com Bissoli (2005, p. 95), “[...] o desenvolvimento de cada homem não é a repetição do desenvolvimento histórico da humanidade. O indivíduo desenvolve-se, na ontogênese, sobre a base historicamente produzida por outros homens.” É, pois, considerando sua dimensão histórica que o homem deve ser estudado, a partir de sua constituição em um dado contexto social, permeado por múltiplos fatores e relações. Vigotski esclarece:

[...] o estudo histórico, diga-se de passagem, simplesmente significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos. Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até desaparecer, isso implica evidenciar sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento o corpo demonstra que existe. Assim, pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui seu fundamento. (VYGOTSKI, 2012a, p. 67-68, tradução nossa).

Zanella e outros (2007) sintetizam os princípios acima descritos destacando a necessidade de: analisar o processo ao invés do produto, o que pressupõe analisar o objeto de pesquisa a partir do que ele foi, resultante de um processo histórico e dialético; considerar o aspecto histórico e social do fenômeno, buscando suas origens; analisar o fenômeno para além da mera descrição, procurando estabelecer as relações que o expliquem; considerar o objeto na sua totalidade, sem fragmentá-lo em elementos, mas ponderar sobre as unidades de análise, uma vez que estas, ao contrário dos elementos, conservam as propriedades do todo; buscar os sentidos daquilo que foi expresso, no contexto da interlocução, visto que o pensamento não encerra em si tudo aquilo que o sujeito expressou verbalmente.

No estudo das formas superiores de conduta, Vigotski (2012a) se contrapõe às tendências de cunho fenomenológico utilizadas pela velha psicologia, que se preocupavam apenas com a descrição dos processos e defende o emprego de uma *psicologia dos processos*

íntegros, baseada na *análise estrutural*, que une a análise e o enfoque integral da personalidade. Essa perspectiva consiste em destacar os elementos de um processo e diferenciá-los, considerando que cada processo constitui um fenômeno autônomo, mas composto por partes que possuem as propriedades do todo. Para ilustrar tal perspectiva, Vigotski utiliza o exemplo da análise química da água: a molécula H₂O é um elemento real da água e não pode explicar sua formação se seus componentes – hidrogênio e oxigênio – forem analisados separadamente. Assim, Vigotski considera que um processo ou fenômeno psicológico acontece em etapas e cada etapa forma um todo. Propõe, então, o estudo das relações entre os elementos que o constituem, uma análise “[...] que não perde de vista o caráter integral do objeto estudado [...]” (VYGOTSKI, 2012a, p. 99, tradução nossa).

Para explicar seu método, Vigotski apresenta três pontos fundamentais que conduziram suas investigações 1) análise do processo e não do objeto. Trata-se de uma perspectiva histórica, de estudar os processos em movimento, considerando as mudanças ocorridas, o que equivale a analisar “[...] toda forma superior de conduta não como um objeto, senão como um processo, e a estudá-lo em movimento, para não ir do objeto a suas partes, senão do processo a seus momentos isolados” (VYGOTSKI, 2012a, p. 101, tradução nossa); 2) análise explicativa e não descritiva. Esse aspecto diz respeito à necessidade de ultrapassar a mera descrição dos fenômenos, com base em características apenas externas. A título de exemplo, Vigotski afirma que, externamente, a linguagem da criança de um ano e meio é semelhante à do adulto, o que faz parecer que ela já relaciona, com essa idade, o signo ao significado. No entanto, quando analisados geneticamente, não há semelhança entre ambos os processos. Desse modo, faz-se necessário descobrir as diferenças internas apesar das semelhanças exteriores, buscar o conteúdo interno e a origem do processo; 3) ênfase no processo e não no produto, o que significa uma análise dinâmica, que não se interesse pelo resultado acabado de um fenômeno, “[...] senão o próprio processo de aparição ou o estabelecimento da forma superior tomada em seu aspecto vivo” (VYGOTSKI, 2012a, p. 105, tradução nossa).

Com efeito, considerando o movimento próprio da dialética, analisamos o objeto de nossa pesquisa a partir de seu contexto concreto, o que abrange a creche selecionada, seu contexto sociocultural, sua história, sua conjuntura política, as pessoas que nela atuam, as práticas pedagógicas, as crianças e as relações sociais ali estabelecidas. Objetivamos, no conjunto dessa análise, compreender como as interações adulto-criança e criança-criança concorrem para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças em situação de creche. Concebendo o método como eixo central da investigação, adotamos os postulados teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural por nós assinalados, tendo como princípio a

compreensão do objeto em seu movimento de constituição e mudança, isto é, inserido na realidade concreta, contraditória e determinada por múltiplos fatores. Dessa forma, procuramos utilizar as técnicas e instrumentos de produção dos dados para focar o objeto sob diferentes perspectivas.

No conjunto das considerações acima, passamos a descrever a trajetória percorrida na construção da pesquisa, explicitando técnicas e instrumentos que possibilitaram o diálogo com os seus sujeitos, que permitiram a aproximação com as crianças bem pequenas e as professoras do Maternal I da creche Municipal Maria Ferreira Bernardes, no ano de 2014. Ao narrar o processo de construção da pesquisa, evidenciamos como se deu o movimento de produção e registro dos dados, além de como procedemos na escolha do campo, e de como fomos, mediante a aproximação com os sujeitos e os *achados de campo* (MINAYO, 2010), redimensionando e delineando nosso objeto de pesquisa. Narrar esse processo significa expor, detalhadamente, a tessitura da investigação: as dúvidas; as escolhas; as inquietações; os acertos; as falhas; as descobertas; as surpresas.

2.2 A inserção no campo: observar, participar, fotografar e filmar para construir a pesquisa

O interesse em pesquisar na creche surgiu da vontade de desenvolver uma pesquisa de relevância, necessidade e impacto para a educação das crianças pequenas, face o momento atual de ampliação das creches em Manaus, já caracterizado no início deste capítulo. Tínhamos em mente a premência de acompanhar de perto esse processo, com vistas a conhecer como se constrói qualitativamente a educação oferecida no espaço institucional da creche. Essa necessidade se evidencia ainda mais se considerarmos as funções que a creche deve desempenhar no desenvolvimento infantil. É preciso, pois, olhar para o que se passa no interior dessa instituição, para as práticas pedagógicas ali estabelecidas.

Aliada a esse aspecto, encontra-se a necessidade de pesquisas na área da educação infantil na região Norte, ainda pouco representada no cenário de investigações sobre a infância institucionalizada, sobretudo na creche. Em estudo recente sobre pesquisas que abordaram a primeira infância na creche, Silva (2013) aponta que, nesta região, entre os anos de 1997 a 2011, a produção acadêmica se resumiu a apenas um trabalho. Na realidade de Manaus, desde o início da recente história das creches, em 2008, duas pesquisas foram realizadas (CARVALHO, 2011;

PINHO, 2013)³². Nosso estudo pode representar mais uma contribuição local para a educação infantil.

No entanto, ao sermos atraídas pelo universo bastante particular da creche, inicialmente não tínhamos ideia exata do que pesquisar nela. Ao lermos os noticiários locais que abordavam o assunto, percebíamos que as pessoas envolvidas no processo de ampliação expressavam, geralmente, uma concepção equivocada sobre o papel da creche, qual seja, de que a mesma é (apenas) um lugar onde as mães podem deixar seus filhos pequenos para poderem trabalhar. Foi aí que começamos a pensar em pesquisar os aspectos pedagógicos, uma exigência na educação dos bebês e crianças pequenas no interior dessa instituição. Mas isso era ainda muito vago. Começava, então, a (célebre) busca pelo objeto da pesquisa.

Nesse processo de busca, enfatizamos o papel fundamental da orientação. Recebemos da Profa. Michelle Bissoli a tarefa de pensar, com o coração, a respeito do assunto, definindo três aspectos essenciais: o “quê”; o “como”; e o “por que”. Enquanto respondíamos as questões propostas, concomitante à revisão da literatura feita no banco de teses da CAPES, fomos definindo (temporariamente) o objeto da pesquisa.

Na revisão da literatura, buscamos teses defendidas entre os anos de 2008 a 2013 referentes à Educação Infantil, em específico à creche. A escolha do referido período se deve ao fato de priorizarmos trabalhos mais recentes, investigações realizadas nos últimos cinco anos. No levantamento dos trabalhos, usamos os termos *educação infantil*, *creche*, *trabalho pedagógico na creche*, e *funções da creche* para refinamento de busca, tomando como critério os títulos e os resumos. Dessa forma, identificamos, no banco de teses da CAPES, cinco trabalhos no período em questão, e duas pesquisas locais (dissertações), dos quais procedemos à leitura integral. Nesses estudos, pudemos identificar diferentes objetos: relações entre crianças e adultos e das crianças entre si na creche (GUIMARÃES, 2008); o pensar e o fazer da creche (BAHIA, 2008); o papel das interações entre a professora e as crianças (COSTA, 2011); representações de professoras sobre a educação de bebês e crianças pequenas na creche (FERRAZ, 2011); a qualidade da educação das crianças na creche (ZUCOLOTO, 2011); a construção do currículo da creche (CARVALHO, 2011); o trabalho pedagógico na creche e o

³² Referimo-nos às dissertações de Mestrado *A construção do currículo da e na creche: um olhar sobre o cotidiano*, estudo realizado por Raquel Neiva de Souza Carvalho, em 2011, e *O que você fala, professor, tem importância? O trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento da linguagem oral da criança*, pesquisa feita por Evelyze Martins Reinaldo Pinho, em 2013, ambas na Universidade Federal do Amazonas, sob orientação da Professora Michelle de Freitas Bissoli.

desenvolvimento da linguagem oral (PINHO, 2013). Como se vê, a produção científica sobre educação de crianças em creches no Brasil não foi tão expressiva no período pesquisado.

Na leitura dos trabalhos citados, uma discussão bastante evidenciada se deu em torno das funções *sociopolítica e pedagógica* da creche – cuidar e educar –, o que, segundo as DCNEI (BRASIL, 2009b), deve ser feito de forma indissociável e por intermédio das interações e brincadeiras. Daí que, ao lado do nosso interesse pelos aspectos pedagógicos, brotou também o interesse pelas interações sociais que emergem na dinâmica das práticas pedagógicas.

Ressaltamos que a leitura dos trabalhos citados foi fundamental, sobretudo no que respeita à adoção dos procedimentos metodológicos, uma vez que as teses levantadas se caracterizaram por pesquisas feitas com crianças e não sobre crianças, direção na qual pretendíamos caminhar. Todavia, em que pese a importância dos procedimentos de leitura realizados para situar o problema da pesquisa, este ainda não nos estava claro. Não havia ainda precisão quanto ao que desvelar no ambiente da creche.

De novo o papel vital da orientação, que, dessa vez, nos instigou a ir até o campo de pesquisa, em caráter exploratório, a fim de vivenciar um pouco a realidade peculiar daquela instituição. Fomos à creche escolhida. Nesta ocasião, fomos apresentadas pela gestora ao grupo de professoras, momento em que explicamos o motivo de estarmos ali, conversamos um pouco com elas, dizendo apenas que estávamos fazendo uma “pesquisa sobre creches”.

Nesse primeiro momento, ainda no ano de 2013, frequentamos a creche por uma semana. Observamos seus espaços, seu cotidiano, sua rotina, seus fazeres. Conversamos com as professoras. Brincamos com as crianças. Prestamos atenção em muitas falas. Uma fala se repetia em diferentes vozes: “[...] tem que dar banho, tem que alimentar, tem que colocar pra dormir [...], o pedagógico fica comprometido.” Esse discurso revela a compreensão dual, ainda existente, acerca do papel da creche como instituição que, embora deva “[...] assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2009b), nem sempre tem sua função entendida claramente.

É fato que as ações de cuidar se fazem bastante presentes. E essa demanda é real, uma vez que a creche abriga bebês e crianças bem pequenas, incapazes de cuidar de si mesmas, realidade que coloca o cuidado como uma necessidade imperiosa. No entanto, isto não significa fragmentar o trabalho com as crianças em ações de cuidar e ações de educar, separando o que é do âmbito do cuidado daquilo que se entende como pedagógico, segundo argumenta Guimarães (2008, p. 37):

De acordo com a legislação, educar e cuidar são ações indissociáveis e complementares no cotidiano da educação infantil. Delimitam o que é específico do trabalho com as crianças pequenas. No entanto, nas práticas cotidianas, constituem-se diversas formas de viver estas duas ações de modo fragmentado. A ação de educar é compreendida como instruir e transmitir conhecimentos (ensinar as cores, os nomes dos objetos, etc.), numa perspectiva de tutela da ação da criança e de sua compreensão do mundo. Cuidar é considerado como atender às demandas de sono, higiene, alimentação, proteger ou “tomar conta”, numa intenção disciplinadora.

Claro está que a professora³³ de creche educa uma criança pequena enquanto lhe dispensa cuidados: nas diversas situações do cotidiano, ao relacionar-se com ela, seja cuidando, brincando ou conversando, estará cooperando com a formação de sua inteligência e personalidade. Ou seja, não se consegue separar aquilo que é, por sua natureza, inseparável. Assim, foram aparecendo, no campo a ser investigado, alguns aspectos que, coincidentemente, faziam parte do nosso interesse inicial. Percebemos, pela observação, que se destacava um problema: o desafio de articular, nas rotinas de cuidado da creche, as ações pedagógicas. Ressaltamos que o fato de ter vivenciado em caráter exploratório o ambiente da creche, aliado ao trabalho de revisão da literatura, foi de substancial importância para o processo de definição do problema, num primeiro momento.

O critério adotado para a escolha da creche foi o de que esta pertencesse ao sistema público de ensino, por consideramos que o Estado é responsável por garantir atendimento educacional às crianças até cinco anos de idade em creches e pré-escolas, conforme texto anunciado no artigo 208, inciso IV da Constituição Federal. No âmbito desse critério, a seleção da creche para a realização do estudo se deu por intermédio de contato prévio com a gestora, Gicélia Maria Pereira Leal, que, tendo sido nossa aluna no curso de Pedagogia³⁴ e também no curso de Especialização em Educação Infantil³⁵, ao assumir a direção da creche Municipal Maria Ferreira Bernardes, solicitou colaboração do Grupo de Educação Infantil³⁶ do qual fazemos parte na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pensamos, então, que a pesquisa seria uma oportunidade de estar ali presente e contribuir de alguma forma.

³³ Utilizamos a nomenclatura “professora” para nos referirmos às profissionais que atuam com as crianças pequenas, em virtude da predominância do gênero feminino na educação infantil, sobretudo na creche. Cabe dizer que na creche investigada todas as professoras em exercício eram do sexo feminino.

³⁴ No âmbito do programa Especial de Formação Docente da Rede Pública (PEFD), ministrado pela Universidade Federal do Amazonas.

³⁵ Realizado pela Universidade Federal do Amazonas, em convênio com o Ministério da Educação e Secretarias Municipais de Educação.

³⁶ Referimo-nos ao Grupo de Pesquisa Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Como resultado do contato exploratório com o campo, decidimos, inicialmente, que o foco do trabalho seriam as interações, tendo por base duas questões: Como o trabalho de cuidar e educar pode promover interações entre adultos e crianças e das crianças entre si, de modo a possibilitar a apropriação dos objetos culturais e das relações sociais importantes para o seu desenvolvimento? De que modo a formação continuada *in loco*, pautada na reflexão sobre a prática, pode contribuir para a superação da falsa dicotomia entre cuidar e educar, presente nas práticas cotidianas da creche? Observando o cotidiano da creche, no fundo, desejávamos responder a nós mesmas algumas perguntas: Que trabalho pedagógico é possível realizar com as crianças na creche, sendo que exigem tantos cuidados, que tomam tanto tempo? O que é possível realizar para além dos cuidados? Que práticas pedagógicas são possíveis, especialmente com as crianças bem pequenas?

Definido inicialmente nosso foco de estudo, outra decisão precisava ser tomada. Precisávamos determinar com quais crianças iríamos trabalhar, quais, dentre as crianças bem pequenas e pequenas, seriam nossos sujeitos. Pela natureza do estudo e especificidade do objeto, decidimos delimitar uma turma, elegendo a Turma do Maternal I para a observação, aquela que seria tomada como parâmetro para o estudo. Essa escolha, no entanto, não excluiu as demais crianças, visto que, na rotina da creche, há vários momentos de atividades coletivas, momentos esses que proporcionam relações, que possibilitam diferentes trocas entre os pequenos e permitem visualizar interações entre crianças de idades diferentes, aspecto importante para a investigação. Esclarecemos que a opção pela referida turma, com crianças entre 1 a 2 anos de idade, se deu em virtude do próprio objeto da investigação. Tínhamos, portanto, como sujeitos participantes de nossa pesquisa, sete crianças entre 1 e 2 anos de idade e suas respectivas professoras, dez sujeitos no total.

Tendo em mente o processo de interação entre adultos e crianças e destas entre si, voltamos a frequentar a creche, já em 2014, participando de seu cotidiano por um período de oito meses, aproximadamente. Numa primeira etapa, de março a abril, já com a aprovação da investigação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFAM, fizemos observações de caráter exploratório do seu cotidiano, uma espécie de diagnóstico, com vistas a conhecer a organização da instituição. Nesta ocasião, levantamos informações gerais sobre a comunidade e a instituição quanto ao espaço físico, materiais e recursos humanos; participamos de eventos como reunião de pais e planejamento; colhemos informações nas fichas de matrícula das crianças do Maternal I a fim de obtermos informações preliminares sobre as mesmas; coletamos informações sobre as professoras da referida turma a fim de traçar um perfil inicial das mesmas. A partir de maio, iniciamos a segunda etapa, que consistiu na aproximação direta com os sujeitos. Esta fase da

investigação se estendeu até outubro. A princípio, apresentamos a pesquisa para as professoras, esclarecendo os objetivos, sua natureza e os procedimentos que adotaríamos na condução da mesma. Nessa ocasião, as professoras Creuza, Cristiane e Valmirene concordaram em participar diretamente, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE-professoras), exigência da pesquisa que envolve pessoas. Adotamos procedimento semelhante com os pais das crianças, dos quais obtivemos autorização escrita (TCLE-pais) para a participação de seus filhos. As fotografias e videograções, usadas como recurso metodológico, foram contempladas nos termos de consentimento. A divulgação das imagens, assim como a identificação, tanto das crianças quanto das professoras, foi feita mediante assinatura de um termo de autorização (Apêndices C e D).

Antes de prosseguirmos na descrição dos procedimentos que balizaram a pesquisa, faz-se necessário dizer que, para compreender o objeto de nossa investigação, assumimos o pressuposto de sua historicidade. Embora saibamos que existem lacunas no campo pesquisado, constituídas por práticas nem sempre desenvolventes para as crianças, decidimos construir nossa pesquisa sob a perspectiva participativa. Ao adotarmos essa perspectiva, não almejávamos apenas coletar dados, ao invés disso, tencionávamos produzi-los em colaboração com os sujeitos pesquisados. Dessa forma, as professoras participantes foram convidadas a atuar no processo de produção e reflexão dos/sobre os dados, momentos que possibilitaram reflexão acerca da própria prática. Com esta forma de conduzir o processo da pesquisa, nosso desejo era escapar às tradições de cunho prescritivo. Buscando outra forma de olhar o campo, realizamos uma pesquisa de cunho participante, apoiada em princípios da pesquisa-formação (BECCHI; BONDIOLI, 2003; GOMES, 2006, 2007, 2013; PERRELLI et al., 2013).

Para essa perspectiva, nosso referencial teórico principal foram as ideias de Becchi e Bondioli (2003), ao relatarem uma experiência vivenciada em pré-escolas da cidade de Pistóia, na Itália, incluindo pesquisadores da Universidade de Pavia e professoras da rede pública. O objetivo da experiência, denominada pesquisa-formação, foi proporcionar às professoras formação continuada mediante reflexão e análise da própria prática, oportunizando seu crescimento profissional.

Esclarecemos que essa forma de proceder, assim como nossa pesquisa, encontra-se inserida em um contexto mais amplo, ligado ao Grupo de Pesquisa Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia, do qual somos membros na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Desde 2007, o grupo tem se empenhado em pesquisar e atuar sobre a formação de professores, passando, nos últimos anos, a investigar especificamente a

formação inicial e continuada de professores da educação infantil em uma de suas linhas, com vistas a contribuir com o processo educativo das crianças pequenas de nossa região.

Becchi e Bondioli (2003) informam que o percurso metodológico da pesquisa-formação possibilita a metarreflexão, permite que os sujeitos desenvolvam a autoconsciência sobre seu próprio fazer. O formador assume o papel de pesquisador e observador externo, tornando-se um *suporte de crescimento do coletivo* e elemento provocador de reflexão por parte do grupo pesquisado. As autoras enfatizam que “[...] esse trabalho tem, em relação a outras metodologias de pesquisa, um maior impacto sobre a realidade inicial e convoca, no que diz respeito à discussão dos resultados e dos instrumentos utilizados, aqueles que são, de algum modo, ‘objeto’ da observação” (BECCHI; BONDIOLI, 2003, p. 9).

Perrelli et al. (2013) consideram que a pesquisa participativa evidencia o envolvimento do pesquisador no processo de investigação, o que leva a questionar a *pretensa neutralidade* e os aspectos subjetivos do trabalho científico. Para as autoras, as

Diversas modalidades de pesquisas que pretendem intervir na formação e ação de seus participantes (pesquisa-ação, intervenção, participante, participativa, colaborativa, crítico-colaborativa, entre outras denominações) estão atreladas à ideia de uma deliberada aproximação, e não de distanciamento, entre o pesquisador e o sujeito-alvo da pesquisa. (PERRELLI et al., 2013, p. 280).

Esta postura se baseia no diálogo e na escuta entre pesquisador e pesquisado, na produção do conhecimento partilhado entre ambos e historicamente condicionado. Além disso, a pesquisa dessa forma empreendida relativiza os lugares comumente ocupados pelo investigador e os sujeitos pesquisados: o primeiro não se coloca em posição de observar e anotar passivamente, ao passo que os sujeitos não constituem apenas fornecedores de dados. Tais elementos conferem, à investigação, uma dimensão formadora, pautada na metarreflexão e na aprendizagem conjunta. Nessa perspectiva, o pesquisador assume papel de formador, e, ao formar, também se forma.

Para Gomes (2006), a pesquisa-formação baseia-se nos pressupostos da Pesquisa-Ação/Colaborativa, objetivando que os participantes experimentem uma nova perspectiva de formação, caracterizada pela autora como *uma nova cultura formativa*. Além disso, afirma que esse tipo de pesquisa possibilita uma mudança significativa nas concepções prescritivas comumente encontradas nas pesquisas e permite a participação dos envolvidos, os quais têm a oportunidade de refletir sobre a própria prática, ressignificando-a.

Pimenta (2006) explica a reconfiguração do sentido e do significado da pesquisa-ação enquanto pesquisa crítico-colaborativa e enfatiza as contribuições que esse tipo de pesquisa

pode trazer para a formação docente e para a transformação na educação. Ao ancorar seus argumentos metodológicos nos pressupostos teóricos de Thiollent, Kincheloe, Zeichner e outros, enfatiza que este é um tipo de pesquisa que se faz *com* e não *sobre*; é feita, portanto, com os professores no seu local de trabalho, e não sobre eles. Nas palavras da autora:

A pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar). (PIMENTA, 2006, p. 26).

Citando Zeichner, Pimenta (2006, p. 26-27) afirma que “[...] a pesquisa colaborativa [...] tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais.” Assim entendida, a pesquisa colaborativa utiliza os fundamentos da pesquisa-ação e tem o papel de ampliar a consciência dos envolvidos, provocando reflexão sobre a própria prática, com vistas à sua transformação. Os professores vão-se constituindo pesquisadores no decorrer da pesquisa, na medida em que dela participam ativamente. Daí que, para a autora, esse tipo de pesquisa se configura como *pesquisa-ação colaborativa*.

No bojo das considerações acima, esclarecemos que nossa investigação se apoiou em alguns princípios da pesquisa-formação, especialmente no que respeita à construção conjunta dos dados com as professoras, bem como na reflexão sobre os dados produzidos. No entanto, sabemos que este tipo de pesquisa – em suas diversas modalidades e denominações – possui estrutura e metodologia próprias, não adotadas integralmente por nós, em razão de optarmos por focar o trabalho com as crianças. Assim, as professoras foram sujeitos da investigação e também parceiras investigativas, à medida que seu olhar era recrutado para compor o nosso olhar sobre as interações que aconteciam na creche e sobre sua influência no desenvolvimento da linguagem oral dos pequenos, compondo o discurso que aqui se apresenta por múltiplas vozes (BAKHTIN, 1997).

No tocante aos procedimentos metodológicos adotados com as crianças, nos identificamos com Martins Filho (2011). Ao analisar pesquisas realizadas com crianças pequenas, o autor afirma que houve um aumento desse tipo de investigação nos últimos vinte anos no Brasil, destacando a recente preocupação em desenvolver metodologias que considerem a criança como protagonista na pesquisa, capaz de fornecer informações sobre si mesma. Para o autor, desenvolver pesquisas com crianças é um verdadeiro desafio, posto que já é difícil fazer pesquisas sobre elas. Por isso, é necessário mergulhar fundo no mundo da

criança, interagindo com ela em seu contexto, o que exige, necessariamente, o contato direto. Acerca dos procedimentos metodológicos, enfatiza a necessidade da criatividade, do uso de *outros procedimentos*, fato que tem motivado os pesquisadores a utilizar mais de uma forma de coleta dos dados, sendo a fotografia, a filmagem, o desenho das crianças e a observação participativa usados de forma simultânea e com mais frequência: “Há consenso nos trabalhos examinados de que, em pesquisas com crianças, é necessário lidar com mais de um procedimento metodológico para compreender o fenômeno que se quer estudar” (MARTINS FILHO, 2011, p. 96). Concordando com o autor, a fim de registrar distintas formas de interação ocorridas na sala do Maternal I, lançamos mão de diferentes procedimentos metodológicos, combinando fotografias, videograções e registro em diário de campo.

Com base no método histórico-dialético e adotando princípios da pesquisa-formação, decidimos considerar a creche como espaço privilegiado de formação, e elegemos, como foco central do estudo, as interações adulto-criança e criança-criança, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas. Nossa intenção inicial consistia em observar as relações entre as crianças e as professoras, e das crianças entre si, com vistas a refletir, no processo de formação continuada, sobre formas de organizar o trabalho pedagógico que possibilitassem interações, de modo a conhecer suas contribuições para o desenvolvimento psíquico na primeira infância. Portanto, o fio condutor da investigação foi o envolvimento com professoras e crianças pequenas na creche, o que fizemos por intermédio de variados procedimentos metodológicos: observações participativas; entrevistas; grupos dialogais; fotografias; videograções; registro em diário de campo.

Esclarecendo melhor os procedimentos acima mencionados, nossa pesquisa foi construída mediante intervenção na realidade, no desenvolvimento de práticas pedagógicas com as crianças pequenas do Maternal I e encontros formativos com as professoras, tendo, como objeto de análise suas práticas, registradas por meio de fotografias, filmagens e registro em diário de campo, obtidos por intermédio de observações participativas. Dessa forma, almejamos propiciar, no processo de construção da pesquisa, momentos de reflexão sobre a especificidade do trabalho pedagógico com crianças bem pequenas na creche.

Voltemos ao processo de inserção no campo. Na segunda etapa da investigação, que começou em maio e terminou em outubro de 2014 (com exceção do período de recesso), estivemos na creche regularmente, frequentando o Maternal I três vezes por semana, permanecendo ali cerca de três horas a cada manhã, por vezes à tarde. Esse período compreendeu cerca de 180 horas de observação e participação. Atentas ao que se passava, íamos fazendo anotações no caderno de campo. Em casa, procurávamos organizar as anotações,

complementando com detalhes guardados na memória. Nesse movimento, o diálogo com os referenciais teóricos se fazia necessário, os momentos de estudo e reflexão permitiam repensar algumas questões, apontar outras, e interpretar (ainda que de forma inicial) o que observávamos em campo, à luz da Teoria Histórico-Cultural. Nos primeiros dias, apenas observávamos e anotávamos. Posteriormente, ao lado do processo de observação, começamos a fotografar eventos de interação nos diversos momentos da rotina da sala: alimentação, cuidados, banhos, passeios, sono, brincadeiras. Usamos esse recurso também em ocasiões de programações da creche, nas festas comemorativas. De *click* em *click* íamos registrando as distintas formas de interação que apareciam nesses contextos.

Dispondo de caderno para anotações e celular para registro fotográfico, procurávamos captar as interações, ora partindo das crianças para os adultos, ora como iniciativa dos adultos em relação aos pequenos. Entre observações, fotografias, conversas com as professoras e participação em distintos momentos, íamos construindo o objeto da pesquisa. Assim é que fomos, também, nos constituindo pesquisadora na creche. Nesse percurso, alguns desafios surgiam: o emprego ético dos recursos metodológicos; o uso combinado dos mesmos; a escolha dos momentos de seu uso; a pretensa familiaridade; o cuidado na interpretação dos dados, na atribuição de sentidos, dentre outros.

Para observar e anotar, procurávamos sentar em um canto da sala que permitisse visão privilegiada das crianças e das professoras, em cenas do cotidiano da turma. Mas fazer isso era normalmente difícil, chegava sempre uma criança buscando nossa atenção. Ora uma queria nosso material, ora outra trazia um brinquedo ou um livro, por vezes tínhamos que intervir numa disputa. Então o caderno de anotações era colocado de lado. O exercício dialógico e alteritário se impunha, neste caso com as crianças. Isto nos faz questionar o lugar da criança na pesquisa, especialmente a criança pequena. Mello (2010) denuncia a visão de criança que muitas vezes tem predominado nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola infantil e também nas pesquisas. Na perspectiva *adultocêntrica*, são vistas como incapazes, sob o prisma do que lhes falta, de sua incompletude, por “[...] suas incapacidades em comparação com os adultos, a limitação de sua experiência, a insuficiência de seus conhecimentos, a incapacidade de pensar logicamente, de controlar sua própria conduta” (MELLO, 2010, p. 184). Mais adiante, complementa:

Sem uma compreensão de que as qualidades humanas são histórica e socialmente aprendidas e, portanto, precisam ser vivenciadas ativamente pela criança, acabamos por impedir sua participação em atividades que ensinam diferentes capacidades práticas, intelectuais e artísticas e que iniciam a formação das primeiras ideias, sentimentos e hábitos morais, os traços de

caráter, enfim, os fundamentos da personalidade e da inteligência. (MELLO, 2010, p. 185).

Faz-se necessário superar essa visão, compreendendo que a criança é ativa desde o seu nascimento, que busca seu lugar nos distintos contextos sociais de que participa, interagindo ativamente com os adultos, atribuindo sentido ao que lhe é apresentado. Assim é que vai, aos poucos, se apropriando da cultura à sua volta. Dessa forma, as crianças têm muito a nos informar, mesmo as pequenininhas, que, apesar de ainda não se expressarem verbalmente, mantêm com os adultos e com seus pares uma relação comunicativa, que se faz por intermédio dos gestos, do movimento, do olhar, da expressão facial, do riso, do choro, das primeiras vocalizações, das cem linguagens anunciadas por Malaguzzi (1999).

Do mesmo modo que Guimarães (2008) em sua pesquisa sobre as relações dos bebês com os adultos no berçário, no exercício de observar percebíamos a necessidade de escapar à ilusão do óbvio, do familiar, do transparente. Em seu estudo, a pesquisadora considera que, entre outras coisas, pesquisar significa compreender que nem tudo o que é familiar é conhecido, é preciso encontrar, em meio ao que nos parece habitual, aquilo que é surpreendente, que nos causa perplexidade. Para Amorim (2001), essa postura se traduz pelo estranhamento, no entanto, esse é um exercício complexo, pois encontrar o novo no que nos parece habitual e conhecido exige busca constante, e o afastar-se das “certezas.”

Kramer, Barbosa e Silva (2008) defendem o uso de *estratégias do trabalho etnográfico* na pesquisa que se realiza com crianças e enfatizam a necessidade de ver e ouvir atentamente, desenvolver a habilidade de olhar e escutar adultos e crianças em diferentes formas de interação. Essa necessidade se dá em virtude de a pesquisa com crianças pertencer ao campo das ciências humanas e sociais, e dessa forma, envolver, sempre, relações. Nas palavras das autoras: “[...] ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação [...]” (KRAMER, BARBOSA, SILVA, 2008, p. 86). O olhar deve ser marcado pela perplexidade, como se se estivesse vendo pela primeira vez. Ou seja, é preciso manter certo distanciamento, especialmente se o campo de pesquisa é familiar para o pesquisador. A posição exotópica se fazia necessária. No entanto, “[...] a exotopia é algo por conquistar [...] (BAKHTIN, 1997, p. 35); é difícil distinguir o limite entre a identificação e o distanciamento, movimentos que possibilitam as supressas e o aparecimento dos achados de campo.

Observar, anotar, responder, estar perto e procurar distanciamento a fim de desvelar o novo. Isto se converte em autêntico desafio, sobretudo quando se pesquisa com crianças bem pequenas. Não raras vezes nos vimos diante dessa provocação: entre a decisão de observar ou participar; de continuar anotando ou atender uma criança; de dialogar com as professoras em determinadas situações ou silenciar; de atribuir sentido ao que nos parecia óbvio ou buscar os sentidos revelados. Um excerto do caderno de campo pode ilustrar o que mencionamos:

“Cheguei cedo, no início das atividades, ainda em tempo de ver as crianças sendo entregues às professoras pelos pais. Percebo manifestações de choro passageiro, de rostinhos ainda sonolentos, de acolhimento. Ao entrar na sala, troco de calçado³⁷ e guardo minha bolsa. Me detenho a observar os movimentos iniciais daquele dia. As mochilas são guardadas e as crianças são levadas ao refeitório para receber a primeira refeição oferecida pela creche, o café da manhã. São colocadas nas cadeiras de alimentação e estimuladas a comer: ‘Hum, que gostoso!’, ‘Isso, Letícia, come tudo!’, ‘Tá bom, Samir?’, ‘Vamos, Isa!’, ‘Que delícia, Fernanda!’... Ainda nas cadeiras, Creuza, Cris e Val³⁸ se revezam na escovação dos dentes e, logo após, levam as crianças para um passeio na área gramada em frente à entrada da creche. O dia está ensolarado, bastante propício. “Pequenos” e “grandes” seguem caminhando de mãos dadas, aproveitando o sol da manhã. Esta atividade é seguida de outra, agora no pátio. Creuza vai buscar alguns carrinhos/velocípedes que ficam guardados na diretoria e os oferece às crianças. Mais exclamações: ‘Vai Nanda, pra frente, pra trás!’... ‘Pedala, Letícia!’. Ainda no pátio, Creuza se mostra muito animada, canta com as crianças, que reagem com alegria. Letícia bate palmas, faz gestos. Depois, hora do lanche, seguida da hora do banho, já na sala. Uma a uma as crianças são levadas para o espaço do banho. Ao sair dali, umas se dirigem para a caixa de brinquedos, outras são atraídas pela música tocada no DVD, no espaço do sono. Aos poucos, todos se juntam nesse espaço. Adultos e crianças brincam em colchonetes colocados junto à parede. Continuo observando e anotando, sentada no chão, em um canto da sala. No entanto, as crianças começam a me procurar, se aproximam, querem ver o que estou fazendo. Fernanda se atira no meu colo, ergo os braços e tento continuar escrevendo, mas isto se torna quase impossível. Letícia, então, interrompe de vez minha atividade, ao se apoderar do meu material. Tentei relutar, mas não consegui. Sem meu caderno de anotações e a caneta, fiquei olhando a pequena rabiscar meus escritos, enquanto segurava desajeitadamente a caneta. Mostrei-lhe uma folha em branco e fiquei esperando. Enquanto isso, decidi recorrer à câmera do celular, a fim de fotografar. Mas este, também, em pouco tempo viria a ser alvo de atenção...” (Diário de campo, 13 de maio de 2014).

³⁷ Observei nos primeiros dias que as professoras mantinham na sala um chinelo de dedo para uso interno, a fim de não contaminar o ambiente usado pelas crianças para andar, deitar e se arrastar. Resolvi fazer o mesmo, comprando uma sandália para este fim.

³⁸ Aos poucos fui me sentindo à vontade para usar o diminutivo dos nomes de Cristiane e Valmirene, usado por todos na creche.

Fotografia 16 - Letícia (1a, 5m) com material da pesquisadora



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Apesar da pouca quantidade de crianças e da presença de três professoras, algumas vezes nos vimos diante do dilema de apenas observar ou de participar, também, enquanto observávamos. Diálogo e negociação marcavam esses momentos. Tínhamos sempre em mente o cuidado para que nossa participação não parecesse intromissão. Sentíamos-nos à vontade para participar em determinados momentos, noutros um pouco menos, em outros não. Brincávamos com as crianças, atendíamos aos seus pedidos, intervínhamos em disputas, acalmávamos choros, oferecíamos colo. Arriscamo-nos a ajudar inclusive na hora das refeições, especialmente o almoço. Nesse momento, todas as mãos eram bem-vindas. Percebemos isso certo dia quando vimos Creuza equilibrando nas mãos dois pratos de comida, tentando alimentar duas crianças ao mesmo tempo. Aproximamo-nos e perguntamos “posso ajudar?”, ao que ela respondeu prontamente me entregando o prato. A partir de então, tivemos participação ativa nesse momento, nos sentindo cada vez mais à vontade nesta função. No entanto, o mesmo não ocorria quando se tratava dos banhos e trocas de fraldas. Não ousávamos oferecer ajuda. Considerávamos invasivo para com as crianças. Percebíamos, dessa forma, que havia um limite para nossa participação, o que evidenciava nosso papel enquanto pesquisadora. Ao mesmo tempo, percebíamos que a observação participante possibilitava a interação necessária com as crianças e as professoras, favorecendo a criação de vínculos de confiança entre nós e elas. Na medida em que íamos participando dos diversos momentos da rotina da sala, podíamos sentir a atitude positiva das professoras, encontrávamos respaldo por meio de um olhar de aprovação, um sorriso, um balançar afirmativo de cabeça, um ‘pedido de socorro’, às vezes.

Mas também houve falhas. E olhar de não aprovação. No contexto do que comentamos acima sobre o limite naturalmente imposto ao pesquisador no campo, transcrevemos outro excerto do caderno de anotações:

“Após o almoço, as crianças estão na sala do sono, deitadas nos colchonetes, prontas para dormir. Luzes apagadas, sala na penumbra, professoras ao lado das crianças, ninando. Sento discretamente num canto da sala, aproveito para observar esse momento, tenho pouco registro do mesmo. Silêncio. Em um dado instante, Creuza conversa baixinho com Letícia, que não quer dormir. Aproveito para combinar algo com a professora, visto que daqui a pouco vou embora. Letícia nota minha presença. Fica ainda mais desperta... percebo certa irritação por parte de Creuza. Me despeço rapidamente e saio da sala.” (Diário de campo, 23 de maio de 2014).

Percebendo claramente nossa intromissão e inconveniência naquele momento, deixamos a creche preocupada naquele dia. Enviamos mensagem à Creuza, pedindo desculpas. Perdão aceito, nos dias seguintes procuramos ter mais cautela, sobretudo nos momentos que antecediam o sono. Às vezes, quando queríamos observar esses eventos, o fazíamos do lado de fora, através de um vidro transparente colocado na parede que divide o espaço de atividades do espaço de dormir.

Contudo, a interação com as crianças e as professoras, estar com elas em diversos momentos e situações, foi possibilitando maior delineamento da pesquisa, o estabelecimento inicial de algumas categorias, com base nas categorias teóricas estabelecidas a princípio, antes da entrada no campo. Observando e registrando eventos de interação, almejávamos conhecer as especificidades das relações que se davam entre as crianças e os adultos e entre as próprias crianças na creche. Pretendíamos analisar, em conjunto com as professoras, qual o papel daquelas interações para o desenvolvimento psíquico.

Conjuntamente ao processo de observação, a fotografia foi se fazendo mais presente. Começamos a fotografar com mais frequência, usando esse recurso metodológico para captar os eventos de interação, no intuito de analisá-los mais tarde. Com o mesmo objetivo, mais adiante usamos a filmagem, sentindo necessidade de usar a videogravação em determinados momentos, em vez da fotografia. Combinadas à observação participante, a fotografia e a filmagem foram utilizadas para registrar diferentes momentos de interação entre as crianças e entre estas e os adultos. No decorrer da pesquisa, alguns desses registros funcionaram como elementos mediadores, usados em momentos de conversa com as professoras como instrumentos de reflexão sobre a prática e sobre as relações estabelecidas na sala. Entretanto, o uso da fotografia e da filmagem como recursos metodológicos envolvia delicadas questões. Em que momentos usar? Como fazer isso sendo o menos intrusa possível? Seria possível inserir

esses recursos de maneira natural no cotidiano da sala? Como potencializar a fotografia e a filmagem no sentido de provocar reflexões por parte das professoras?

Gobbi (2011) relata que a fotografia vem sendo bastante utilizada nas pesquisas com crianças, servindo de auxílio para as mesmas, contribuindo para revelar o que não foi possível obter pela observação, ou, ainda, sendo o próprio objeto da pesquisa. Nas ciências sociais, é comumente empregada como recurso metodológico ou como fonte documental, servindo de ponto de partida para estudos diversos. Enfatiza que as fotografias “[...] constituem importantes fontes que permitem reflexões sobre os mais variados temas, e, neste caso em especial, sobre a *educação de meninos e meninas pequenos*, em diferentes situações no cotidiano pedagógico” (GOBBI, 2011, p. 131, grifos nossos). As considerações da autora nos auxiliaram quanto ao uso apropriado desse recurso, que exige certos cuidados, por nós pontuados: 1) A fotografia constitui um recurso eficaz, fonte de informação quando o pesquisador se encontra ausente do objeto de investigação. No entanto, na elaboração da construção narrativa, deve ser vista como uma representação, o que exige que seu uso seja combinado a outros textos, como os escritos. Portanto, as imagens não devem substituir os textos escritos, antes, devem ser usadas em articulação com esses, como fontes documentais, e não como elementos ilustrativos; 2) Na análise das imagens, é preciso dotar o olhar de certo estranhamento, procurando escapar à familiaridade do cotidiano. Faz-se necessário o exercício da criticidade e da reflexão sobre a constituição das imagens que se deseja analisar; 3) As fotografias devem ser tomadas como *textos imagéticos*, “[...] que informam sobre as relações estabelecidas entre meninos e meninas nos diferentes espaços, com outras crianças e com adultos” (Idem, p. 138).

Identificamo-nos com algumas pesquisadoras que, assim como nós, lançaram mão desse recurso (LOPES, 2004; GUIMARÃES, 2008; COSTA, 2011; GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011), as quais apontam que a fotografia e a filmagem podem constituir importante material de pesquisa, permitindo visualizar aspectos difíceis de serem apreendidos por outros meios, tais como gestos, expressões e movimentos de bebês; sentidos atribuídos por crianças a fotografias produzidas por elas mesmas; formas de interações produzidas entre crianças e adultos; reações de crianças diante da leitura de imagens produzidas pelo pesquisador; interações de crianças com marcadores de tempo. Em todas essas questões, fotografias e videogravações foram tomadas como aliados na construção metodológica, auxiliando na produção do conhecimento. Nas referidas pesquisas encontramos o relato de tensões e dificuldades semelhantes às que enfrentamos, fato que marcou nossa identificação com essas investigações.

Guimarães (2008) usou a fotografia para registrar as relações das crianças com os adultos e das crianças entre si no berçário de uma creche. As fotografias também serviram como suporte no compartilhamento da pesquisa com as professoras e a diretora da instituição, para perceber o sentido que as primeiras atribuíam ao seu trabalho. A pesquisadora aborda os cuidados éticos que envolvem o uso desse recurso em seu estudo. Relata que, para fotografar, se colocava em um canto da sala onde não fosse vista e desligava o *flash* da máquina, procurando não chamar a atenção, pois “[...] a inclusão da fotografia como recurso metodológico na pesquisa com crianças e na pesquisa das relações entre adultos e crianças na creche promove diferentes interferências e consequências na pesquisa e na realidade pesquisada” (GUIMARÃES, 2008, p. 115).

Convém mencionar que a pesquisa de Guimarães (2008)³⁹ teve importância fundamental para a nossa. O estudo foi tomado como parâmetro em virtude do tema, dos procedimentos metodológicos, bem como de alguns dos aportes teóricos utilizados. Baseada teoricamente na perspectiva filosófica e antropológica, a autora registrou, por meio da observação participante e da fotografia, a capacidade dos bebês, seu potencial cognitivo, as transgressões e ações que passam muitas vezes despercebidas pelos adultos. Guimarães revelou a *potência comunicativa* dos bebês, apontando para as professoras outra forma de olhar as crianças e a possibilidade de refletir sobre seus movimentos. Em nossa pesquisa, ancorada na Teoria Histórico-Cultural, utilizamos procedimento semelhante junto às professoras, trabalhando com as interações. Todavia, no decorrer da investigação, a comunicação também foi emergindo como parte do processo de desenvolvimento das crianças e como fruto das relações estabelecidas.

O estudo de Costa (2011) também enfocou as interações entre adultos e crianças na creche, registradas por intermédio da fotografia e da filmagem. A autora enfatiza que o uso desses recursos foi importante por possibilitar a análise aprofundada de imagens e situações vividas no campo. Nesta investigação, o uso da máquina fotográfica gerou, a princípio, certa euforia entre as crianças, minimizada na continuidade da pesquisa.

Guimarães (2008, p. 115) assevera que a presença da câmera interfere no campo, evidencia a presença do pesquisador e do registro, portanto seu uso requer cuidados: “O ato de fotografar atravessa o campo, contribuindo no desenho do objeto da pesquisa. A presença da

³⁹ Referimo-nos à pesquisa de Doutorado intitulada *Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*, realizada por Daniela de Oliveira Guimarães, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) em 2008, orientada por Sonia Kramer.

câmera e os momentos do “clique” promovem alterações no curso dos acontecimentos, evidenciando nuances e provocando surpresas.” Mudança de foco nas cenas capturadas, procurar não atrair a atenção dos sujeitos a fim de não provocar mudanças em seu comportamento e desligar o *flash* da câmera foram alguns cuidados relatados em sua pesquisa.

No processo de registro por meio da fotografia não estivemos imunes a essas questões. Embora tivéssemos autorização das professoras e dos pais das crianças e apesar de termos explicitado os objetivos de tal procedimento, não nos sentíamos completamente à vontade. Fotografar o cotidiano da sala, colocar em cena os fazeres, os gestos, as expressões, os movimentos, a subjetividade de crianças e adultos, foi um ato complexo, a princípio. Tal como Guimarães (2008), a fim de amenizar esse incômodo, conversamos com as professoras, explicando como nos sentíamos, e, sempre que possível, compartilhávamos com elas as fotografias à medida que íamos registrando. Desse modo, o processo foi se fazendo mais natural, como parte integrante do cotidiano. Por vezes, mostrávamos as fotos também para as crianças, observando suas reações diante da própria imagem.

Fotografia 17 - Fernanda (1a, 2m) olhando a própria imagem



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Fotografia 18 - Letícia (1a, 4m) beijando a própria imagem



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Esse movimento favoreceu superar o incômodo gerado pela presença da câmera, de modo que fotografar já não representava um ato invasivo. Tendo o diálogo e a negociação como princípios, esse processo redundou em ricas trocas. Algumas vezes éramos chamadas por elas mesmas para registrar um evento. Ouvíamos um “*Arlene, olha aqui!*”, ao que corríamos e pegávamos a máquina, às vezes o celular. Em algumas ocasiões, quando chegávamos na creche

após um dia de ausência, ouvíamos relatos do tipo “Ah, ontem você perdeu!...”, em referência a algum evento ocorrido entre as crianças e que consideraram importante para a pesquisa. Algumas vezes esses eventos eram registrados e compartilhados conosco. Em certo momento, decidimos fazer isso de maneira sistemática, solicitando que a cada semana uma delas ficasse responsável por registrar, por meio de fotografia ou filmagem, aquilo que, ao seu olhar, fosse importante, relevante para a pesquisa. Esses registros, somados aos nossos, iam fazendo parte dos encontros formativos com as professoras, proporcionando a metarreflexão, sobre o que consideram Becchi e Bondioli (2003, p. 9): “[...] o momento de retorno dos dados e das discussões sobre o que foi observado pelos pesquisadores-avaliadores (externos ou internos) é fundamental, visto que quem foi “objeto” de análise é chamado para ser participante ativo de um processo de reflexão sobre as próprias práticas [...]”. Gobbi (2011, p. 140) complementa esse pensamento. Ao discutir sobre o efeito das imagens, comenta que estas devem ser capazes de provocar reflexão e mudança: “Pode-se inferir que as imagens perdem sua importância quando, ao chegarem até as pessoas, não desorganizarem suas convicções e pensamentos, nem mesmo suas práticas pedagógicas, ou o próprio contexto escolar.”

Procedimento semelhante foi adotado por Lopes (2004), que realizou uma pesquisa-intervenção com o uso da fotografia, tendo por sujeitos alunos com deficiência, para quem propunha a leitura de imagens. Para a pesquisadora, “[...] a foto, assim como outros objetos simbólicos, pode ser o ponto de partida para o movimento para dentro de nós mesmos que nos leva a rememoração e a construção de narrativas envolvendo fatos e emoções” (LOPES, 2004, p. 104). Acerca da fotografia como recurso metodológico nesse tipo de pesquisa, enfatiza seu caráter dialógico e alteritário. A fotografia aí utilizada permite a leitura de determinado momento, se presta à interpretação de quem a observa, possibilita negociar sentidos, se convertendo em *um outro*. O ato fotográfico envolve vários elementos, incluindo quem fotografa, as pessoas fotografadas, o cenário e o espaço. Por isso, sua análise não pode ser feita apenas com base no registro fotográfico isoladamente. De acordo com a autora,

O foco de investigação deve envolver o ato fotográfico como um todo, a aproximação e compreensão dos diferentes papéis desempenhados pelo fotógrafo e pelo modelo, as diversas leituras e análises realizadas por aquele que produz a imagem e por aquele que a observa. Nesse sentido, o ato fotográfico abre espaço para uma experiência sensível, dialógica e alteritária envolvendo o eu e o outro. Desempenhando diversos e mutáveis papéis, há o encontro entre esse eu-outro, entre fotógrafo-câmera-modelo, entre fotógrafo-imagem-espectador e diferentes possibilidades de discurso são construídas no fluxo da experiência do ato fotográfico. (LOPES, 2004, p. 107).

Acerca da videogravação, Garcez, Duarte e Eisenberg (2011) discutem seu uso pelas pesquisas qualitativas, afirmando que este recurso foi utilizado por muitos pesquisadores, os quais “[...] indicam que o uso adequado da imagem em movimento, aliada ao áudio, permite capturar aspectos difíceis de serem captados com outros recursos” (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011, p. 251). As autoras relatam que usaram a videogravação para registrar as interações das crianças com marcadores de tempo na creche e afirmam que, em se tratando da pesquisa qualitativa, o vídeo permite registrar o contexto da interação, além de possibilitar as revisões necessárias, o que auxilia na organização de sua análise. Outras vantagens do uso desse recurso para o pesquisador são apontadas: corrigir falhas no processo da pesquisa, ao assistir o vídeo; observar a própria atuação, perceber como está interagindo com os sujeitos da pesquisa; rever sua atuação. Tal como mencionam as autoras, usamos a filmagem de forma mais sistemática no âmbito do que passamos a relatar em seguida, quando sentimos dificuldade de registrar certos eventos por intermédio da escrita e da fotografia ao mesmo tempo, quer dizer, quando desejávamos captar imagem, som e movimento. A videogravação se convertia, então, no meio mais adequado de registro.

No contexto do que estamos descrevendo, em meio ao processo de olhar, participar, fotografar e filmar eventos de interação entre as crianças e as professoras e entre as próprias crianças, nosso olhar foi sendo atraído para um novo foco, conforme já sinalizamos acima. Tendo iniciado a pesquisa diretamente na sala de referência em maio, em meados de junho começamos a notar, no conjunto das relações estabelecidas na sala, as vocalizações das crianças, como parte de sua comunicação com os adultos e entre elas. O processo inicial de desenvolvimento da linguagem oral dos pequenos saltava aos nossos olhos. No caderno de campo, escrevemos o seguinte registro:

“Tenho percebido certa evolução em relação à linguagem oral das crianças. Elas estão falando muito, em diversas ocasiões. Repetem o que os adultos falam, imitam sons de objetos e animais, vocalizam ao pedir e apontar um objeto, apontam cartazes no pátio e falam os nomes de coisas neles presentes. Hoje o Samir (1a, 2m) pediu banana, apontando para a figura de uma num cartaz e dizendo para Val ‘nana’. Kauã (1a, 6m) também tem vocalizado bastante, ao interagir com as professoras e comigo. Penso que devo dar atenção a este fato...” (Diário de campo, 09 de junho de 2014).

Certo dia, na hora do almoço, esfriávamos a comida de Letícia (1a, 6m). A pequena, com fome, nos olha e diz “já!”, como querendo nos apressar. “Calma, estou esfriando sua comida, está quente”, foi nossa resposta, ao que ela insistiu dizendo “já, já, já!”. Sorrimos e cuidamos em alimentá-la. Esse episódio nos motivou ainda mais a dar um novo enfoque para a

pesquisa, qual seja, as interações verbais, a comunicação que emerge daí. Dessa forma, um novo objetivo foi delineado: compreender como as interações possibilitam o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças de um a dois anos de idade em situação de creche. Na emergência desse novo objeto, concordamos com Guimarães (2008), quando afirma que “[...] o uso da fotografia como recurso metodológico, aliado à observação participante das práticas da creche, permite dar visibilidade (através da postura crítica do observador-pesquisador) aos *movimentos comunicativos das crianças* e aos relacionamentos [...]” (GUIMARÃES, 2008, p. 122, grifos nossos).

De fato, nosso objetivo inicial precisava ser melhor balizado, pois pretendíamos olhar as interações para conhecer suas contribuições para o desenvolvimento psíquico na primeira infância. O desenvolvimento do psiquismo infantil, que ocorre nos diferentes estágios que compreendem o desenvolvimento da criança, mediante a atividade-guia em cada um desses estágios (LEONTIEV, 1988), é algo bastante amplo, mesmo considerando apenas o período da primeira infância, de zero a três anos. Portanto, decidimos focar a linguagem oral, em consonância com o que Vigotski (VYGOTSKI, 2012b) assinala quanto ao estudo de cada idade da criança. Para nosso teórico principal, ao se estudar cada idade, há que se destacar as novas formações que aí surgem, traduzidas como o novo que se forma nesta etapa e que não existia antes. Assim, buscamos estudar a linguagem oral das crianças pequenas tendo em mente que “[...] a principal nova formação central da primeira infância está vinculada à linguagem, graças à qual a criança estabelece relações distintas daquelas que o bebê estabelece com o meio social, quer dizer, se modifica sua atitude perante a unidade social de que o mesmo forma parte” (VYGOTSKI, 2012b, p. 356, tradução nossa).

A partir desse delineamento, nosso foco passou a ser constituído pelas interações verbais. Interessava saber de que forma interagiam as crianças e as professoras na atividade de comunicação; que necessidades engendravam tais interações; que motivos, por parte das crianças ou dos adultos, estavam na base dessa atividade; que meios a favoreciam. Sobretudo, desejávamos compreender como ocorre o desenvolvimento da linguagem oral no contexto interativo da creche. Para dar visibilidade aos eventos, intensificamos o uso da videogravação, visto que o recurso permite captar, ao mesmo tempo, imagem, som, e movimento, conforme já comentamos.

Em um dos encontros formativos com as professoras, compartilhamos com elas o novo objeto da pesquisa. Nesta ocasião, discutimos algumas ideias com base nos referenciais teóricos do trabalho, especialmente o texto *A atividade de comunicação e seu desenvolvimento* (LÍSINA, 1986). Decidimos, a partir daí, intensificar com as crianças o desenvolvimento de

atividades que favorecessem a oralidade, como a conversa, leitura e contação de histórias, por exemplo. Nossa participação nos próximos dias seguiu nesta direção, bem como os encontros formativos.

Após a definição do desenvolvimento da linguagem oral como objeto de pesquisa, realizamos, junto aos bancos de teses e dissertações, uma nova busca de trabalhos defendidos. Encontramos apenas quatro trabalhos que abordaram a linguagem da criança, todos em nível de mestrado: dois referentes à linguagem oral da criança pré-escolar, um a respeito dos recursos comunicativos utilizados pelo bebê em diferentes espaços, incluindo a creche, e somente um sobre o desenvolvimento da linguagem no ambiente da creche. É importante destacar que existem muitos estudos sobre creche, muitos deles apresentados por Martins Filho (2011), Cacheffo (2011), Silva (2013), Rocha e Kramer (2013), mas não sobre o desenvolvimento da linguagem oral na creche. Este fato torna ainda mais evidente a importância de nosso estudo.

Dentro da perspectiva socioconstrutivista⁴⁰ que une Wallon e Vigotski, Ramos (2006) buscou examinar a interação de crianças entre si e com educadoras de creche, utilizando, como nós, videogravações como ferramenta metodológica, com crianças de 06 a 20 meses de idade. A autora evidenciou que as crianças recorrem às imitações, gestos, olhar, choro e vocalizações diversas para expressar significados. A pesquisa destaca que as imitações se fizeram bastante presentes entre as crianças, como um recurso comunicativo substituto da linguagem desenvolvida, e as brincadeiras foram apontadas como compartilhamento de significados pelas crianças e como contextos de emergência desses significados.

A investigação de Costa (2007) é parte integrante de estudos mais amplos da área da linguagem da Universidade Federal do Espírito Santo, identificando-se com o nosso pela abordagem histórica, cultural e social, além dos recursos metodológicos utilizados. Conformando um estudo de caso, a investigação abordou o trabalho realizado com a linguagem oral em uma instituição de educação infantil. Por intermédio de observações participantes, entrevistas, fotografias e videogravações, a autora registrou e analisou eventos de interações verbais, evidenciando a contribuição do estudo para a reflexão a respeito do lugar que a linguagem oral ocupa nas práticas da educação infantil, em especial da pré-escola. A autora enfatiza a necessidade da utilização da sala de aula como espaço onde as crianças possam se

⁴⁰ Cabe destacar que utilizamos aqui essa denominação em respeito ao que consta no trabalho a que nos referimos, embora seja importante nos posicionar em relação a ela. Não compartilhamos da filiação dos estudos de Vigotski à chamada abordagem socioconstrutivista, que une perspectivas bastante díspares quanto ao desenvolvimento da criança, desconsiderando a essencialidade do social que é elemento fundante desse processo para Vigotski e seus colaboradores, conforme temos discutido ao longo deste trabalho.

expressar e, ao mesmo tempo, utilizar as brincadeiras como atividades que possibilitem seu desenvolvimento.

Elmôr (2009) também utilizou o estudo de caso para investigar os recursos comunicativos e linguísticos (verbais e não-verbais) utilizados por um bebê no primeiro ano de vida em diferentes espaços com distintas pessoas (mãe, babá, irmã, educadoras, coetâneos e o câmara). Pertencente à área da psicologia, a pesquisa baseou-se na perspectiva teórico-metodológica da *Rede de Significações e noção de “campo interativo”*, buscando verificar, além dos recursos comunicativos, os aspectos que diferenciavam a interação do bebê com os distintos interlocutores e a comunicação estabelecida com eles. Como resultado, a autora aponta que o bebê pesquisado se utilizou de vinte (20) diferentes tipos de recursos comunicativos de acordo com os parceiros com quem interagiu, pelo que destaca que os bebês se comunicam de forma ativa e podem ter preferências quanto às suas interações, evidenciando a importância da creche nas relações da criança.

Marques (2012) trata do papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo da criança no contexto da educação infantil. O objetivo de sua investigação consistiu em entender como a linguagem oral se apresenta nas práticas da pré-escola, a partir das ideias de Piaget, Vigotski, Bruner e outros autores. Por intermédio da intervenção junto a professores de educação infantil, a autora constatou a importância da linguagem oral no desenvolvimento infantil, apesar de apontar as limitações de tempo para uma análise mais profunda do tema em questão, especialmente por envolver a formação docente. Os resultados da pesquisa destacam a necessidade de planejamento consciente e intencional por parte do professor para a qualidade do trabalho com a linguagem oral.

Evidenciamos também aqui a pesquisa de Pinho (2013), já citada nesse trabalho, no contexto das pesquisas locais realizadas. A investigação, que se aproxima da nossa pelo objeto e base teórica, reflete acerca do desenvolvimento da linguagem oral na criança de zero a três anos, da importância atribuída pelas professoras a esse processo, além do papel da comunicação que se dá entre a professora e as crianças. Tendo sido realizada em uma creche local por intermédio de observações participantes, autoscopias e entrevistas, a autora salienta a necessidade de as professoras considerarem a fala das crianças no interior da creche e de aprofundarem seus conhecimentos a respeito do desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança.

Tendo, pois, a linguagem oral como foco mais recente da pesquisa, algumas questões se fizeram presentes: como as interações possibilitam o desenvolvimento da linguagem oral? Como o trabalho pedagógico na creche pode propiciar interações verbais significativas?

Mantivemos, assim, o foco nas interações, sobretudo as verbais. Para organizar a observação dos eventos neste segundo momento, tomamos como base teórica as ideias de Lísina (1987), sobre a origem da comunicação nas crianças. Alicerçada no conceito de atividade de Leontiev, Lísina concebe a comunicação como um tipo especial de atividade, que envolve: o *objeto da atividade comunicativa*, como sendo os sujeitos envolvidos na comunicação, ora como sujeitos, ora como objetos; a *necessidade* que a gerou; os *motivos* da comunicação; as *tarefas comunicativas*, colocadas pelas pessoas durante a comunicação; as *operações e meios* que possibilitam a comunicação entre as pessoas. Essas categorias subsidiaram nossa observação, em especial os motivos e necessidades presentes nos eventos de comunicação.

Destacamos, nesta parte do trabalho, a trajetória empreendida na pesquisa, o processo de transfiguração vivenciado: como começou; o que foi ficando mais evidente e aparecendo, pouco a pouco; que objetivos fomos delineando. Queremos destacar, no entanto, que os objetivos propostos inicialmente foram essenciais, na medida em que possibilitaram o redimensionamento do objeto de estudo. Por seu intermédio, fomos enxergando melhor o campo, fomos desenhando a própria investigação.

Como pesquisadores, sabemos que, embora tenhamos que traçar, *a priori*, objetivos, questões e problemas relativos à investigação, essas opções não devem servir para engessar o trabalho, porque no acontecer da pesquisa outras questões podem surgir, novos olhares podem aparecer, diferentes leituras podem lançar luz ao objeto pesquisado e, nesse movimento, surgirá a necessidade de se mudar o pensado inicialmente. Desse modo, acrescentar, tirar, sobrepor, complementar, pode ser primordial em termos metodológicos. Concordando com o poeta António Machado (1983), “faz-se caminho ao andar.”

A respeito dos recursos metodológicos pouco usuais em pesquisas de outros campos do conhecimento, compreendemos que o pesquisador possui autonomia na escolha do método e das técnicas que irá utilizar, desde que mantenha o caráter de cientificidade que a pesquisa requer, e obedeça aos critérios de responsabilidade, rigor, fundamentação teórica e filosófica. Igualmente, a pesquisa qualitativa, por pertencer a um campo cujos limites são pouco definidos, permite algumas transgressões, permite ao pesquisador o exercício da criatividade, e até mesmo da ousadia em relação aos instrumentos metodológicos. Isto se aplica ainda mais quando se trata de pesquisar com crianças pequenas, como já discutimos anteriormente. Sobre este aspecto, Domingues (2006, p. 178) esclarece:

Talvez *bricolage* seja o termo que explique melhor esse trilhar metodológico, apresentando-o como algo dinâmico, que não se constitui só uma coisa ou só outra, o que não significa indefinição, mas a organização da pesquisa

considerando as condições da participação do pesquisador e a natureza do objeto em foco.

Independente do objeto a ser investigado, das escolhas metodológicas e das técnicas utilizadas na produção de dados, Bakhtin (2009) nos autoriza a dizer que é necessário manter postura ética com o campo pesquisado, além de responsividade com os outros com quem dialogamos, pois esses outros representam as vozes que nos constituem como pesquisadores, que compõem o contexto e a própria pesquisa. Neste sentido, pesquisar é uma atividade altamente compartilhada, mediada por signos⁴¹, os quais, por sua vez, refletem e refratam a realidade. Refletem na medida em que trazem junto de si um significado; refratam porque cada indivíduo, ao interpretar a realidade, também a recria, através de suas experiências pessoais.

É esta a concepção que adotamos na construção de nossa pesquisa, a qual reiteramos ao organizar o material produzido, signos expressos em fotografias e videografações que retratam uma realidade, mas que carecem de nossa interpretação. E que, em certa medida, foram interpretados por Creuza, Cristiane e Valmirene. Pensamos ser este o caminho possível para a construção de sentidos, para o exercício da autoria compartilhada.

No final do processo de observação e ida sistemática à creche, em outubro de 2014, realizamos um encontro com as professoras, participando que estaríamos encerrando, por ora, a pesquisa de campo. Deixamos claro, no entanto, que poderíamos retornar pontualmente à creche, caso fosse necessário complementar uma informação, esclarecer alguma dúvida, ou fazer algum registro adicional. Esta abertura se estende, ainda, para o ano corrente, posto que duas das professoras permanecem na creche, com as mesmas crianças, agora no Maternal II. Encerramos o encontro agradecendo pela abertura, colaboração e parceria. Pedimos desculpas pelas possíveis falhas e intromissões. Abaixo um depoimento de Creuza.

“Não existe maneira de você estar com a gente sem ser intrusa, mas no sentido bom da palavra. Porque você participou. Eu até pensei que ia ser uma coisa assim... que a pessoa vem, anota, fotografa, vai embora... Não! Você realmente participou, você amou nossas crianças, você ama, interagiu com elas. Também quero te parabenizar por você ser essa pessoa interessada que haja mudança na educação. Porque a gente sabe que tudo isso é uma contribuição. E digo mais, você tem perfil para ser professora de creche, pela afetividade, que a gente não costuma ver em pessoas que estão no mestrado, doutorado, de interação com crianças pequenas. Acha lindo, mas não vai lá limpar caca, como você fez. Então nos sentimos muito à vontade com você. Em momento algum nos sentimos constrangidas. Às vezes eu até esquecia que você estava aqui

⁴¹ Em Bakhtin (2009) podemos conceituar signo como o conjunto da cultura criada pela humanidade para possibilitar a comunicação: palavras, imagens, desenhos, números, símbolos, sendo a palavra o signo por excelência, por ser constituída de significado e permitir a expressão do pensamento verbal, formando a consciência dos homens.

fazendo um trabalho, né... realmente eu esquecia. Não foi em momento algum pra gente constrangedor ou chato. Você observou e valorizou nosso esforço de fazer o melhor, porque sabemos que não fazemos o melhor, mas a gente tenta, dentro das condições que a gente tem. Você também interagiu com nossas colegas, participou de tudo, foi muito legal isso. A gente vai sentir muita falta tua, espero que venha nos ver de vez em quando.” (Creuza)

2.3 A organização dos dados e algumas reflexões sobre o papel formador da pesquisa

Após o encerramento da pesquisa na creche, procedemos a um mergulho nos dados. A organização dos dados coletados/produzidos possibilitou estabelecer as categorias de base empírica, com base nas categorias teóricas – linguagem; interação; atividade de comunicação; práticas pedagógicas e mediação –, aquelas que orientaram nosso olhar no campo. A partir dessa organização, elaboramos a proposta de escrita da tese.

Antes de apresentar um quadro com as categorias de base empírica, que emergiram do campo, gostaríamos de registrar algo mais sobre os dados. Uma confissão, ou quase isso. Diz respeito à natureza da pesquisa, à forma como procedemos no retorno e análise dos mesmos junto às professoras. Após organização sistemática das fotografias e videograções e eleição das categorias para a escrita da tese, alguns aspectos da gestão e prática pedagógica ficaram evidentes e nos inquietaram bastante, a ponto de querermos voltar à creche e discuti-los com as professoras. Alguns desses aspectos foram tratados no decorrer dos encontros formativos, no entanto, pela forma como ficaram aparentes, e pela frequência com que apareceram, achamos que mereciam mais atenção, mais discussão. Mas talvez isso seja uma outra história, e fique pra uma outra vez...

Quadro 4 - Categorias de base empírica

EVENTOS INTERATIVOS COM EMERGÊNCIA DA LINGUAGEM ORAL	
1. Interações comunicativas diretas (desencadeadas pela própria necessidade das situações de comunicação)	<ul style="list-style-type: none"> - Rotinas: refeições, trocas, higiene pessoal e sono - Brincadeiras sem objetos, música e dança - Colos, atenção e conversa - Passeios, deslocamentos e festas
2. Interações comunicativas mediadas por objetos (provocadas pelas situações de manipulação dos objetos)	<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras e ações com objetos - Atividades linguísticas, artísticas e exploratórias: contação de história e exploração de livros, pintura e Cesto dos tesouros

Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Conforme o quadro acima, a análise dos dados nos possibilitou organizar os eventos de interação (entre as crianças e as professoras e das crianças entre si) em dois grupos: 1) Interações comunicativas diretas: eventos desencadeados pela própria necessidade das situações de comunicação, não motivados por objetos. Trata-se de atividades desenvolvidas dentro ou fora da sala de referência, relativas às rotinas (de cuidado do corpo), às brincadeiras sem o uso de objetos, movimentos corporais (música e dança), à atenção dispensada às crianças, aos passeios e deslocamentos e algumas programações da creche; 2) Interações comunicativas mediadas por objetos: eventos de natureza prática-situacional (LÍSSINA, 1986, 1987), que envolveram brincadeiras e ações com a presença de objetos, atividades linguísticas (contação de história e exploração de livros pelas crianças), artísticas e exploratórias (pintura e Cesto dos tesouros).

Após a apresentação das categorias emergentes do campo, mostramos, em seguida, a sistematização do material coletado na pesquisa, inspirada em Guimarães (2008). O acervo compreende um total de 352 fotografias e 25 vídeos curtos, com duração média entre 10 a 25 minutos. As fotografias estão assim organizadas:

- 35 fotografias de espaços da creche sem a presença de adultos ou crianças.
- 18 fotografias de espaços da sala de referência do Maternal I.

- 72 fotografias relativas a 15 eventos de interações entre adultos e crianças e destas entre si. Os eventos representam sequências de acontecimentos, cenas que revelam a comunicação que se deu em meio às relações construídas na sala, por intermédio das práticas pedagógicas. Os referidos eventos encontram-se classificados mais abaixo, cada qual com o número de fotos correspondentes.

- 230 fotografias que não constituíram eventos. São acontecimentos da rotina da sala e de algumas programações da creche, envolvendo outras turmas. Estão agrupadas de acordo com as categorias estabelecidas no quadro acima.

Todos os vídeos (25) constituem eventos. Em relação a esses, vale ressaltar que, embora em um mesmo evento se observe mais de uma categoria, procuramos classificá-los mediante aquela que ficou mais evidente na filmagem.

De todo o acervo utilizamos 33 fotografias e 13 eventos⁴². No decorrer do trabalho, na apresentação e análise dos eventos, usamos a identificação “v” ou “f” (videogravação ou fotografia) após a numeração, a fim de informar se o mesmo foi registrado por meio de vídeo ou fotografia. Para proceder a análise dos eventos filmados, seguimos orientações propostas por Pinheiro, Kakehashi e Angelo (2005), Loizos (2008) e Garcez, Duarte e Eisenberg (2011). Acerca da análise de vídeos em pesquisa qualitativa, Loizos (2008, p. 149) indica que “[...] o pesquisador deverá então dar conta de diversas tarefas: exame sistemático do *corpus* de pesquisa; criação de um sistema de anotações em que fique claro por que certas ações ou sequências de ações devam ser categorizadas de um modo específico; e finalmente, o processo analítico da informação colhida.”

Dessa forma, tendo em mente que a análise do material filmado exige, num primeiro momento, a seleção das imagens e das falas mais significativas com base nos objetivos da investigação e do referencial teórico assumido (PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005), utilizamos os vídeos combinando duas formas distintas, mas inter-relacionadas: a) transcrevendo as gravações (eventos de interação); b) mantendo o mesmo formato do material como originalmente produzido (vídeo), portanto, tomando os vídeos como textos; (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011)⁴³. No momento das transcrições, em alguns casos agregamos,

⁴² Cada evento é composto de várias imagens, tanto os registrados por meio de fotografia quanto os registrados em videogravação, que foram editados pelo Programa de computador *Movie Studio Platinum 13*. Porém, não contabilizamos o número de imagens de cada evento, mas o evento como um bloco.

⁴³ Garcez, Duarte e Eisenberg (2011) comentam que muitos pesquisadores realizam a transcrição das gravações, transformando o *texto audiovisual* em *texto escrito*. Embora as autoras apontem certas limitações quanto ao uso desse procedimento – perda de qualidade, dificuldade em descrever de forma detalhada gestos, olhares e entonações da voz, e simplificação do material audiovisual –, lançamos mão dessa técnica em razão da mesma mostrar-se adequada ao nosso objeto de estudo. Transcrevemos os eventos com vistas a analisar a situação como

às descrições, anotações registradas no diário de campo, aspectos observados e anotados após o encerramento das videograções. Na descrição e análise dos eventos ao longo do trabalho, usamos imagens dos vídeos, editadas pelo programa *Movie Studio Platinum 13*⁴⁴. O programa permite fragmentar vídeos em intervalos de tempo desejados, obtendo-se uma sequência de imagens.

De forma sintética, adotamos os seguintes procedimentos na organização, classificação e análise das videograções: 1) Transferência dos vídeos gravados para o computador, organizando-os em pastas identificadas por data, a princípio; 2) Revisão do material gravado e organização em subpastas, de acordo com as categorias de base empírica estabelecidas; 3) Edição e fragmentação das imagens videogravadas com a utilização do programa *Movie Studio Platinum 13*, possibilitando a escolha das cenas relevantes; 4) Codificação dos fragmentos, associando-os aos conceitos teóricos. Nesta etapa fomos fazendo lembretes curtos acerca do conteúdo das cenas, relacionados aos conceitos-chave da pesquisa. Esse procedimento favoreceu a seleção dos eventos utilizados na análise; 5) Transcrição/descrição do conteúdo das cenas que se relacionavam aos conceitos teóricos e categorias emergentes; 6) Classificação dos eventos (quadro 5); 6) Descrição e análise dos eventos, em diálogo com o referencial teórico.

A seguir, um quadro com a relação dos eventos.

Quadro 5 - Eventos classificados por número, nome e forma de registro.

Nº do Evento	Nome	Forma de Registro		
		Foto	Qtd fotos	Vídeo
1	Um brinquedo, dois jeitos de brincar	X	5	
2	Samir aprendendo a se calçar	X	4	
3	Brincando de comidinha	X	4	
4	Eu tenho um cachorrinho	X	4	
5	Vamos encaixar			X
6	Brincando de esconde-esconde			X
7	Disputa na dança			X
8	Samir reclama colo da Val I	X	4	
9	Samir reclama colo da Val II	X	4	
10	Vamos ouvir história?			X
11	Hora da história!			X

um todo, as interações vividas na creche entre adultos e crianças e entre as próprias crianças, estabelecendo diálogo com os fundamentos histórico-culturais concernentes à emergência da linguagem oral nas crianças pequenas.

⁴⁴ Disponível em: <http://www.sonycreativesoftware.com/moviestudiope>

12	Explorando livros na espera do banho			X
13	Cristiane negocia com Arthur			X
14	Explorando o baú de livros			X
15	Letícia guardando o baú de livros			X
16	Identificando o boi			X
17	Isadora faz um pedido			X
18	Malcriação do Samir			X
19	Procurando o <i>au au</i>			X
20	Estou de olho em você			X
21	Explorando um cesto de frutas e legumes			X
22	Explorando um cesto de embalagens			X
23	Guardando livros			X
24	Explorando tinta de gelatina			X
25	Explorando tinta de amido			X
26	Brincando na piscina			X
27	Esperando e conversando			X
28	Comer comer!			X
29	Banho da Letícia	X	4	
30	Banho do Samir	X	4	
31	Banho da Fernanda	X	4	
32	Conversando na hora do banho			X
33	Um diálogo sem palavras	X	5	
34	Copa na creche			X
35	Dia da criança			X
36	Letícia com material da pesquisadora I	X	6	
37	Letícia com material da pesquisadora II	X	6	
38	Letícia com material da pesquisadora III	X	3	
39	Letícia com material da pesquisadora IV	X	6	
40	Letícia com material da pesquisadora V	X	9	

Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

As situações listadas acima constituem eventos, sequências de momentos de interação entre crianças e adultos e das crianças entre si, marcados pela negociação, pelo encontro, pelas regras que compõem a vida coletiva na instituição. Procuramos classificá-los e nomeá-los de acordo com o que ficou mais evidente no âmbito das categorias estabelecidas.

Para Corsaro (1985, apud GUIMARÃES, 2008, p. 127), eventos de interação na educação infantil são sequências de ações compartilhadas entre dois ou mais atores que se relacionam em alguma área e desejam chegar a um sentido comum. Nessa perspectiva, os eventos se dão mediante abertura e negociação de sentidos.

De acordo com Bondioli (2003), os eventos acontecem no contexto do que denomina “jogo social”, entendido como as práticas vivenciadas que permeiam o cotidiano das instituições de educação infantil, “[...] a trama que regula a partitura das diversas situações que orbitam o dia-a-dia infantil” (BONDIOLI, 2003, p. 59). O jogo social compreende todas as situações de aprendizagem organizadas pela professora, sobretudo aquelas de natureza social, relativas ao convívio coletivo fora do círculo familiar da criança, responsáveis por formar sua socialidade.

Portanto, captamos, através de fotografias e filmagens, momentos de interação que colocam em cena crianças e suas professoras em atividade de comunicação, com ou sem o uso da palavra. São interações verbais e não verbais, ora desencadeadas pela criança, ora por iniciativa das professoras na *regência do jogo social* (BONDIOLI, 2003). Para atender ao objetivo final de nossa investigação, decidimos privilegiar as primeiras, compreendendo sua importância para o desenvolvimento da linguagem oral dos pequenos.

No contexto da pesquisa-formação, realizamos, com as professoras, um total de seis encontros, com duração média de uma hora cada. No início do processo de investigação acordamos, em conjunto com as professoras, que o horário mais adequado para este fim seria de 16:00 às 17:00h, após a entrega das crianças para os responsáveis⁴⁵. Na própria sala do Maternal, sentadas em colchonetes na sala de repouso, e após um turno efetivo de nove horas de trabalho de Creuza, Cristiane e Valmirene, dispúnhamos de uma hora para dialogar a respeito de aspectos da pesquisa, previamente selecionados. Diferente dos demais dias, em que frequentávamos a creche pela manhã, nos dias de encontro o fazíamos no período vespertino.

Em casa, no dia anterior aos encontros, selecionávamos o material necessário: fotografias, videograções e anotações do diário de campo. Por vezes, escolhíamos também algum texto pertinente e levávamos como sugestão, para que as professoras lessem em casa. Na realização dos encontros, utilizando um *notebook*, começávamos sempre compartilhando os registros (feitos por nós ou pelas próprias professoras) selecionados, os quais engendravam

⁴⁵ O período de permanência das crianças na creche, no ano de 2014, era de 7:00 às 16:00h. No entanto, as professoras permaneciam até às 17:00h, para efeito de cumprimento da carga horária de trabalho. Em ocasiões oportunas, esse intervalo de tempo era aproveitado com alguma reunião, sob a direção da coordenadora pedagógica ou da gestora, conforme a necessidade.

nossas conversas. A partir daí, ouvíamos seus comentários e versões acerca dos eventos assistidos, alimentando o debate com intervenções conceituais. Vale destacar que os elementos provocadores dos debates constituíam os próprios dados da pesquisa, produzidos em conjunto com as professoras. O compartilhamento das fotografias e videograções com as professoras, sujeitos da investigação, mobilizava seu olhar, possibilitava enxergar cenas que passaram despercebidas no cotidiano da sala e significá-las. De igual modo, o contato com a própria imagem favorecia o exercício alteritário consigo mesmo, o ver-se de fora, podendo representar “[...] um distanciamento crítico sobre suas atitudes, falas, olhares, sentimentos e representações” (JOBIM E SOUZA, 2006, p. 212). No entanto,

Esse distanciamento não se desencadeia pela pura e simples presença da imagem no vídeo ou na fotografia, mas principalmente pelo diálogo que pode ser potencializado entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa sobre as imagens que dispõem e juntos observam. Assim, tanto o pesquisador como os sujeitos da pesquisa podem não apenas despertar a atenção para o que antes não percebiam, como também construir novos sentidos sobre o que é visto, resignificando aquilo que se mostrava familiar aos olhos de ambos. (JOBIM E SOUZA, 2006, p. 212).

O retorno dos dados favorecia o olhar atento para as formas de interação e comunicação que se davam entre as crianças e as professoras e entre os pequenos e possibilitava a construção de sentidos por nós e pelas professoras. Tal como afirmam Becchi e Bondioli (2003, p. 9), “[...] retornar um conjunto de dados observados dentro de um percurso de análise do cotidiano significa, pois, dar início a um processo de conscientização do grupo de professores convidados para refletir [...] sobre o que se faz realmente e sobre o que se poderia fazer [...].” No interior desse movimento, surgiam as intervenções feitas por nós junto às crianças, numa espécie de retroalimentação do processo. No conjunto das discussões e reflexões acerca do observado, negociávamos propostas de atividades com as crianças. A este respeito, nossa ênfase recaía sobre a necessidade de que tais propostas fossem realizadas de forma sistemática e intencional, sendo inseridas no planejamento, como atividades permanentes.

Convém relatar um fato que ilustra nossas considerações. Notamos, no início das observações, que as crianças tinham pouco contato com livros, havendo poucos momentos em que os pequenos pudessem manusear e brincar livremente com esse recurso. Na sala, havia apenas alguns livros, suspensos em uma pequena prateleira fixada na parede (ver fotografia 14, p. 62), usados pelas professoras para contação de história. Durante os encontros, por meio de registros, fomos chamando a atenção para este fato, acentuando a importância da *escuta das histórias lidas*, “[...] da inserção dos bebês e das crianças bem pequenas em contextos de

encontro com a leitura na creche [...]” (FARIA; VITA, 2014, prefácio, p. VIII), com vistas ao desenvolvimento linguístico. Acordamos, então, a criação de um cantinho de livros. Utilizamos, para este fim, uma caixa tipo baú, segundo sugestão das professoras. Desse modo, adquirimos alguns livros, que se juntaram aos que já existiam na sala e uma caixa foi adicionada a outras duas ocupadas com brinquedos, conforme se vê na imagem abaixo.

Fotografia 19 - Crianças explorando livros



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Ainda com relação à dimensão formadora da pesquisa e organização dos encontros formativos, de acordo com as observações que íamos fazendo do cotidiano da sala, inserimos, por vezes, algum material complementar referente ao objeto da pesquisa, para subsidiar o debate: um vídeo curto sobre o trabalho com a linguagem oral, um pequeno trecho de livro para ser lido e comentado ou um livro como sugestão de leitura. A convite da coordenadora pedagógica da creche, participamos, também, de algumas reuniões de planejamento, momento em que apresentávamos, a todo o grupo de professoras da instituição, reflexões teóricas acerca do trabalho pedagógico na creche, em especial as interações e a linguagem oral. Todos os encontros eram registrados por meio de audiogravação, que, somadas aos registros fotográficos e videogravações, formavam o acervo da pesquisa, construído coletivamente. Nesta forma de proceder, concordamos com Jobim e Souza (2006), quando enfatiza que

A pesquisa-intervenção apresenta-se, portanto, como instauração de modos de discursividade entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Nesta abordagem, o pesquisador se vê como um sujeito que tem consciência de que sua presença no campo não representa apenas uma interferência, mas é responsável por desencadear um determinado tipo de produção de linguagem. Tal postura representa a recusa à concepção de neutralidade no campo da pesquisa, bem como questiona a hierarquia dos saberes. Isto significa dizer que os interlocutores, pesquisadores e sujeitos da pesquisa, são co-autores. Todos participam das estratégias metodológicas de forma ativa, sendo estimulados a buscar sempre novas soluções que vão sendo incorporadas durante o processo de investigação. (JOBIM E SOUZA, 2006, p. 213).

Cabe ressaltar que esse processo não se deu de todo harmonioso. Embora tenhamos estabelecido uma relação de proximidade e confiança com as professoras, a experiência, por vezes, carregou algumas tensões. Por mais que tentássemos escapar, em certas ocasiões, o movimento de colocar em cena as práticas educativas causava certo desconforto: discutir e refletir sobre elas acabava adquirindo contornos avaliativos. A fim de amenizar tal desconforto, procurávamos marcar nossa presença na sala por uma relação de parceria, diálogo e negociação. No início de cada encontro, sempre agradecíamos pela abertura e acolhimento, reafirmando que estávamos aprendendo juntas.

Conforme já relatamos, o espaço de tempo que dispúnhamos para a realização dos encontros era de aproximadamente uma hora, no final do dia, após nove horas de trabalho com as crianças. É compreensível que as professoras estivessem cansadas. Não obstante, na maioria das vezes houve receptividade e interesse por parte das mesmas. Em outras ocasiões, no entanto, notávamos que o cansaço parecia prevalecer. Nesses momentos, prometíamos não nos demorarmos. O fator tempo limitava, também, o aprofundamento das discussões teóricas; alguns conceitos eram abordados, mas não havia tempo suficiente para discuti-los em profundidade. Esse fator nos causava certo desconforto, um sentimento meio frustrante na volta para casa.

Em que pese todo esforço por nós empreendido no sentido de construir um percurso participativo de investigação, face às tensões relatadas, não sabemos em que medida a metodologia por nós adotada junto às professoras contribuiu para sua formação em contexto. Buscamos apoio nos fundamentos da pesquisa-formação, embora não os tenhamos adotado integralmente como estratégia teórico-metodológica. Consoante as considerações de Gomes (2006), esse tipo de experiência possibilita olhar para a profissão de educadoras de crianças pequenas, bem como para a construção de sua identidade, a partir do olhar do outro. A autora enfatiza que o processo de reflexão sobre a prática transforma-se na prática da autoconsciência,

uma vez que “[...] as mudanças em educação só ocorrem quando os educadores se convencem disso [...]” (GOMES, 2006, p. 196).

Aplicando a tese de Vigotski (2000) a respeito da natureza cultural do desenvolvimento do ser humano, diremos que todas as funções psíquicas – e aqui destacamos a capacidade de reflexão e análise – desenvolvem-se socialmente, a princípio, vindo a ser internalizadas de forma individual pela mediação do outro, momento em que, integradas à psique do indivíduo, passam a funcionar autonomamente. Vigotski (2000, p. 24) declara que “[...] qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas.” Esse processo resulta na autoconsciência descrita por Gomes (2006), em permanente construção, já que entremeada por diferentes condicionantes que ora permitem, ora obstruem esse processo.

Dessa forma, cientes da complexidade que envolve a formação docente e compreendendo a formação da professora de creche como um processo em construção (CERISARA, 2002; CUNHA; CARVALHO, 2002; ONGARI; MOLINA, 2004; GOMES, 2006, 2007), cremos que esse trabalho representou uma modesta mediação, cujo alcance não somos capazes de mensurar, posto que o objeto do estudo é o desenvolvimento da linguagem oral em crianças – cerne de nossas discussões no capítulo que segue. Trataremos de como as interações concorrem para o processo de desenvolvimento da comunicação e da linguagem oral da criança, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

3 INTERAÇÕES E O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM ORAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA



*As coisas que a gente fala
 Saem da boca da gente
 E vão voando, voando
 Correndo sempre pra frente
 Entrando pelos ouvidos
 De quem estiver presente.
 [...]
 Mas às vezes as palavras
 Vão entrando nas cabeças,
 Vão dando voltas e voltas,
 Fazendo reviravoltas
 E vão dando piruetas.
 Quando saem pela boca
 Saem todas enfeitadas.
 Engraçadas, diferentes,
 Com palavras penduradas.⁴⁶*

(RUTH ROCHA)

Refletir sobre o desenvolvimento da linguagem oral a partir da perspectiva histórico-cultural remete a pensar sobre o próprio processo de desenvolvimento infantil, sobre como a criança se torna pessoa, sobre como expande suas potencialidades. Pensar a emergência da oralidade em crianças bem pequenas requer, igualmente, questionar algumas concepções acerca do desenvolvimento da linguagem oral das crianças, as quais consideram ser esse um processo

⁴⁶ Excerto da poesia “As coisas que a gente fala”, da escritora Ruth Rocha, publicada em sua obra do mesmo título, pela Editora Salamandra (2012).

natural, que ocorrerá de forma espontânea, bastando a criança estar inserida em um meio falante.

A visão naturalizante sobre o desenvolvimento da linguagem oral perpassa, muitas vezes, os distintos espaços sociais de educação da criança, incluindo família e instituições educativas. Decorre daí uma concepção a-histórica e simplista de um processo bastante complexo. Esse intrincado processo, uma vez encarado como inato, seja por pais ou professores, pode acarretar perdas ou atrasos no desenvolvimento dos pequenos, não apenas no que respeita à fala, mas também à formação de outras capacidades, como o pensamento, a percepção, a memória, a linguagem escrita, todas mediadas pela linguagem verbal. Se compreendido como inato, nada pode ser feito para nele atuar, exceto esperar: não há necessidade de se comunicar ativamente com a criança; de se importar com suas primeiras manifestações de linguagem, que, podem, ao serem interpretadas, converter-se em choro, sorriso, expressões, sons, e movimentos, e com elas interagir significativamente; de ouvir atentamente suas primeiras palavras; de inseri-las em contextos ricos de comunicação; de lhes contar e ler histórias, entre outras atividades que favorecem a formação da linguagem oral.

O enfoque Histórico-Cultural nos convida a olhar o desenvolvimento da linguagem oral sob outro prisma, sob seu ponto de vista histórico, fortemente vinculado ao meio social. Consoante seus princípios, todas as funções psíquicas humanas, incluindo a linguagem oral, não se desenvolvem espontaneamente; antes, são produto das relações humanas. Bebês e crianças pequenas aprendem e se desenvolvem pela apropriação da cultura, configurando um processo de formação de capacidades humanas dependente da *comunicação*, como afirma Leontiev (1978a). Esse processo de maneira alguma se dá isoladamente; ao contrário, ocorre nas interações sociais por intermédio da colaboração com outras pessoas.

A linguagem oral, longe de ser fruto apenas de maturação do organismo e representar a simples associação entre objetos, palavras e fatos, é um processo interno cuja gênese é constituída pelas relações entre as pessoas: pelas interações sociais a criança vivencia a linguagem (de forma intersíquica) para, progressivamente, dela se apropriar e fazer uso (de forma intrapsíquica), resultado de um processo de internalização. É dessa forma que as palavras, frases, vão, pouco a pouco, permeando o universo dos pequenos, compondo sua forma verbal de expressão, penetrando seu pensamento, formando sua consciência.

Contrapondo-nos, pois, às concepções de cunho naturalizante sobre a linguagem, não a entendemos como uma capacidade que a criança carrega desde o nascimento – embora necessite da base biológica – e que se desenvolve autonomamente; assumimos o pressuposto histórico-

cultural de que esta capacidade humana, como todas as demais, é, inicialmente, externa a ela e será internalizada mediante a apropriação da cultura, por intermédio das relações sociais.

Com base nesse pressuposto, objetivamos compreender como as interações possibilitam o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças de um a três anos de idade em situação de creche. Inicialmente, abordaremos o desenvolvimento psíquico e sua periodização nos aspectos mais gerais, no intuito de apresentar um panorama do desenvolvimento e da dinâmica que envolve a passagem de uma etapa a outra. Em seguida, enfocaremos o período da primeira infância, juntamente com a formação da linguagem oral, concebida por nós como resultante da atividade peculiar de comunicação que ocorre em contextos interativos, favorecendo, sobremaneira, o desenvolvimento psíquico da criança como um todo. Encerrando o capítulo, abordaremos brevemente a relação entre pensamento e linguagem, privilegiando os aspectos que se vinculam à formação da linguagem na primeira infância.

3.1 O desenvolvimento psíquico e sua periodização

A Teoria Histórico-Cultural concebe o ser humano como produto da história, e se contrapõe à ideia de que, ao nascer, ele já possui todas as suas potencialidades. Nessa perspectiva, o que o homem é ou pode vir a ser é resultado de um processo histórico e cultural, o que equivale a dizer que tudo o que o sujeito é resulta de suas vivências e experiências, nada vem pronto, mas é construído historicamente. Entendido dessa forma, o homem é visto como um ser histórico e cultural, que se constitui nas relações sociais, por intermédio da linguagem (VIGOTSKI, 2001; 2009; 2012a). Leontiev (1978a, p. 267) sintetiza essas ideias ao afirmar: “Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (grifo do autor).

Para Leontiev (1978a), o homem é colocado diante de riquezas culturais que são heranças das gerações passadas, delas faz uso e as multiplica, deixando assim sua marca na história, fazendo perpetuar esse processo. Para que possa “[...] adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”, o homem deve se apropriar das coisas existentes no mundo: das artes, das ciências, da linguagem, em síntese, da cultura. Esse processo de apropriação, definido pelo autor “[...] como o resultado de uma actividade efectiva do indivíduo em relação aos objectos e fenómenos do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana” (1978a, p. 271), é um processo de *formação das faculdades especificamente humanas* e tem como característica principal a formação de funções

psíquicas novas, ou seja, por intermédio da apropriação dos objetos culturais, o indivíduo desenvolve novas capacidades.

Concordando com Leontiev, compreendemos que cada criança, desde o momento do nascimento, é imersa em um mundo permeado de riquezas culturais, que lhes são desconhecidas a princípio: a linguagem oral, a escrita, as ciências, as artes, os brinquedos, as brincadeiras, as músicas, as cantigas de roda, as histórias, os contos, a poesia. Tudo constitui um repertório de criações humanas do qual a criança vai, aos poucos, se apropriar no curso de seu desenvolvimento, dependendo de suas condições de vida e educação. Sendo a criança um sujeito histórico e cultural, seu desenvolvimento vai ocorrer nas interações, nas relações, na convivência com os adultos e com companheiros da mesma idade e de outras idades. Nas palavras de Leontiev (1978a, p. 271-272), “[...] a criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua actividade está sempre inserida na *comunicação*” (grifo do autor). Esse processo em que a criança paulatinamente entra em contato com o mundo que a rodeia e constrói suas primeiras impressões ao relacionar-se com ele, depende da *comunicação* com as pessoas, é um processo eminentemente educativo, que tem início por ocasião do nascimento e perdura por toda sua existência. Leontiev (1978a, p. 272, grifos do autor) esclarece:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*.

O processo educativo assim descrito, entendido como a transmissão da cultura humana às novas gerações e por estas apropriada, começa na mais tenra idade, seja no âmbito familiar ou escolar. Dessa forma, a creche, como instituição educativa, cuja função precípua é cuidar e educar, de forma inseparável, de bebês e crianças bem pequenas, assume papel relevante nessa tarefa. Um olhar cuidadoso para o cotidiano desse espaço pode captar rostos atentos, olhos curiosos, pés e mãos que desejam explorar, mentes ávidas a descobrir, qual o *Pequeno Príncipe* de Saint-Exupéry (1991) a conhecer planetas. São bebês e crianças bem pequenas que, em condições adequadas de vida e educação, e respeitadas suas especificidades de

desenvolvimento, poderão aprender qualquer coisa, visto que seu potencial é ilimitado; porque trouxeram, ao nascer, uma única aptidão: a de formar aptidões (LEONTIEV, 1978a).

As primeiras relações sociais estabelecidas com a criança constituem, portanto, substrato para o desenvolvimento psíquico. É no contexto de interações entre as crianças e os adultos e destas entre si que os pequenos falam, ouvem, ampliam seu vocabulário, brincam, imaginam, sentem, aprendem, constroem relações, formam aptidões, desenvolvem-se. A creche, por sua vez, constitui espaço propício para essas relações, desde que nela sejam respeitadas as especificidades de desenvolvimento das crianças e intencionalmente organizadas situações de interação, brincadeira e aprendizagem.

A fim de situar as crianças por nós observadas na creche quanto ao momento de desenvolvimento em que se encontram, abordaremos os aspectos mais gerais do desenvolvimento psíquico, relacionando-o ao desenvolvimento da linguagem – uma das principais capacidades que se formam na primeira infância, *medidora do processo de constituição cultural da criança* (PINO, 2005). Ao elucidar os elementos fundamentais que concorrem para o desenvolvimento da criança, desejamos esclarecer que a formação da linguagem segue a mesma dinâmica. Nosso aporte teórico para tal abordagem é constituído pelos conceitos defendidos por Vigotski (2012a, 2012b), Elkonin (1987) e Leontiev (1988).

Vigotski (2012a) nos convida a estudar o desenvolvimento psíquico do ponto de vista cultural, afirmando que o mesmo não é resultado da formação de processos naturais, embora a base natural e biológica do homem contribua para que ele ocorra: esta base constitui o alicerce sobre o qual dar-se-á o desenvolvimento cultural; no entanto, ela não o determina. Para o autor, é necessário considerar a estrutura e a gênese⁴⁷ da formação dos processos psicológicos, sem fracioná-los em elementos isolados. Desse modo, estudar o desenvolvimento psíquico da criança, na vertente histórico-cultural, significa estudar a criança concreta, inserida no meio social e cultural, de onde surgem as premissas para a formação de suas capacidades especificamente humanas.

Na estrutura que move o desenvolvimento cultural da criança, Vigotski classifica o primeiro estágio, aquele marcado pelas particularidades biológicas como primitivo, sendo o ponto de partida para as novas estruturas que se formam posteriormente, denominadas superiores, já que “[...] representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e

⁴⁷ Ao propor o estudo da gênese dos processos psicológicos, Vigotski pretende estudar sua origem, do ponto de vista histórico e social, sobre o que declara: “Para o psicólogo genético, a explicação histórica é a melhor de todas as possíveis. Para ele, a resposta à pergunta de ‘que representa a forma de conduta dada?’ significa descobrir sua origem, a história de seu desenvolvimento até o momento atual” (VYGOTSKI, 2012a, p. 139).

superior” (VYGOTSKY, 2012a, p. 121, tradução nossa). Mais adiante, complementa: “A partir daí, começa a destruição e a reorganização da estrutura primitiva e a passagem a estruturas do tipo superior” (Idem, p. 122).

As estruturas superiores são mediadas por signos, do mesmo modo que o trabalho humano é realizado por intermédio das ferramentas. Ao utilizar o conceito de signo com base no conceito de ferramenta utilizado por Marx, Vigotski o relaciona a um conceito mais geral, o de atividade mediadora, entendida como a forma de o homem atuar no mundo. Assim, tanto a ferramenta quanto o signo cumprem a função mediadora da atividade do homem, sendo que a primeira exerce influência externa, enquanto que o segundo tem influência interna, psicológica. Vigotski (2012a, p. 94, tradução nossa) esclarece que a ferramenta “[...] é o meio da atividade exterior do homem, dirigida para modificar a natureza”, ao passo que o signo “[...] é um meio para sua atividade interior, dirigido para dominar o próprio ser humano.” O que une os dois conceitos é que ambos possuem caráter social.

Com base em Marx, Vigotski afirma que o homem, ao transformar a natureza, muda a si próprio. Sendo assim, a atividade externa do homem apresenta um significado social e psicológico, na medida em que concorre também para o desenvolvimento do psiquismo. A este respeito Vigotski escreve:

[...] O domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação da sua própria natureza. [...] A aplicação dos meios auxiliares e a passagem pela atividade mediadora reconstrói pela raiz toda a operação psíquica à semelhança de como a aplicação das ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto um como outro, o denominamos, em seu conjunto, com o termo de *função psíquica superior* ou conduta superior. (VYGOTSKY, 2012a, p. 94-95, grifos do autor, tradução nossa).

Na compreensão de que o signo é, antes de tudo, um *meio de relação social* que se materializa nas palavras, nas imagens, nos objetos, e de que as operações com os signos constituem a base das funções psicológicas da criança, devemos considerar o desenvolvimento da criança como um processo que tem, na relação dialética entre sua origem biológica e sociocultural, a sua essência. No entanto, os elementos socioculturais se destacam, na medida em que é por seu intermédio que se dá o desenvolvimento social do psiquismo, possibilitando o nascimento cultural da criança. Apesar do fato de que “[...] as funções naturais continuam existindo dentro das culturais” (VYGOTSKI, 2012a, p. 132), estas últimas, por representar formas superiores de conduta, possuem suas próprias leis de funcionamento, que são internas, formam a personalidade e possibilitam a relação da pessoa com o mundo.

Vale destacar, aqui, uma das principais vias do desenvolvimento cultural da criança enfatizada por Vigotski, qual seja, a imitação. Superando a concepção intelectualista de que a imitação seria a reprodução mecânica de uma forma de conduta, o autor (2012a) deixa claro que esta cumpre um papel fundamental no desenvolvimento infantil: é por seu intermédio que a criança atua com os signos culturais pela primeira vez (sejam eles palavras, gestos, símbolos etc.), imitando o que realizam os adultos ou parceiros mais experientes. A imitação é, assim, a concretização do que a criança é capaz de realizar com a ajuda ou mediação de outras pessoas e que está, assim, em vias de se tornar uma capacidade sua – ideia expressa pelo conceito de *Zona de Desenvolvimento Próximo* (VIGOTSKII, 1988; VYGOTSKI, 2001, 2012b) ou, segundo Prestes (2010), *Zona de Desenvolvimento Iminente*⁴⁸. Este conceito equivale a tudo aquilo que hoje a criança é capaz de realizar em uma ação colaborativa, ou seja, com a ajuda do adulto ou de outra criança, mas que conseguirá fazer de forma independente amanhã. Nesse sentido, a criança apenas imita aquilo que está dentro de sua zona de desenvolvimento iminente, ou em processo de formação em seu psiquismo. O evento a seguir elucida nossa fala.

Evento 2f: Samir aprendendo a se calçar

Data: 08/09/2014

Integrantes: Samir (1a, 8m) e professora Creuza



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

⁴⁸ Ao propor o termo *Zona de Desenvolvimento Iminente*, Prestes (2010) informa que as primeiras traduções desse conceito para o português foram realizadas a partir de traduções em inglês, designando-o como *Zona de Desenvolvimento Proximal* ou *Zona de Desenvolvimento Imediato*. No entanto, segundo a autora, essas traduções não consideraram o essencial ao conceito – a relação entre desenvolvimento e instrução, e a colaboração de outra pessoa. Prestes (2010, p. 168) enfatiza que “[...] quando se usa *zona de desenvolvimento proximal* ou *mediato* não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento.”

Na primeira imagem, Samir tenta, sozinho, calçar a sandália que havia escapado do seu pé esquerdo. Passa um bom tempo esforçando-se em realizar a ação, tantas vezes executada pelos adultos. Apesar do esforço, o pequeno não obtém muito sucesso, pelo que Creuza se aproxima e o auxilia na tarefa, conforme vemos na segunda imagem. Samir participa ativamente enquanto Creuza o ajuda: observa com atenção, apoia e empurra o pé até que se encaixe por completo no calçado. Quando, finalmente, consegue colocar a sandália com a colaboração de sua professora, ele comemora sorrindo e batendo palmas. Sabemos que a ação, ainda não realizada de forma autônoma por Samir, mas desempenhada com sucesso perante a mediação de Creuza, logo será executada por ele de forma independente. O calçar-se sozinho encontra-se, nesse momento, em processo de formação, em sua zona de desenvolvimento iminente (Diário de campo, 08 de setembro de 2014).

A despeito de alguns animais também demonstrarem a capacidade de imitação, na criança, esta se difere essencialmente. Os animais o fazem sem conteúdo racional, de maneira exclusivamente reflexa e limitada, ao passo que a criança, ao imitar, demonstra compreensão do significado da ação de outra pessoa. Ou seja, o processo de imitação, na criança, implica um determinado nível de entendimento daquilo que está sendo imitado. Assim sendo, a imitação se converte em um aspecto importante no desenvolvimento das formas superiores de comportamento e, em específico, da linguagem. No início do domínio da linguagem verbal, com frequência observamos que as crianças repetem palavras e frases pronunciadas pelos adultos com quem convivem. A título de ilustração, citamos uma ocasião em que Letícia (1a, 7m) saiu toda arrumada do banho e, ao ouvir nosso elogio “que linda!”, prontamente se pôs a repetir a exclamação.

A palavra, concebida por Vigotski como forma privilegiada de signo verbal, é assimilada pela criança a partir do meio social e tem um papel decisivo no domínio de sua conduta: na medida em que se desenvolve, a criança vai, aos poucos, adotando para si as formas sociais de comportamento que os adultos praticaram com ela. Da relação com as pessoas, da comunicação com os adultos e outras crianças, resulta a complexificação da linguagem e o enriquecimento da lógica infantil. A linguagem vivenciada pela criança coletivamente, num primeiro momento, é por ela internalizada, vindo a se converter em linguagem própria, interna. E somente dessa forma pode se transformar em pensamento discursivo. Nas palavras de Vigotski (2012a, p. 147, tradução nossa), “[...] a linguagem, que a princípio, é um meio de comunicação com os demais, e somente mais tarde, [adquire a] forma de linguagem interna, se converte em um meio de pensamento, fazendo-se assim de todo evidente a aplicabilidade desta lei à história do desenvolvimento cultural da criança.”

O conceito de internalização empregado por Vigotski se faz sumamente importante neste trabalho, uma vez que é por seu intermédio que a criança assimila as formas de conduta do meio social. Mediante a internalização, a criança assimila as formas de conduta superior vivenciadas externa e socialmente: usos, costumes, valores, linguagem, enfim, todas as capacidades humanas, construídas no decurso da história. O conceito é descrito por Smolka (1992, p. 328):

[...] o fenômeno da “internalização” tem sido designado, em diferentes perspectivas teóricas, por diferentes termos que carregam distinções conceituais sutis: apreensão, apropriação, assimilação, incorporação, interiorização [...]. Como tais, esses termos geralmente referem-se a uma esfera da atividade particular do indivíduo, ou do movimento de aprendizagem em relação à realidade física e cultural: relacionados a um conteúdo específico transmitido pelos outros; concernentes à atividade prática partilhada; ou ainda dizendo respeito ao processo de (re)construção interna e transformação das ações e operações; o que esses termos designam está relacionado à questão de como um indivíduo adquire, desenvolve e participa das experiências culturais.

Vigotski (2000, p. 28-29) explica como ocorre a intervenção do social sobre o psiquismo:

O desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a *individualização* de funções sociais (transformação das relações sociais em funções psicológicas [...]). Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou aquela criança as funções superiores? Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta, ou embrionária – no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: a função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, – depois constitui-se como função psicológica da personalidade.

Vigotski enfatiza a centralidade da linguagem para as relações sociais e para a auto-regulação e aponta sua íntima relação com o conceito acima exposto, uma vez que possibilita a transformação de funções sociais em individuais. A atividade com signos permite a passagem das relações diretas, de ordem instintiva, para um tipo superior de relação, mediada, “[...] cujo traço fundamental é o signo graças ao qual se estabelece a comunicação” (VYGOTSKI, 2012a, p. 148, tradução nossa). Assim, a comunicação mediada pelo signo é resultante da primeira forma de comunicação direta. As primeiras formas de comunicação da criança com o adulto, como o choro, o grito, o riso, as expressões, se convertem, mais adiante, em comunicação baseada na palavra, sobre o que Vigotski (2012a, p. 18, grifos do autor, tradução nossa) declara: “Na idade do bebê se encontram as raízes genéticas das formas culturais básicas de

comportamento: *o emprego de ferramentas e a linguagem humana.*” Nesse contexto, a imitação e as interações sociais ganham relevo, como propulsoras do desenvolvimento das capacidades e da personalidade da criança.

Consideramos oportuno, aqui, apontar as três etapas que compreendem o desenvolvimento cultural da criança, segundo Vigotski. O autor recorre ao filósofo Hegel para ilustrar esta composição, descrevendo a história do *gesto indicativo*, para, a partir daí, formular a lei geral do desenvolvimento psíquico. Apresentar essa discussão se faz necessário, uma vez que, para o autor, o gesto indicativo cumpre papel fundamental no desenvolvimento da linguagem da criança. Inicialmente, o gesto do bebê representa uma tentativa de alcançar um objeto que não se encontra ao seu alcance. Movimenta os braços em direção ao objeto desejado, mas sem sucesso. Esse é o gesto *em si*. No entanto, quando a mãe ou o Outro entra em ação interpretando o movimento da criança como indicação, a situação muda, transformando o gesto em gesto *para os outros*. Ao interpretar o movimento da criança e satisfazer sua necessidade de pegar o objeto, a mãe atribui sentido à sua ação, inicialmente fracassada. Isto vai possibilitar que, mais adiante, a criança relacione sua tentativa de alcançar o objeto com a situação, percebendo seu movimento como indicação que permite conquistar o que deseja. O movimento, em vez de se dirigir para o objeto, se dirige para outra pessoa, se torna um meio de relação, um gesto *para si*. Apesar de o movimento manter sua característica inicial de gesto em si e para os outros – uma vez que é compreensível para outras pessoas –, o gesto para si revela que a criança tomou consciência dele (ainda que de forma elementar). Vigotski (2012a, p. 149, tradução nossa) afirma que “[...] a criança, portanto, é a última a tomar consciência do seu gesto. Seu significado e funções se determinam a princípio pela situação objetiva e depois pelas pessoas que rodeiam a criança [...]”

A princípio, a criança não tinha consciência do significado de seu gesto indicativo. No entanto, quando seu movimento, mediado e interpretado por outra pessoa, se torna consciente para ela, sua relação com o meio se modifica. O gesto, que antes teve um significado social, passa a ter significação individual, psicológico para a criança. Agora ela “sabe” que se quiser um objeto, um brinquedo qualquer que não possa alcançar por si mesma porque está longe dela, basta apontá-lo para a mãe ou outra pessoa (criança mais velha) próxima a ela. A influência dos elementos sociais na constituição das funções psíquicas consiste em que “[...] passamos a ser nós mesmos através de outros; esta regra não se refere unicamente à personalidade em seu conjunto senão à história de cada função isolada” (VYGOTSKI, 2012a, p. 149, tradução nossa). Em outra passagem, essa ideia é complementada pela relação entre o interno e o externo na formação da personalidade:

A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo. (VIGOTSKI, 2000, p. 24).

Conforme assinalamos acima, o exemplo do gesto indicativo guarda estreita relação com o desenvolvimento da linguagem e de todo o psiquismo da criança. No que respeita à linguagem, Vigotski estabelece três funções que a mesma desempenha na medida em que é apropriada pela criança. Primeiramente, a palavra tem que possuir um significado, de maneira que haja ligação entre a palavra e aquilo que ela representa. Em segundo lugar, essa ligação entre a palavra e o objeto que designa é utilizada como meio de comunicação pelo adulto que se relaciona com a criança. A terceira função da linguagem se relaciona diretamente à criança, quando, por intermédio do adulto, a palavra passa a ter significado para ela e passa a mediar a sua conduta. Dessa forma, a palavra tem significado primeiro para os outros, depois para a criança, sendo esse um complicado processo, que detalharemos mais adiante.

Desses princípios, torna-se compreensível para nós que o desenvolvimento da criança seja a conjugação de dois planos distintos e, ao mesmo tempo, interligados: o social e o individual; o externo e o interno, não dual, mas em relação dialética. Da proposição de que todas as funções antes de serem psicológicas foram relações entre as pessoas, Vigotski (2012a, p. 150) elabora a lei que revela a gênese do desenvolvimento cultural da criança afirmando que “[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (tradução nossa).

A sequência de fotografias abaixo se refere a um evento ocorrido na creche observada, na hora do almoço. A situação de interação entre as duas crianças exemplifica bem as considerações acima.

Evento 20v: Estou de olho em você**Data: 12/08/2014****Integrantes: Samir (sem blusa, 1a, 4m) e Kauã (1a, 8m)****Fonte:** Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Neste evento de interação, Samir e Kauã esperam pela refeição sentados na cadeira de alimentação. Enquanto isso, iniciam um diálogo sem palavras. Começam por se dar as mãos amigavelmente e, em seguida, passam a medir forças, puxando o braço um do outro. Samir, demonstrando que a brincadeira não o estava agradando, reproduz para Kauã um gesto que a professora Creuza fazia às vezes para ele, em tom de brincadeira, quando o pequeno “aprontava” algo. O gesto consiste, como vemos nas imagens, em aproximar dos olhos os dedos indicador e médio, e depois apontá-los na direção de alguém, como se se dissesse “estou de olho em você!” (Diário de campo, 12 de agosto de 2014). Este pequeno exemplo mostra que Samir reproduziu em um contexto significativo um gesto por ele internalizado na experiência

social mediada pela comunicação, na interação com a professora. Dito em outras palavras, assimilou individualmente algo que foi vivenciado na realidade exterior, social.

A partir das reflexões apresentadas, podemos apontar, na perspectiva histórico-cultural, o conceito de desenvolvimento. Em contraposição às concepções que o consideram um fenômeno quantitativo, de amadurecimento de funções presentes no organismo desde o nascimento ou como a acumulação de mudanças isoladas no comportamento, Vigotski conceitua o desenvolvimento infantil como sendo

[...] um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, a metamorfose ou transformação qualitativa de umas funções em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação. (VYGOTSKI, 2012a, p. 141, tradução nossa).

Vimos que o conceito de desenvolvimento apontado por Vigotski, longe de ser algo simples, carrega em si a complexidade. No pequeno trecho acima, a palavra “complexo” aparece quatro vezes, do que podemos depreender que o desenvolvimento da criança é um processo marcado por relações que se dão por rupturas, saltos e superações. E seus resultados, os “produtos”, não são lineares, mas divergentes. Essas intrincadas relações incluem mudanças qualitativas e não apenas quantitativas, avanços e retrocessos de processos, fatores externos e internos, superação e adaptação ativa ao meio externo.

Segundo Zaporózhets (1987), o desenvolvimento ocorre em dois níveis distintos, mas inter-relacionados. Trata-se dos níveis funcional e evolutivo. Ao concordar com Vigotski (1988; 2001) em que os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são idênticos e em que a aprendizagem promove o desenvolvimento, o autor indica que quando a criança assimila um novo conhecimento ou capacidade se encontra no nível funcional de desenvolvimento, fato que tem grande importância para a formação de seu psiquismo. O acúmulo das etapas de desenvolvimento funcional, que produzem mudanças parciais na personalidade, culmina no desenvolvimento evolutivo, que representa a reestruturação global da consciência e da personalidade da criança. A respeito dos dois conceitos, Zaporózhets escreve:

Sem pretender dar uma definição exata dos correspondentes conceitos assinalaremos somente que o desenvolvimento funcional, que pode transcorrer nos limites de um mesmo nível evolutivo, nos limites de uma mesma “formação psicológica” sem levar por si à reestruturação da personalidade infantil no conjunto, consiste em mudanças parciais de algumas propriedades e funções psíquicas, mudanças ligadas com a assimilação, por parte da criança, de conhecimentos e procedimentos de ação isolados. À

diferença disso, o desenvolvimento evolutivo se caracteriza não tanto pela assimilação de conhecimentos e capacidades isoladas quanto por transformações mais gerais da personalidade infantil, pela formação de um nível psicofisiológico novo, de um novo plano de reflexo da realidade, o que está condicionado pela reestruturação radical do sistema de relações da criança com as pessoas que a rodeiam e pela passagem a novos tipos de atividade. (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 236, tradução nossa).

Como vimos, o desenvolvimento funcional é responsável pela formação de processos específicos e mantém estreita relação com a atividade-guia⁴⁹ da criança, aquela que mobiliza seu desenvolvimento na etapa dada, segundo Leontiev (1988). A atividade-guia é propulsora do desenvolvimento funcional, na medida em que possibilita à criança a assimilação de novos conhecimentos e formas de atuação do mundo social, ampliando sua relação com o meio e elevando o grau de seu desenvolvimento psíquico. Dessa forma, o desenvolvimento funcional permite a passagem ao novo tipo de desenvolvimento, o evolutivo.

Ocorre que o desenvolvimento se complexifica ao longo da vida, transcorrendo de maneira distinta nos diversos períodos que compreendem a infância. Em consonância com os fundamentos histórico-culturais, apresentamos uma periodização do desenvolvimento psíquico que não concebe os períodos de vida da criança como estanques, desvinculados. Antes, considerando a gênese do processo, a Teoria nos mostra que em cada etapa ocorrem mudanças significativas na psique da criança, resultando na formação de capacidades que constituirão base para as seguintes, e que as mudanças surgidas em cada etapa reorganizam toda a sua vida, enriquecendo sobremaneira suas relações com as pessoas e com o mundo. Nessa abordagem, nosso enfoque central serão os elementos constitutivos da linguagem na primeira infância, etapa que nos interessa em específico e que será tratada mais detidamente.

Vigotski (2012b) e seus colaboradores, ao estudar a dinâmica das idades no desenvolvimento infantil, apresentam uma concepção de periodização que refuta as correntes tradicionais que perduraram por muito tempo na psicologia e, em alguns aspectos, continuam vigentes até hoje. Contradizem, com seus pressupostos, as correntes que se baseiam em aspectos biogênicos, segundo as quais a ontogênese seria a reprodução da filogênese, estando o desenvolvimento predeterminado, sem sofrer as influências do meio social; contestam a

⁴⁹ A atividade que orienta o desenvolvimento da criança, enfocada pela Teoria Histórico-Cultural, foi traduzida, no Brasil, como *atividade principal* ou *predominante* (LEONTIEV, 1988; ELKONIN, 1987). No entanto, com base nos estudos de Zoia Prestes (2010), que analisou as traduções de Vigotski no Brasil e suas implicações na educação, optamos por utilizar o termo *atividade-guia*. Segundo a autora, a denominação *atividade principal* pressupõe aquela que a criança seja obrigada a realizar, ou a que mais desempenha, pelo que defende a denominação *atividade-guia*, como sendo um tipo especial de atividade, que conduz o desenvolvimento psíquico.

estruturação da periodização baseada em aspectos físicos ou biológicos do desenvolvimento, como a dentição ou a maturação sexual, por exemplo, e enfatizam que esses aspectos isolados não revelam as mudanças que ocorrem no desenvolvimento, nem suas forças motivadoras; igualmente, contrariam os estudos de caráter descritivo, que, sem considerar as peculiaridades do desenvolvimento infantil em todas as etapas, enfatizam apenas seus aspectos externos.

Vigotski (2012b) assevera que ao estudar os diversos períodos, estágios e fases do desenvolvimento infantil, é preciso considerar as leis internas do desenvolvimento, aquilo que influencia seus aspectos externos, o que se esconde por trás do comportamento exterior da criança. Compreender o desenvolvimento infantil, nesta perspectiva, exige questionar as mudanças que marcam o curso do desenvolvimento, buscar as razões que levam a criança a agir dessa ou daquela maneira, entender porque seu comportamento muda em determinadas fases. Esta concepção vê o desenvolvimento como um *processo contínuo de automovimento*, que, combinando elementos sociais e individuais, é marcado pelo surgimento, em cada período, de *novas formações*, assim caracterizadas:

Entendemos por formações novas o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se podem produzir pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado. (VYGOTSKI, 2012b, p. 254-255, tradução nossa).

As novas formações representam as mudanças significativas em cada período do desenvolvimento da criança, nos aspectos psicológicos e sociais, e reorganizam, de forma peculiar, toda a sua personalidade e, sobretudo, ampliam seu nível de consciência. Uma vez reestruturada a personalidade da criança, sua conduta, suas relações com o meio circundante e consigo mesma também mudam radicalmente (BOZHÓVICH, 1987). Para Leontiev (1978a), as novas formações são “órgãos fisiológicos” do cérebro, que aparecem durante o desenvolvimento individual, responsáveis pelas novas aptidões e funções específicas que se formam mediante o desenvolvimento cultural do homem.

Ao considerar a dinâmica do desenvolvimento da criança, Vigotski (2012b) aponta que em *períodos estáveis* o desenvolvimento é caracterizado por transformações moleculares, lentas, quase imperceptíveis, ocasionando mudanças igualmente lentas na personalidade da criança; durante esse tempo estável nenhuma mudança significativa é capaz de reestruturar todas as relações da criança. No entanto, em momentos de *viragem* – que ocorrem sempre no limite entre uma etapa e outra –, o acúmulo de mudanças internas dá espaço a uma formação

qualitativamente nova, dando a impressão de uma capacidade nova que surgiu de repente no desenvolvimento da criança.

Segundo o autor (2012b), cada período de desenvolvimento constitui uma estrutura, um todo único, responsável por formações globais e dinâmicas – as novas formações –, classificadas como centrais e parciais. As formações centrais são aquelas que influem mais diretamente sobre o desenvolvimento, possibilitando a reestruturação da personalidade, constituem as *linhas centrais de desenvolvimento*. As formações parciais estão relacionadas com aspectos isolados da personalidade e com as novas formações de períodos anteriores, são as chamadas *linhas acessórias de desenvolvimento*.

É importante salientar que existe uma correlação entre as linhas, de maneira que, em determinado período, um processo que era acessório pode se transformar em central e vice-versa. A este respeito, convém mencionar um exemplo apontado por Vigotski, já que o mesmo se relaciona diretamente à nossa investigação. O desenvolvimento da linguagem (que abordaremos no tópico seguinte) surge na primeira infância, ao lado da principal formação desse período: ocorre em estreita ligação com os indícios elementares de consciência social e objetual da criança. Portanto, essa formação está diretamente incluída na linha central de desenvolvimento na primeira infância. No entanto, no período seguinte, a idade escolar, passa a ser vinculada à linha acessória. No primeiro ano, por sua vez, o balbúcio é o preparo para a linguagem oral, estando vinculado, nesse período, às linhas acessórias de desenvolvimento. A respeito da dinamicidade entre as linhas centrais e acessórias de desenvolvimento na aquisição da linguagem, Vigotski (2012b, p. 263, tradução nossa) esclarece que “[...] um mesmo processo de desenvolvimento verbal pode figurar na qualidade de uma linha acessória durante o primeiro ano, chegando a ser linha central de desenvolvimento na primeira infância para converter-se de novo em linha acessória nas seguintes etapas de idade.”

Articulando as contribuições de Elkonin (1987) e Leontiev (1988) a respeito da periodização do desenvolvimento psíquico da criança e da atividade-guia de cada período, respectivamente, e traçando um paralelo com as linhas de desenvolvimento das quais trata Vigotski (2012b), queremos apresentar, aqui, os aspectos mais gerais da periodização, objetivando uma aproximação com os elementos que constituem premissas para a formação da linguagem. O período da primeira infância, interesse especial de nosso estudo, será tratado com especificidade no tópico seguinte.

O autor que se dedicou de maneira acurada ao estudo da periodização e das atividades de cada período foi Elkonin (1987), que, ao lado de Leontiev (1988), elaborou o conceito de atividade-guia – conceito que conduziu o estudo sobre as forças motrizes do desenvolvimento

psíquico. Elkonin vinculou este conceito aos princípios da periodização, uma vez que a passagem de um estágio a outro está condicionada à mudança no tipo predominante de atividade. Mantendo e, ao mesmo tempo, atualizando as contribuições de Blonski e Vigotski do início do século XX a respeito do tema, Elkonin apresenta os princípios da periodização do desenvolvimento psíquico:

- o desenvolvimento psíquico da criança ocorre mediante suas condições sócio-históricas;
- cada período evolutivo influencia o desenvolvimento psíquico geral;
- o desenvolvimento psíquico é um processo que não ocorre de forma linear, antes é caracterizado por saltos, rupturas e superações;
- a passagem de um período a outro envolve rupturas com formas anteriores de comportamento, para dar lugar a comportamentos qualitativamente novos. As rupturas são inerentes ao próprio desenvolvimento e podem desencadear momentos críticos.

Segundo Elkonin (1987), o desenvolvimento psíquico da criança é subdividido em *épocas/etapas*, *estágios* e *fases*, sendo que a passagem de um período a outro pode vir acompanhada por momentos críticos, mais ou menos intensos. Sendo assim, as *épocas* são separadas entre si por crises mais agudas, que provocam mudança qualitativa no desenvolvimento psíquico e a reestruturação da personalidade da criança. Os *estágios* são períodos que sofrem, em sua passagem de um a outro, crises menos agudas. As *fases* são momentos da vida infantil não separados entre si bruscamente, configurando momentos estáveis.

De acordo com Vigotski (2012b), a periodização do desenvolvimento infantil é marcada por etapas estáveis e períodos críticos. As idades caracterizadas por crises constituem um tipo específico de desenvolvimento e são opostas às idades estáveis. Durante as crises ocorrem mudanças bruscas e significativas na personalidade da criança em um curto espaço de tempo, representando “[...] pontos de viragem no desenvolvimento infantil que tem, às vezes, a forma de agudas crises” (VYGOTSKI, 2012b, p. 256, tradução nossa). O autor aponta algumas características dos períodos críticos: a) apesar de aparecer em idade cronológica relativamente semelhante entre as crianças, seus limites são indefinidos; b) as crianças se tornam difíceis, apresentam resistência ao processo educativo, podendo ter queda no rendimento escolar, além de viver conflitos com as pessoas de seu convívio e consigo mesmas; c) as crianças buscam maior autonomia, resistindo à intervenção do adulto; d) o ritmo de desenvolvimento diminui se comparado ao dos períodos estáveis, vindo a ocultar as mudanças positivas próprias desse momento.

Das peculiaridades dos períodos críticos apontadas por Vigotski, entendemos que todo período de transição pode se converter em momento crítico, havendo a necessidade de romper com formas antigas e adotar novas formas. É o que ocorre com o desenvolvimento psicológico, conforme explica Bissoli (2005, p. 155): “Sabemos que todos os momentos revolucionários são críticos, dado o caráter de ruptura com as formas anteriores, que os caracteriza, e o deflagrar de novos processos, que os marca.”

Neste sentido, Vigotski enfatiza que é preciso considerar os dois lados das crises, os aspectos positivos que emergem dos períodos críticos e que deles necessitam. Esse período se caracteriza pela extinção do velho, quer dizer, das formas de comportamento da fase anterior, é um processo de “desenvolvimento inverso”. Não obstante, ocorre também um processo criador: apesar de ficarem em evidência processos de involução, se formam importantes traços da personalidade da criança, que são dependentes deles. O lado negativo dos períodos críticos “[...] é tão somente a faceta inversa ou velada das mudanças positivas da personalidade que configuram o sentido principal e básico de toda a idade crítica” (VYGOTSKI, 2012b, p. 259, tradução nossa).

Faz-se necessário esclarecer que Leontiev (1988) apresenta concepção distinta de Vigotski (2012b) a respeito das crises, para quem estas são inevitáveis. Concordamos com o autor, ao considerar que as crises surgem apenas quando o lugar que a criança ocupa nas relações sociais não possibilita que ela avance em suas capacidades psíquicas, quando suas funções psíquicas lhe permitem tomar parte no mundo adulto de forma mais autônoma, mas suas capacidades são ignoradas. Dessa forma, “[...] as crises não são absolutamente acompanhantes do desenvolvimento psíquico. Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo”, (LEONTIEV, 1988, p. 67).

Em relação à periodização do desenvolvimento psíquico, assumimos posição semelhante à Bissoli (2005), a qual adotou uma *denominação própria* para especificar aquilo que é denominado como épocas, estágios e fases, originalmente. A autora classificou de *momentos do desenvolvimento* aqueles períodos que se distinguem por uma atividade-guia e que, sozinhos, não reestruturam a personalidade da criança. À soma de momentos que possibilitam a transformação da personalidade em seu conjunto, caracterizando o desenvolvimento evolutivo, denominou *etapas*, tal como Elkonin (1987).

Bissoli (2005, p. 150) justifica sua denominação apresentando a origem etimológica da palavra momento – do latim *momentum*, que significa movimento, mudança, curto período de

tempo, entre outros significados – e esclarece sua escolha: “Optamos por utilizá-la por entendermos que, por seus significados, essa palavra sugere a dinamicidade que caracteriza os períodos do desenvolvimento psíquico, a sua forma não-estranha, ultrapassando o significado de fases e estágios.” Por julgarmos coerente a posição de Bissoli e concebermos, igualmente, que a presença de crises no desenvolvimento não é questão central para nós, tomaremos de empréstimo sua classificação, a saber, *momentos e etapas*.

De acordo com Elkonin (1987), em cada etapa do desenvolvimento psíquico, formada por dois momentos distintos e interdependentes, a relação da criança com o mundo circundante é mediada, ora predominantemente pelas relações com as pessoas, ora com os objetos sociais: num primeiro momento, a relação se estabelece com o *mundo das pessoas* – portadoras do uso social dos objetos e dos comportamentos socialmente aceitos – e, no momento seguinte, o *mundo dos objetos* é o foco das relações. Esse último se apresenta como aquele composto pelos objetos sociais, cujas funções devem ser apropriadas pela criança, mediante seu uso. Ambas as formas estão condicionadas à atividade-guia da criança que, juntamente com outras, possibilita inúmeras aprendizagens.

Faz-se necessário compreender a vinculação existente entre o que Elkonin denomina “mundo das pessoas” e “mundo dos objetos” nos dois momentos que constituem cada etapa do desenvolvimento da criança. É importante assinalar o movimento constante entre ambos: em cada etapa, há a princípio o predomínio das relações das crianças com o “mundo das pessoas”, o que cria os motivos que conduzem as atividades-guia dos pequenos durante toda a etapa e, no segundo momento, o predomínio de sua relação com o “mundo dos objetos”, mediada pelas pessoas. O “mundo dos objetos” com o qual a criança se relaciona é composto pelos objetos sociais criados pelo homem no decurso da história da humanidade – instrumentos, máquinas, objetos usados na vida diária, utensílios, brinquedos –, que possuem uma função social e carregam em si as capacidades e habilidades de sua criação histórica. A criança precisa aprender a utilizá-los, precisa deles se apropriar, o que significa reproduzir, para si, as capacidades e habilidades neles cristalizadas. Isto apenas pode ser feito por intermédio das pessoas mais experientes, mediante o processo educativo. Sendo assim, a relação que a criança estabelece com as pessoas, e que caracteriza o primeiro momento de desenvolvimento de cada etapa, é o que deflagra, no segundo momento, a atividade com os objetos por elas utilizados. Esse processo de assimilação dos objetos mediante seu uso e domínio dos procedimentos socialmente elaborados resulta na formação da criança como pertencente à sociedade da qual faz parte. A este respeito, Elkonin (1987, p. 115, tradução nossa) assinala:

[...] existem bases para supor que a assimilação, pelas crianças, das tarefas, dos motivos e das normas das relações existentes nas atividades dos adultos se realiza por meio da reprodução ou modelação dessas relações na atividade própria das crianças e em suas comunidades, grupos e turmas. É notório que durante tal assimilação o pequeno enfrente a necessidade de dominar novas ações objetais, sem as quais é impossível realizar a atividade adulta. Dessa forma, pois, o adulto aparece diante da criança como portador de novos e cada vez mais complicados procedimentos de ação com os objetos, de padrões socialmente elaborados, indispensáveis para orientar-se na realidade circundante. Assim, a atividade do pequeno dentro dos sistemas “criança - objeto social” e “criança - adulto social” representa um processo único no qual se forma sua personalidade.

Nesse sentido, o *mundo das pessoas* e o *mundo dos objetos* se expressam pelo sistema *criança-adulto social* e *criança-objeto social*, representando a maneira como a criança se relaciona com o mundo à sua volta em cada momento de desenvolvimento, o que é determinado por sua atividade-guia. Existe, como vimos, uma relação de interdependência entre os dois sistemas, uma vez que as relações com as pessoas, no primeiro momento, é o que faz com que a criança se interesse pelos objetos por elas utilizados nas relações sociais, dando origem ao segundo momento. De igual modo, o conhecimento e o uso dos objetos, bem como todas as operações intelectuais com eles realizadas no segundo momento, serão mediados pelas pessoas e, nessa dinâmica, induzem a criança a retomar seu interesse pelas relações interpessoais, dando origem a uma nova etapa de desenvolvimento.

Dessa forma, cada momento do desenvolvimento da criança é caracterizado por uma atividade-guia, vinculada à linha central de desenvolvimento do período, e a outras tantas que fazem parte da vida da criança, e que cumprem um papel secundário, ligadas, portanto, às linhas acessórias do desenvolvimento psíquico. A atividade-guia, para Leontiev (1988), é propulsora do desenvolvimento em cada momento, formando processos psíquicos importantes, que culminam no desenvolvimento evolutivo.

Leontiev (1988) aponta três aspectos que caracterizam a atividade-guia: 1) Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividades e dentro da qual eles são diferenciados; 2) É aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados; 3) É a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento.

Nas palavras do autor:

Designamos por esta expressão não apenas a atividade que frequentemente encontramos em dado nível do desenvolvimento de uma criança. [...] chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da

transição para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988, p. 122).

Atividade-guia é, portanto, aquela que mais influencia o desenvolvimento da criança em determinado momento, possibilitando o surgimento de outras atividades. Ela se transforma em cada momento de desenvolvimento e seu conteúdo depende das condições concretas de vida da criança, tendo influência tanto na própria etapa em que se inscreve nessa condição como sobre todo o desenvolvimento psíquico.

Das sucintas discussões até aqui empreendidas, apresentamos, abaixo, um quadro com a sistematização da periodização do desenvolvimento psíquico, de acordo com Elkonin (1987), Vigotski (2012b) e Leontiev (1988).

Quadro 6 - Periodização do desenvolvimento psíquico de acordo com Elkonin (1987), Leontiev (1988) e Vigotski (2012b).

	Etapas de desenvolvimento	Idade aproximada	Atividade-guia	Forma de relação	
DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO	Primeira Infância	0-1 ano	Comunicação emocional direta	Mundo das pessoas	
		Crise do primeiro ano			
		1-3 anos	Manipulação dos objetos	Mundo dos objetos	
	Crise dos três anos				
	Infância	3-6 anos	Jogos e atividades lúdicas	Mundo das pessoas	
		7-10 anos	Escolarização	Mundo dos objetos	
	Crise da adolescência				
	Adolescência	10-14 anos	Comunicação íntima pessoal	Mundo das pessoas	
		14-18 anos	Atividade profissional de estudo	Mundo dos objetos	

Fonte: Elaboração da autora.

No quadro acima, vemos que a primeira etapa do desenvolvimento psíquico é a primeira infância, aquela que se dá do nascimento aos três anos de idade, formada pelo momento de *comunicação emocional direta com as pessoas* e pelo momento de *manipulação dos objetos*. A segunda etapa do desenvolvimento é a infância, que compreende a idade entre três e dez anos de idade, formada pelo *momento dos jogos e atividades lúdicas* e pelo *momento de escolarização*. A terceira etapa é a adolescência, que ocorre entre dez a dezoito anos de idade, composta pelo *momento de comunicação íntima pessoal* e pelo *momento de atividade*

profissional de estudo. A denominação de cada momento representa a própria atividade-guia que o marca, aquela que aí governa o desenvolvimento, conforme já assinalamos.

É importante esclarecer que os limites de idade entre os momentos e as etapas no curso do desenvolvimento psíquico dependem de seu conteúdo, o qual resulta das condições históricas reais de existência em que se dá o desenvolvimento da criança. Isto significa que não é sua idade cronológica que determina as etapas de desenvolvimento, mas sim as condições histórico-sociais do contexto em que essa criança vive. Sabemos que cada contexto cultural e histórico produz diferentes infâncias e distintos modos de ser criança. Tais contextos são determinantes, portanto, para o desenvolvimento psíquico, bem como para a atividade em cada momento de desenvolvimento, como ressalta Leontiev:

[...] Nem o conteúdo dos estágios nem sua sequência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas. [...] cada nova geração e cada novo indivíduo pertencente a uma certa geração possuem certas condições já dadas de vida, que produzem também o conteúdo de sua atividade possível, qualquer que seja ela. Por isso, embora notemos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É dessas condições que esse conteúdo depende primariamente. (LEONTIEV, 1998, p. 65).

Em relação ao desenvolvimento psíquico, mencionamos, ainda, um último aspecto, que diz respeito ao processo de transição de uma etapa de desenvolvimento à seguinte. Essa transição é provocada pela mudança do lugar que a criança ocupa nas relações sociais, sua *situação social de desenvolvimento*, conforme Vigotski (2012b). Por intermédio das relações com as pessoas e do domínio dos objetos, a criança se apropria de conhecimentos e habilidades do meio social, passando a compreender essa dinâmica enquanto dela participa ativamente. Mediante tal apropriação, a criança busca mudar sua situação social de desenvolvimento. Nesse processo, suas capacidades psíquicas são ampliadas, propiciando relações mais complexas com o meio social. Esse fato gera uma reorganização em sua atividade e ela passa para uma nova etapa do desenvolvimento psíquico. Dessa forma, a mudança da atividade-guia e a transição de uma etapa de desenvolvimento a outra é resultado de um processo evolutivo no desenvolvimento da criança, uma necessidade interior socialmente mediada pelas relações interpessoais e pelos objetos sociais. É resultante de novas necessidades, novos sentidos, novas formas de perceber o mundo.

Vigotski (2012b) esclarece que o meio social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, é o que possibilita a transformação do social em individual, de maneira que a situação social de desenvolvimento constitui o ponto de partida para todas as mudanças produzidas em cada etapa.

Ao estudar esse conceito, Singulani (2016, p. 25, grifo nosso) menciona que “[...] o estudo da situação social de desenvolvimento conduz à análise do conjunto das *condições* em que a criança se encontra para o desenvolvimento psíquico, o que envolve o lugar que ela ocupa nas relações, as suas necessidades [...]”. Assim, a condição social de desenvolvimento, ou, em outras palavras, a forma como o meio social se relaciona com a criança em determinada idade, é o que propicia o surgimento das novas formações, que surgem no início de uma etapa e se consolidam no final, reestruturando toda a personalidade da criança e influenciando seu posterior desenvolvimento.

Após discutir os traços gerais do desenvolvimento psíquico e compreender sua dinâmica, passaremos a abordar, especificamente, a etapa que interessa à pesquisa. Apresentamos o quadro com toda a periodização no intuito de dar visibilidade ao panorama geral do desenvolvimento. No entanto, vamos nos deter apenas na primeira infância, etapa que caracteriza as crianças diretamente observadas nesta pesquisa, com idade entre um a dois anos. Nessa abordagem, nosso enfoque será o desenvolvimento da linguagem oral e da comunicação – objeto de nossa investigação –, posto que os demais aspectos do desenvolvimento infantil já foram abordados satisfatoriamente por outras pesquisas (SINGULANI, 2009; TEIXEIRA, 2009; MAGALHÃES, 2011; SCUDELER, 2015, entre outras).

Nosso pensamento será aqui conduzido a partir dos conceitos de Vigotski (2001, 2009, 2012a, 2012b), Elkonin (1987), Leontiev (1978b), Luria (1986), Lísina (1986, 1987), Zaporozet; Lísina (1986) e Mukhina (1995).

3.2 A atividade de comunicação da criança e a linguagem no primeiro ano de vida

A primeira infância que, como já vimos, compreende a idade de zero a três anos de idade, é a primeira etapa do desenvolvimento infantil. Nela, por intermédio da comunicação íntima com as pessoas do seu entorno, num primeiro momento, e pelo manuseio de objetos, no segundo momento, a criança desenvolve a linguagem oral. Em ambos os momentos – *comunicação emocional direta com as pessoas*, entre zero e um ano de idade, e *manipulação dos objetos*, de um a três anos aproximadamente –, o domínio da linguagem implica o papel (inter)ativo da criança e a colaboração do adulto, responsável por apresentar aos pequenos o mundo dos objetos e das palavras. Por linguagem adotamos a concepção de Luria (1986, p. 27), para quem esta representa “[...] um complexo sistema de códigos, formado no curso da história social.”

Essa etapa do desenvolvimento psíquico tem importância essencial, é o período de maior intensidade do desenvolvimento da criança, física e psicologicamente, posto que nela ocorrem suas primeiras aprendizagens. Se levarmos em conta que o bebê nasce dotado apenas de uma base biológica – que isoladamente não mobiliza seu desenvolvimento – e a capacidade para formar capacidades, compreendemos a relevância dos primeiros anos de vida para um novo tipo de nascimento pelo qual passará, mediante a assimilação da experiência social: o nascimento cultural. O domínio da linguagem, que se configura como parte essencial desse desenvolvimento cultural, constitui uma das mais importantes capacidades formadas na e pela criança nesse período, e reflete a constituição do desenvolvimento psíquico: o social transformando-se no individual; os reflexos inatos convertendo-se em reflexos condicionados, educados, por meio da influência do adulto. Isto coloca em evidência a importância das interações, das relações sociais para a formação da linguagem.

É importante lembrar que, segundo Vigotski (2012b), cada momento do desenvolvimento é marcado pelo surgimento de uma *formação nova*. As *neoformações*, de origem social e orgânica, conjuntamente, são constituídas pelas funções psíquicas que se formam na criança mediante suas condições concretas de vida, e modificam sua relação com as pessoas, com o meio e consigo mesmas. Nos dois momentos que definem a primeira infância, tais formações se encontram estreitamente vinculadas ao desenvolvimento da linguagem.

No primeiro ano de vida, a atividade de comunicação emocional direta com as pessoas é a atividade-guia, aquela que baliza o desenvolvimento da criança nesse momento. Ela é decorrente da situação social de desenvolvimento do bebê, possuidor de uma forma especial de sociabilidade, que, de acordo com Vigotski (2012b), é marcada por dois aspectos fundamentais. O primeiro diz respeito à imaturidade de suas funções biológicas, fato que o coloca na condição de total dependência do adulto. O bebê depende do adulto para o alimentar, cuidar, ninar, mudar de posição e locomover; suas necessidades vitais, físicas e emocionais, são satisfeitas por intermédio de outra pessoa. Assim, suas primeiras formas de contato com o mundo são socialmente mediadas. O adulto representa seu *centro psicológico*, a fonte de todas as suas impressões visuais e auditivas, tornando-se o elemento mediador de sua relação com tudo o que o rodeia, característica que confere ao bebê sua natureza social, desde os primeiros meses de vida. O segundo aspecto que determina a situação social de desenvolvimento do bebê está relacionado ao fato de que, de sua interação com o adulto, marcadamente íntima e pessoal, nasce a necessidade de comunicação, que se faz, nesse momento, de forma bastante peculiar, por intermédio da linguagem sem palavras (por parte da criança). A união dessas duas características – dependência completa do adulto e necessidade de comunicação – determina a

situação social de desenvolvimento da criança, de tal maneira que “[...] o desenvolvimento do bebê no primeiro ano se baseia na contradição entre sua máxima sociabilidade (devido a situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação” (VYGOTSKI, 2012b, p. 286, tradução nossa).

A necessidade de comunicação com o adulto no primeiro ano de vida não é algo inato, nem surge espontaneamente no bebê. Pelo contrário, é uma necessidade criada, condicionada à relação que o adulto estabelece com a criança. Nasce da aproximação do adulto, da atenção que dispensa ao bebê na rotina diária e intensa que inclui todos os cuidados necessários à sua sobrevivência: alimentação, banho, troca de fralda, sono, acalanto, afetos. Em meio a essa prática de cuidados, enquanto o adulto fala com a criança mesmo antes que ela compreenda o que está sendo dito, a necessidade de comunicação se instaura. A fala do adulto, nesse contexto, torna-se uma atitude antecipadora, capaz de produzir na criança a necessidade de comunicação.

O início da necessidade de comunicação surge já a partir do segundo mês de vida, após o período pós-natal do recém-nascido e o começo do período lactente⁵⁰. O recém-nascido apresenta uma situação de passividade social devido à especificidade de sua vida psíquica, momento de vivências não diferenciadas, marcadas pelo afeto e sensações não diferenciadas, não separação entre si mesmo e as coisas, e percepção disforme das situações que o rodeiam. Disso resulta uma completa carência de comportamento social, uma vez que, “[...] para uma verdadeira comunicação, são absolutamente imprescindíveis os processos psíquicos graças aos quais a criança ‘toma consciência’ de que alguém cuida dela e por isso reage diante dessa pessoa de maneira distinta que ante as demais” (VYGOTSKI, 2012b, p. 283, tradução nossa). No entanto, Vigotski afirma que esse estágio inicial da vida psíquica do bebê – vinculado especialmente aos centros subcorticais⁵¹ de seu cérebro – sofre mudanças, vindo a integrar-se às formações nervosas e psíquicas superiores do estágio lactente. Assim, no segundo mês de vida, surgem as primeiras reações sociais do bebê, indicando a importante mudança que ocorre na sua vida psíquica.

No primeiro semestre do primeiro ano, entre o segundo e o terceiro mês de vida, surgem no bebê novas formas de conduta. A passividade do período pós-natal se converte em interesse

⁵⁰ Em Vigotski (2012b) podemos afirmar que o período pós-natal é o período do recém-nascido, que compreende o primeiro mês de vida do bebê, sendo, depois disso, considerado lactente até o décimo segundo mês.

⁵¹ O recém-nascido possui os centros cerebrais imaturos, especialmente o córtex cerebral, responsável pela atividade da consciência, fato que confere imaturidade ao sistema nervoso central. Não obstante, dispõe de uma rudimentar vida psíquica, devido aos centros subcorticais, sobre o que Vigotski (2012b, p. 280) esclarece: “O córtex cerebral está relacionado, segundo parece, tão só com as manifestações das formas superiores da atividade consciente, porém a vida de nossas atrações, instintos e afetos mais simples depende, provavelmente, de forma mais direta, dos centros subcorticais que, em certa medida, já funcionam no recém-nascido” (tradução nossa).

receptivo, expressado pelas primeiras vivências lúdicas, pelo funcionamento mais eficaz dos órgãos sensoriais, e pelas primeiras manifestações sociais de prazer ou surpresa frente à presença do adulto. Nesta fase, seu interesse começa a voltar-se, também, para os estímulos do mundo exterior. Segundo Vigotski,

Começam a predominar na criança as impressões visuais; algo depois começa a ouvir, ainda que a princípio tão só aos sons que ela mesmo emite. Intenta agarrar os objetos, os toca com suas mãos, os lábios, a língua, manifestando grande atividade. Neste período se desenvolvem ainda as atitudes manuais que tanta importância têm para todo o desenvolvimento psíquico. [...] Assim, pois, o início do período mencionado desperta na criança um determinado interesse pelo mundo exterior e a possibilidade de ultrapassar em sua atividade os limites de suas atrações diretas e tendências instintivas. Dir-se-ia que para a criança surge o mundo exterior. (VYGOTSKI, 2012b, p. 287, tradução nossa).

No segundo semestre, entre o quinto e o sexto mês ocorrem, igualmente, mudanças significativas na relação da criança com o mundo exterior. Essa fase é marcada pelo interesse ativo do bebê diante das situações que o cercam. Diminuem as horas de sono durante o dia, e o bebê demonstra um número maior de reações ativas e movimentos expressivos enquanto desperto. Surgem os primeiros movimentos de defesa, manifestações de alegria, reações de grito a movimentos negativos, primeiros desejos, reações sociais diante de uma criança da mesma idade, procura de brinquedos que se perderam de sua vista. Essas novas formas de comportamento da criança atestam “[...] uma atividade que ultrapassa os limites da resposta ao estímulo, uma busca ativa de estímulos, ocupações, que se manifestam no incremento simultâneo de reações espontâneas ao longo do dia” (VYGOTSKI, 2012b, p. 287, tradução nossa). Nesse estágio surge, ainda, a imitação, capacidade fundamental para o desenvolvimento posterior da criança. No que respeita à linguagem, por seu intermédio, o bebê assimila os primeiros sons que se converterão, mais tarde, em fala.

Dentre as características acima descritas, que marcam o primeiro ano de vida do bebê, Vigotski (2012b) estabelece uma divisão que caracteriza o desenvolvimento e a evolução de sua relação com as pessoas e com o mundo circundante: 1) *período de passividade* (pós-natal); 2) *período de interesse receptivo* (segundo ao sexto mês); e *período de interesse ativo* (sexto ao décimo segundo mês). A partir do segundo mês de vida, quando se incrementam as manifestações sociais da criança, as formas embrionárias de comunicação com o adulto, em conjunto com o aumento de suas possibilidades vão, gradativamente, favorecendo seu contato e interesse ativo pelo ambiente próximo. Em outras palavras, o crescente interesse pelo mundo vem acompanhado da necessidade de atividades comunicativas.

Lísina (1986, 1987) estudou detalhadamente a gênese da comunicação em crianças de zero a sete anos de idade, enfocando sua centralidade nas interações entre crianças e adultos e sua importância para o desenvolvimento psíquico. A autora define a comunicação como uma “[...] atividade mutuamente orientada de dois ou mais participantes da atividade, cada um dos quais atua como sujeito, como indivíduo” (LÍSINA, 1987, p. 275-276, tradução nossa). Sua especificidade reside no fato de estar sempre dirigida à individualidade de outra pessoa, sujeito da comunicação, e ocorrer apenas em situação de interação, na medida em que “[...] os participantes manifestam uma atividade mútua e específica, como resultado da qual cada um deles, alternadamente, se converte ora em sujeito ora em objeto da atividade de comunicação e a ação de cada um supõe a ação de resposta do outro estando internamente a ela dirigida.” Com base no conceito de atividade de Leontiev (1988), Lísina considera a comunicação como um tipo especial de atividade que acontece no interior das relações, em conjunto com outras atividades.

Enquanto um tipo peculiar de atividade, a comunicação se orienta por um motivo, uma necessidade, que decorre dos contextos interativos nos quais se estabelece. Como esses contextos engendram diferentes tipos de interação e a criança pequena possui necessidades próprias – novas impressões, atividade dinâmica, reconhecimento e apoio – Lísina (1986) aponta três categorias de motivos de comunicação: cognitivos, práticos e pessoais. Os motivos cognitivos surgem pela necessidade que a criança tem de novas impressões, novas experiências; os motivos práticos manifestam-se mediante a necessidade de atividade prática da criança, em colaboração com o adulto; os motivos pessoais são decorrentes da interação entre a criança e o adulto, constituindo a atividade de comunicação propriamente dita.

Convém destacar que a dinâmica da atividade comunicativa estudada por Lísina guarda relação com a periodização do desenvolvimento psíquico estudada por Elkonin (1987) e abordada por nós no item anterior. Ao definir e caracterizar os dois momentos que formam a primeira infância (*comunicação emocional direta com as pessoas e manipulação dos objetos*), Elkonin apoiou-se nas investigações de Lísina e seus colaboradores. Desse modo, na base dos motivos da comunicação encontra-se a relação da criança com as pessoas e com os objetos. Isto significa dizer que, no primeiro momento, quando a atividade-guia é a relação com as pessoas, os motivos de sua atividade são emocionais, embora as relações entre os bebês e as pessoas de seu entorno despertem, progressivamente, a necessidade de manipulação dos objetos que os adultos demonstram e utilizam. Justamente por isso, a partir do sexto mês a atenção do bebê começa a ser atraída para os objetos à sua volta por intermédio da relação estabelecida com as pessoas, representando a gestação do segundo momento, quando a atividade-guia será o

manuseio dos objetos sociais, passando os motivos a serem cognitivos, de aprendizagem do uso dos objetos e operações mentais com eles, favorecendo sobremaneira a formação do intelecto. Mas é importante enfatizar que o adulto (o outro social) permanece com um papel importante para a criança nesse momento: passa de centro psicológico da criança a colaborador em suas ações.

Na perspectiva de Lísina (1987, p. 276, tradução nossa), a comunicação tem por fundamento as interações, sejam quais forem seus motivos, razão pela qual a caracteriza como “[...] determinada interação das pessoas, no curso da qual elas compartilham diferente informação com o objetivo de estabelecer relações ou unir esforços para alcançar um objetivo comum”. Como resultado da comunicação, cada pessoa envolvida pode formar uma imagem de si mesmo e do outro: o auto-conhecimento e o conhecimento das pessoas, a valoração de si mesmo e dos outros.

Este aspecto tem importância essencial para o desenvolvimento psíquico da criança pequena, que ainda não é capaz de regular sua própria conduta. É o adulto o responsável pela formação da consciência infantil, que, inicialmente, se vai formando fora da criança, mediante a intervenção que ele exerce sobre ela. Sempre que o adulto se dirige à criança, lhe dá atenção, fala com ela, lhe diz o que pode e o que não pode fazer, está colaborando com a formação de sua consciência, construída, desse modo, externa e socialmente, para ir, gradativamente, sendo internalizada pelo pequeno. Esse processo é demorado e apenas se manifesta mais tarde, por volta dos três anos de idade, no limite entre a primeira infância e a infância.

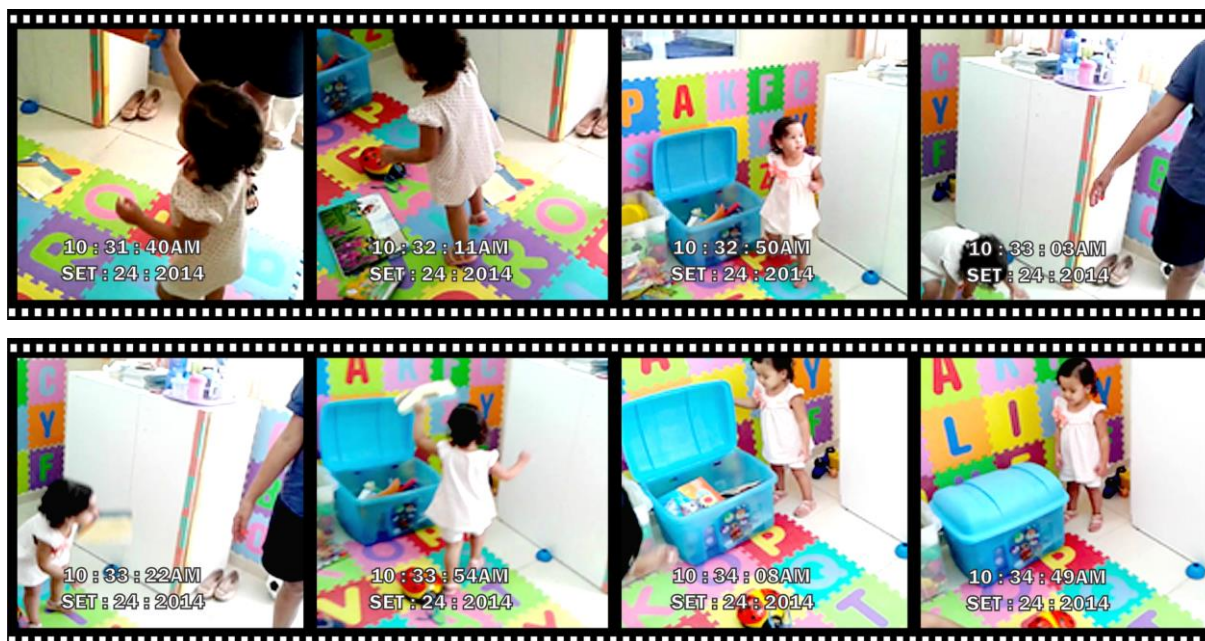
A sequência de fotografias abaixo apresenta um evento ocorrido na sala de referência e exemplifica nossas considerações.

Evento 23v: Guardando livros

Data: 24/09/2014

Integrantes: Arthur (2a, 3m), Letícia (1a, 9m) e professora Creuza





Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Era a hora do almoço e as crianças estavam sendo preparadas para ir ao refeitório. Arthur vai saindo da sala com um livro na mão. A professora Creuza o chama e pergunta: “Arthur, o livro, onde fica?” O pequeno volta para a sala e arremessa, com força, o livro que segura em uma das mãos, no baú de livros, de maneira que este cai no chão. Creuza, então, chama sua atenção dizendo “Assim, Arthur? Jogando? Direito, Arthur!”. Arthur volta, pega o livro do chão e o coloca dentro do baú, olhando para a professora para mostrar que cumpriu sua ordem. Neste momento, Letícia, demonstrando compreensão da cena, se apressa em guardar no baú um livro que tinha na mão, olhando em seguida para a professora, como se pedisse aprovação pelo feito, e começa a apanhar outros livros que se encontravam espalhados pelo chão, guardando-os no devido lugar. Após concluir a tarefa, fecha o baú e fita-o por uns instantes, em pé diante dele. Creuza demonstra aprovação pela atitude das crianças exclamando “Isso, muito bem!”. Logo após, as crianças são conduzidas para o refeitório (Diário de campo, 24 de setembro de 2014).

Percebemos, neste evento de interação entre as crianças e a professora, que a linguagem foi usada para a regulação da conduta. Arthur foi advertido por não ter colocado de forma correta o livro no seu lugar e chamado para que o fizesse. Letícia, percebendo a situação, foi motivada a guardar o livro que tinha consigo, além de juntar outros que se espalhavam pelo chão da sala. Esse pequeno exemplo evidencia como vai se estruturando o funcionamento psíquico dos pequenos: engendrado pelas relações sociais, por intermédio da comunicação e da linguagem, conformando um processo educativo, humanizador por excelência.

A partir desse evento de interação, apresentamos a periodização da atividade de comunicação estabelecida por Lísina (1986; 1987) e Zaporozet e Lísina (1986). São distinguidas quatro formas de comunicação que ocorrem nos primeiros sete anos de vida da criança: *peçoal-situacional* (0 a 6 meses); *prática-situacional* (6 meses a 2 anos); *cognitiva não-situacional* (3 a 5 anos); e *peçoal não-situacional* (6 a 7 anos). Com vistas a oferecer maior clareza sobre a atividade comunicativa da criança pequena, apresentamos abaixo um quadro com esta periodização.

Quadro 7 - Periodização da atividade de comunicação da criança, de acordo com Lísina (1986; 1987) e Zaporozet e Lísina (1986).

Idade/Período	Forma de comunicação	Motivos	Características
0 a 6 meses (Bebê)	Comunicação peçoal-situacional	Pessoais	O bebê responde à presença do adulto por meio de reações emocionais, que constituem a base da comunicação em idades posteriores.
6 meses a 2 anos (Primeira infância)	Comunicação prática-situacional	Práticos	A criança realiza a atividade de manuseio dos objetos materiais que a rodeiam e atraem sua atenção em colaboração com o adulto, que lhe ensina o uso convencional dos mesmos.
3 a 5 anos (Pré-escolar)	Comunicação cognitiva não-situacional	Cognitivos	A criança sente necessidade de aprofundar o conhecimento sobre os objetos, o que é feito em interação com o adulto, independentemente da situação imediata.
6 a 7 anos (Pré-escolar médio e maior)	Comunicação peçoal não-situacional	Pessoais	A criança se comunica com o adulto a fim de compreender os fenômenos e processos do mundo social; as pessoas com quem a criança se comunica vão exercer influência sobre sua personalidade.

Fonte: Elaboração da autora.

A comunicação peçoal-situacional, que tem lugar nos primeiros seis meses de vida do bebê, acontece antes que se forme a comunicação propriamente dita. Dá-se mediante o *complexo de animação*, “[...] uma ação complicada, que tem por objetivo a comunicação com os adultos e que se realiza por meios especiais” (ELKONIN, 1987, p. 116, tradução nossa). No complexo de animação, o bebê, que já reage às influências do adulto, expressa, em resposta

ativa aos estímulos provocados por sua presença, reações de concentração, sorriso, vocalização e movimento. De acordo com Lísina (1987, p. 288, tradução nossa),

[...] Os componentes do complexo de animação servem de base para que o bebê comece a diferenciar no meio circundante a pessoa adulta (concentração), realizar a comunicação mímica (sorriso) e especificamente vocal (vocalizações pré-linguísticas) com o adulto e atraí-lo ativamente para a comunicação (excitação motora).

A comunicação pessoal-situacional é fruto da relação íntima que se estabelece entre o bebê e o adulto. É uma forma de interação que caracteriza a dependência do bebê em relação à situação e à pessoa que cuida dele, sua situação social de desenvolvimento. Por causa disso, se torna a atividade predominante da criança nesse período de vida, independente de qualquer outra atividade. Essa forma peculiar de comunicação, que se realiza por meios mímico-expressivos, tem papel importantíssimo no desenvolvimento psíquico da criança. A interação com os adultos, sua atenção e cuidados, resultam na elevação do *tônus vital* da criança, e influem sobre todo o seu desenvolvimento, estabelecendo a necessidade de novas impressões (BOZHOVICH, 1981), cuja importância é essencial para que o bebê se torne progressivamente ativo na relação que estabelece com as pessoas e com os objetos a sua volta. A relação íntima que se manifesta em cuidados também resulta em processos de percepção, pela criança, da ação dos adultos, o que, mais tarde, será transferido para a relação com os objetos. Na relação com os objetos, no momento posterior, a criança desenvolverá fortemente seus processos cognitivos.

Fica claro que tais reações não se formam naturalmente no bebê. Antes, são condicionadas pelo processo de comunicação, sendo, portanto, sociais por sua natureza. Em suas pesquisas com bebês de até seis meses de vida, Lísina (1987) observou, por meio de provas experimentais, que o grau das manifestações emotivas dos bebês depende da qualidade do contato com o adulto, sendo mais intenso quando o estímulo é mais direto, incluindo o olhar, a fala e o sorriso. O bebê responde com vocalização aos estímulos que incluem a linguagem, quando o caráter de sua excitação desencadeia o funcionamento de seu aparato vocal. Igualmente, quando se encontra aconchegado pelo adulto, na posição *junto ao peito*, a intensidade de suas reações diminui, em razão de sentir-se seguro, ao passo que, estando afastado do adulto, reage de forma a chamar sua atenção por meio dos recursos comunicativos de que dispõe: vocalização, sorriso, choro, excitação.

Pino (2005) destaca que a comunicação com o Outro constitui o elemento fundamental para que a criança supere as limitações iniciais de sua existência – resultantes da imaturidade de seu aparato *bioneurológico* – que impedem seu contato com o meio e o conhecimento de si

mesma. Nesse sentido, a comunicação com as pessoas torna-se condição para seu acesso ao meio cultural, desconhecido a princípio, mas aos poucos apropriado. Conforme o autor,

[...] a sensorialidade e a motricidade, que vão articulando-se progressivamente ao longo dos primeiros meses, permitem à criança expressar suas necessidades por meio de movimentos que, ao serem interpretados pelo Outro (em particular, a mãe) como *sinais* dessas necessidades, se transformam em atos significativos, mesmo se a criança ainda o ignora. Cria-se dessa forma um primeiro circuito de comunicação gestual que modelará as primeiras relações da criança com o Outro. É por intermédio desse circuito inicial de comunicação, o qual irá ampliando-se cada vez mais, que a criança é introduzida de forma progressiva no universo cultural dos homens; um universo que funciona com formas muito mais complexas de comunicação-expressão, como é o caso da fala. (PINO, 2005, p. 157, grifo do autor).

Zaporozet e Lísina (1986) enfatizam que a interação com o adulto constitui o fundamento para o desenvolvimento psíquico da criança e a ausência dessa relação pode resultar em sérios transtornos em suas capacidades motora, sensorial, intelectual e cognitiva. A relação emocional estabelecida satisfatoriamente com o bebê nos primeiros seis meses de vida favorece positiva e fortemente seu desenvolvimento cognitivo. As reações vocais iniciais, surgidas mediante o contato emocional direto com o adulto, se convertem, para o bebê, em meios de comunicação com as pessoas do seu entorno, se intensificando cada vez mais no processo de interação com elas. A importância dessa intercomunicação para a linguagem consiste em que a mesma serve de fundamento para o posterior desenvolvimento da fala.

A partir do segundo semestre de vida, há um declínio no complexo de animação, momento em que surge outra forma de comunicação com o adulto, a *comunicação prática-situacional*. A comunicação marcadamente emocional começa a ser mediada pelos objetos. A criança demonstra interesse em manipular os objetos a sua volta e sua atenção já não está centrada somente no adulto. Um novo tipo de relação se inicia e o adulto atua como organizador das situações de brincadeira com o bebê. As formas, a natureza e o conteúdo da comunicação se enriquecem. Nas palavras de Lísina,

Os meios expressivo-mímicos conservam seu significado durante a comunicação. Inclusive se fazem mais ricos e variados: aparecem olhares, sorrisos de diversos matizes, a mímica vai se diferenciando e precisando. [...] Aparece toda uma categoria de novos meios de comunicação em forma de locomoções e atividades de objeto transformadas. (ZAPOROZET; LÍSINA, 1986, p. 163, tradução nossa).

Vigotski (2012b, p. 303) destaca que a comunicação que surge no bebê a partir do sexto mês de vida é uma necessidade específica da criança: “[...] O desejo ativo de comunicar-se se

manifesta no segundo semestre pelo fato de que a criança busca o olhar de outra pessoa, lhe sorri, balbucia, estende os braços, se lhe sujeita e chora quando se afasta dela” (tradução nossa), o que expressa claramente que a criança se subordina ao adulto, tamanha a necessidade de estabelecer elos comunicativos com ele. Percebe-se, também, a progressiva evolução das formas de manifestações sociais da criança, passivas num primeiro momento, e mais tarde ativas, tanto em relação aos adultos quanto a outras crianças de sua idade, dando início às reações primárias de domínio, protesto e submissão, dentre outras.

Na base da complexificação da comunicação e conseqüente início da atividade objetal encontra-se a *intelectualização dos movimentos* descrita por Vigotski (2012b), como parte do processo de maturação do cérebro do bebê, que aparece em seu desenvolvimento depois da formação dos reflexos condicionados primários. Nessa fase, que se inicia a partir do primeiro semestre de vida, o bebê realiza as primeiras manipulações dos objetos do entorno e demonstra traços de pensamento instrumental, ao utilizar, de forma elementar, um ou outro objeto como ferramenta, com finalidade específica, como alcançar algo, por exemplo.

Magalhães (2011) realizou uma investigação observacional a respeito da atividade da criança no primeiro ano de vida, vindo a constatar a validade atual da periodização proposta por Elkonin (1987), desde que a qualidade da relação adulto-bebê seja satisfatória. De acordo com sua pesquisa, a comunicação emocional com o adulto impulsiona o bebê para novas descobertas e possibilidades de relação com o mundo circundante. A autora concluiu “[...] que a comunicação emocional direta com o adulto é a atividade-guia no primeiro ano de vida, e a partir da segunda metade do período [6 meses] passam a ascender significativamente os movimentos reiterativos e concatenados com os objetos [...]” (MAGALHÃES, 2011, p. 8).

Assim, a comunicação prática-situacional nasce da interação prática da criança com o adulto, em forma de colaboração. A criança desenvolve a necessidade de que o adulto esteja junto com ela, em estreita relação com suas ações. Os motivos da comunicação são de ordem prática, relacionados aos motivos cognitivos e pessoais, e tem como fundamento a manipulação dos objetos. Esta forma de comunicação ocorre em conjunto com a aquisição da linguagem, o que permite à criança compreender melhor as pessoas ao seu redor e comunicar-se com elas por meio da palavra. Gradativamente, à medida que participa de contextos comunicativos mais ricos, a atividade comunicativa da criança vai passando de situacional, vinculada à presença dos objetos, para se converter em comunicação cognitiva não-situacional. A partir de então, a linguagem deixa de ter apenas um cunho prático, vindo a tornar-se intelectual, momento em que “[...] as crianças passam a uma forma mais elevada de atividade comunicativa” (LÍSINA, 1986, p. 130, tradução nossa). Isso possibilita que a criança, além de compreender a linguagem

das pessoas com quem convive, se comunique ativamente com elas, sendo capaz de inserir na comunicação elementos que não estejam presentes na situação. As crianças podem, dessa forma, falar a respeito de coisas e acontecimentos ausentes, complexificando e enriquecendo o conteúdo de sua atividade comunicativa.

No final do primeiro ano, se o bebê teve oportunidade de utilizar objetos e brinquedos de forma intensa, sua inteligência prática desenvolve-se, baseada no pensamento visual-direto. Por seu intermédio, realiza ações com sentido, sendo capaz de utilizar um objeto como ferramenta para alcançar outro, por exemplo. Essa fase, que antecede à fala efetiva, favorece o desenvolvimento de estratégias simples para alcançar determinados objetivos. Dessa forma, a atividade de manipulação dos objetos, que principia já no sexto mês de vida, carrega em si o germe de ações mais elaboradas e complexas que têm lugar no momento seguinte do desenvolvimento psíquico, quando esta se converte em atividade-guia, o que confirma que a periodização da atividade de comunicação guarda estreita relação com aquela proposta por Elkonin para explicar a dinâmica do desenvolvimento psíquico.

Como vimos, a atividade da criança se complexifica e enriquece mediante a atividade conjunta com o adulto, de quem busca aprovação para suas ações com os objetos. Nesse contexto, a partir do décimo mês de vida, ocorre, segundo Vigotski (2012b, p. 288, tradução nossa), uma importante *viragem* no desenvolvimento. “[...] Desaparecem os movimentos [próprios do período de interesse receptivo], e se inicia o desenvolvimento de formas de comportamento mais complicadas: a primeira utilização da ferramenta e o emprego de palavras para expressar o desejo.” Mas, de que forma a criança pequena chega a assimilar a linguagem para se expressar por meio das palavras? Como se dá, a princípio, essa importante aquisição?

Segundo Vigotski (2012a), o desenvolvimento da linguagem oral está diretamente vinculado ao desenvolvimento cultural da criança e se enquadra no contexto da lei geral do desenvolvimento psíquico. A esse respeito, Davídov (1987, p. 6, grifos do autor, tradução nossa) escreve:

Inicialmente, a criança realiza a apropriação (ou assimilação) das formas de cultura que têm uma expressão sinalizadora-simbólica na atividade coletiva. No processo de realização dessa atividade, quer dizer, no processo de comunicação, se estruturam no indivíduo diferentes funções psíquicas, correspondentes às distintas formas de cultura. [...] Todas as funções psíquicas superiores [...] existem inicialmente em forma de relação social, de vinculação e comunicação social das pessoas, de sua atividade coletiva, existem primeiramente por meio dos “signos externos”, em forma *interpsíquica*. Porém logo, no processo de interiorização estas funções adquirem a forma *intrapíquica* (ou propriamente interna, psíquica) e começam a existir como atividade individual do homem, que se apoia nos signos internos.

Em conformidade com a lei que regula o desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores, Vigotski (2012a) afirma que a linguagem oral se forma sobre a base dos instintos inatos, hereditários que, gradualmente, vão se transformando em reflexos condicionados, por meio da experiência social. Podemos compreender o significado dos reflexos condicionados no contexto da discussão que Vigotski faz sobre o desenvolvimento da conduta da criança. Para o autor (2012a), o desenvolvimento da conduta compreende três etapas: a dos instintos inatos ou hereditários, a dos reflexos condicionados, que são as reações aprendidas sob determinadas condições, e a do intelecto, responsável pelas reações intelectuais, de adaptação a situações novas. Essas etapas se encontram vinculadas, de maneira que uma não desaparece no surgimento da outra. Vigotski (2012a, p. 145, tradução nossa) esclarece: “[...] a etapa velha não desaparece quando nasce a nova, senão que é superada pela nova, é dialeticamente negada por ela, se traslada a ela e existe nela.”

Ainda nas primeiras semanas de vida, os reflexos inatos, incondicionados, que se expressam pelas primeiras manifestações vocais do recém-nascido (choro, grito), vão se convertendo em reflexo condicionado, aprendido. As primeiras vocalizações condicionadas do bebê são *generalizadas*, possibilitam, por exemplo, que a criança se manifeste vocalmente ao ver sua mãe ou o adulto que cuida dela. Inicialmente, essas reações se estendem para qualquer pessoa, porém, mais tarde se diferenciam e surgem somente na presença da mãe ou de alguém usando suas roupas ao alimentá-lo. Tais reações não se desenvolvem isoladamente, fazem parte de um conjunto de outras reações do bebê em resposta às impressões externas do ambiente circundante. No entanto, aos poucos, vão se destacando, se tornando reações vocais independentes.

Assim, Vigotski (2012a, p. 170-171, tradução nossa) destaca que as reações vocais desempenham duas funções nos primeiros seis meses de vida do bebê: a) A primeira função é a *emocional* (reação incondicionada), que revela os estados de satisfação ou insatisfação do bebê, quando “[...] a reação vocal é o sintoma de uma reação emocional geral que expressa a existência ou a perturbação do equilíbrio da criança com o meio”; b) A segunda função, que surge quando a reação vocal se transforma em reflexo condicionado, é a função de *contato social* (reação condicionada), que aparece já no primeiro mês de vida do bebê, como “[...] um reflexo vocal educado, condicionado, como resposta à voz das pessoas de seu entorno.”

De acordo com o desenvolvimento das reações vocais da criança descritas por Vigotski, depreendemos que as relações positivas com os adultos constituem, desde a mais tenra idade, o fundamento para o desenvolvimento do bebê em todos os aspectos. São essas relações que propiciam a educação dos reflexos instintivos, a transformação de reações elementares em

reações mais elaboradas. Esse aspecto, ao lado do desenvolvimento orgânico do bebê, permite que ele avance, pouco a pouco, na percepção do mundo à sua volta: de um conjunto de impressões desorganizadas, a princípio, a uma forma de discernimento mais concatenado das pessoas e das coisas que o cercam.

Vigotski (2012a) esclarece que embora as reações vocais da criança pequenininha constituam substitutos da linguagem, não são, todavia, linguagem no verdadeiro sentido da palavra, não se traduzindo em *linguagem articulada*, uma vez que tais reações não se vinculam ao seu intelecto. O requisito para a linguagem se constituir como tal é sua união com o pensamento, o que vai ocorrer somente mais tarde, por volta dos dois anos de idade. Portanto, a primeira fase de desenvolvimento da linguagem, que vai até um ano e meio aproximadamente, não guarda relação alguma com o desenvolvimento das reações intelectuais da criança, ou seja, com seu pensamento. O autor explica este fato, evidenciando que

[...] É quase impossível atribuir a uma criança de um ano e meio uma consciência ou pensamento [verbal]. Quando a criança grita, o que menos se pode supor é que sabe por experiência o que vai suceder entre o grito e as ações sucessivas das pessoas que lhe rodeiam ou que seu grito possa comparar-se com nossas ações intencionais ou comunicações quando falamos para influenciar as pessoas. (VYGOTSKI, 2012a, p. 171, tradução nossa).

Vigotski (2001, 2009, 2012a) nos auxilia a compreender a complexa relação entre pensamento e linguagem, afirmando que essa relação muda quantitativa e qualitativamente ao longo do desenvolvimento da criança. Sua tese central consiste em que pensamento e linguagem possuem raízes genéticas diferentes e seu desenvolvimento segue linhas distintas e independentes.

No início do desenvolvimento infantil, a criança apresenta uma fase *pré-verbal* no desenvolvimento do pensamento e uma fase *pré-intelectual* no desenvolvimento da linguagem. Isso significa que pensamento e linguagem não se relacionam, a princípio. Essa relação só surge, cresce e se desenvolve no próprio processo de evolução do pensamento e da linguagem.

A fase pré-verbal ou pré-linguística do pensamento se caracteriza pelas primeiras ações com indícios intelectuais da criança, entre o décimo e o décimo primeiro mês de vida aproximadamente, momento em que a criança demonstra reações rudimentares de pensamento, sem vinculação à fala. Seu intelecto é prático, como já assinalamos acima, expresso pelas primeiras manipulações com sentido sobre os objetos, as *ações orientadoras externas*, que permitem à criança alcançar um resultado prático. Por intermédio das ações orientadoras externas a criança realiza *ações correlativas*, sendo capaz de aprender a selecionar e juntar

objetos de acordo com sua forma, tamanho e cor, montar e desmontar um brinquedo, encaixar peças em brinquedos de encaixe, e *ações instrumentais*, ao tentar alcançar um objeto distante com um pau ou substituí-lo caso necessite de um mais comprido (MUKHINA, 1995).

Nas imagens abaixo algumas crianças participantes de nossa pesquisa exercitam sua inteligência prática por meio do brincar. Na primeira imagem, Arthur (camiseta branca, 2a, 2m) e Samir (camisa listrada, 1a, 4m) brincam encaixando peças no brinquedo de encaixe, sob a orientação da professora Cristiane. Por meio de tentativas, conseguem encaixar as peças no lugar correspondente ao seu formato. Na segunda imagem, também em colaboração com Cristiane, da esquerda para a direita encontram-se Miguel (1a, 9m) Samir (1a, 4m), Kauã (1a, 8m) e Fernanda (1a, 5m), todos envolvidos na atividade de encaixar partes separadas de bolas de acetato. Também por tentativas e erros, as crianças vão testando as metades das bolas, buscando acomodá-las umas às outras até conseguirem encontrar os pares corretos e encaixá-los formando as bolas inteiras. Das crianças que aparecem brincando nesta atividade, somente Arthur e Kauã já se expressavam por meio da linguagem oral nesse momento, as demais ainda não falavam. No entanto, todas conseguiram realizar a atividade de encaixe dos brinquedos. Ou seja, todas as crianças, independente de dominar a linguagem verbal, obtiveram sucesso na atividade por intermédio de sua inteligência prática.

Em ambas as situações é importante destacar a colaboração da professora, o que caracteriza uma atividade conjunta, com sua intervenção. A participação do adulto nas ações da criança pequena contribui para suas descobertas e propicia aprendizagens, tendo em vista que ela ainda não domina os procedimentos de ação com os objetos, cuja apropriação necessita do outro.

Fotografia 20 - Crianças no brinquedo de encaixe



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Fotografia 21 - Crianças com brinquedos de encaixar



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

A fase *pré-intelectual* da linguagem consiste nas primeiras formas de comunicação, já apresentadas anteriormente: grito, balbúcio, vocalizações e primeiras palavras da criança pequena. Esses recursos comunicativos não estão, a princípio, vinculados ao pensamento. Trata-se de uma linguagem emocional, de contato social, sobre o que Vigotski (2012a, p. 166-167, tradução nossa) escreve: “A princípio a criança está na fase primitiva, natural ou pré-verbal: grita, articula idênticos sons em diversas posições; é uma atividade puramente externa. Nesta etapa, quando necessita exigir algo recorre a meios naturais, se apoia em reflexos diretos ou condições.”

Quanto fala a criança que se encontra na etapa pré-verbal? O estudo “Análise do desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida” (MAGALHÃES, 2011) revelou, em percentual, as atividades de um grupo de crianças entre quatro a onze meses de idade. Nas crianças com até seis meses, a fala esteve ausente, sendo encontradas as seguintes atividades: contato sensorial com objetos (38%); contato sensorial com adultos (31%); locomoção e equilíbrio motor (16%); contato sensorial com crianças (11%); e manipulação do próprio corpo (4%). Entre as crianças com seis a doze meses, o contato com objetos aumentou para 55% e diminuiu o contato com os adultos (18%); a atividade de locomoção e equilíbrio motor passou a 18% e o contato com outras crianças caiu para 7%, como também a manipulação do próprio corpo (1%); a fala foi apontada com frequência de apenas 1%, estando “[...]”

diretamente vinculada ao desenvolvimento do córtex e, conseqüentemente, à mediação do adulto” (MAGALHÃES, 2011, p. 103).

Apesar de falar pouco, na etapa pré-verbal as crianças se expressam por intermédio de recursos comunicativos próprios e o fazem com muita frequência. Mukhina (1995) acentua a importância de tais recursos, afirmando que constituem antecedentes para a assimilação da linguagem desenvolvida. Por intermédio da comunicação emocional com o adulto, o bebê começa a imitar os sons que ouve, a princípio, pelo balbúcio, com o qual “[...] aperfeiçoa o movimento dos lábios, da língua e da respiração. Com essa preparação, a criança poderá no futuro assimilar os sons de qualquer língua” (MUKHINA, 1995, p. 85). Depois começa a compreender a linguagem também através do adulto, que lhe faz perguntas do tipo “onde está isso?”, “o que é aquilo?”, o que cria na criança uma *reação de orientação* e, dessa forma, ela começa a relacionar os objetos aos seus nomes. Ao final do primeiro ano de vida, a criança já faz essa relação com grande parte dos objetos que a cercam, embora não se trate, ainda, do domínio efetivo da linguagem, mas da linguagem compreensiva.

A compreensão da linguagem do adulto gera na criança a necessidade de interação maior com este. Pelo crescente manuseio de objetos como brinquedos, utensílios, vestimentas, a criança sente necessidade de conhecer o nome de novos objetos. Isto faz com que a linguagem assuma um papel ativo no seu desenvolvimento, favorecendo e ampliando seu contato com as pessoas.

Uma mudança significativa no desenvolvimento da linguagem ocorre por volta dos dois anos de idade, segundo Vigotski (2001, 2009, 2012a), quando as linhas do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, se unem, originando uma forma nova de comportamento, especificamente humana. A partir desse encontro, que representa um momento primordial no desenvolvimento da criança, a linguagem se intelectualiza e o pensamento se verbaliza. Para o momento, quando ainda estamos discutindo o desenvolvimento da linguagem do bebê no primeiro ano de vida, isto é o que nos interessa. Mais adiante, ao focar a criança de um a três anos, retomaremos essa ideia.

Como resultado de todo o desenvolvimento alcançado pelo bebê no primeiro ano, Vigotski (2012b) anuncia a principal nova formação desse período de vida: surge na criança uma forma primária de “consciência”, denominada *proto-nosotros*. Essa forma embrionária de consciência está relacionada ao fato de o bebê não ter consciência de si, a princípio; os membros de seu corpo são para ele objetos, porque não se distingue deles, vindo a separar-se aos poucos, pela manipulação dos mesmos. Igualmente, uma vez que todas as suas vivências e experiências se realizam mediante a atividade conjunta e em situações concretas, o bebê não se vê separado

da mãe e das outras pessoas. Sua mãe é, para ele, uma extensão do seu próprio corpo, até o fim do primeiro ano aproximadamente, quando consegue caminhar sozinho. Portanto, a consciência *proto-nosotros* surge da situação social de desenvolvimento do bebê, razão pela qual o pequeno age no mundo por intermédio de outra pessoa. Sua situação biológica e social é o que produz esse tipo de consciência.

Vigotski (2012b, p. 305, tradução nossa) afirma que a gênese da nova formação se encontra vinculada aos fatores internos de crescimento orgânico e maturação do bebê, “[...] um ser que cresce e se desenvolve, que muda, e sua vida, mais que um girar constante na mesma direção e a repetição incessante de situações idênticas, é um movimento ascendente em espiral, vinculado às mudanças qualitativas da própria situação.” Em decorrência desse desenvolvimento e face às relações peculiares que estabelece desde cedo com as pessoas que o rodeiam, ele e os outros constituem uma só estrutura, fato que caracteriza a categoria *proto-nosotros*, significando a primeira forma de consciência que surge no bebê, uma consciência coletiva, em que o “nós” antecede o “eu”. Assim, o primeiro ano de vida da criança é marcado pelo início de sua consciência.

Em consonância com os princípios do desenvolvimento, paulatinamente, à medida que a criança age sobre os objetos e se percebe sujeito de suas ações, essa consciência elementar vai dando origem a outro tipo de consciência, mais elevada. Compreendemos, dessa forma, que a consciência embrionária *proto-nosotros*, o “nós”, contém o gérmen da consciência de nível superior, o “eu”, que vai se formando aos poucos, até se manifestar de forma mais acentuada no final da primeira infância, aos três anos de idade aproximadamente, momento em que o jogo de papéis passa a ser a atividade-guia da criança e esta começa a referir-se a si mesma como “eu”. A partir de então, a criança adquire progressivamente a *consciência do eu*⁵², se percebe como sujeito nas relações de que toma parte no mundo circundante. Luria (1988b, p. 196) esclarece:

A criança, no estágio sensório-motor de seu desenvolvimento, ainda não faz distinção entre si e o mundo exterior, e o reflexo dos estímulos diretos recebidos por ela não vai além das impressões elementares ou de respostas motoras difusas. Na criança, pouco antes do período pré-escolar, estas formas primitivas de consciência são substituídas por formas mais complexas de análise das informações, formadas com o desenvolvimento das ações manipuladoras e a percepção de objetos que surgem em suas bases, com os traços de seletividade e a constância característica desta percepção. É nesse importante período do desenvolvimento infantil que encontramos as formas

⁵² A questão do desenvolvimento da consciência da criança pequena, por sua complexidade e importância, merece um estudo à parte. Posteriormente, pretendemos aprofundar o tema, no âmbito das atividades de pesquisa junto aos alunos do curso de Pedagogia com os quais atuaremos.

iniciais de distinção entre o eu e o mundo circundante, o aparecimento da auto-consciência [...] e as formas primárias de controle voluntário consciente do movimento [...].

3.2.1 A linguagem autônoma

Discutiremos, ainda, uma questão importantíssima relativa ao desenvolvimento da linguagem da criança no primeiro ano de vida, tratada por Vigotski (2012b) no contexto da crise do primeiro ano – a linguagem autônoma. Com respeito à referida crise, Bozhóvich (1987) assinala que a psicologia infantil menciona com mais frequência os períodos críticos das crises de 3, 7, e 12-16 anos, tendo sido a crise de um ano acrescentada por Vigotski. Relatamos anteriormente nossa concepção a respeito das crises no desenvolvimento da criança, afirmando que para nós a questão é relativa neste trabalho. No entanto, faz-se necessário focar a crise do primeiro ano devido ao seu conteúdo. Ao pôr em foco o assunto, concordamos com Bozhóvich (1987, p. 255, tradução nossa), para quem as crises representam “[...] períodos de transição de uma etapa de desenvolvimento a outra. [...] surgem no limite entre duas idades e sinalizam a culminância da etapa precedente de desenvolvimento e o começo da seguinte.”

De acordo com Vigotski, (2012b), o conteúdo da crise de um ano compreende três momentos: a) a aquisição da capacidade de locomoção por meio do andar; b) o período incubado de formação da linguagem, que dura em torno de três meses; e c) a aparição das primeiras manifestações de protesto e oposição em relação ao adulto. Dos três elementos, Vigotski destaca a formação da linguagem, deixando ausente de suas discussões os outros dois, justificando sua escolha pelo fato de que a linguagem se relaciona mais diretamente com o surgimento da consciência infantil e com as relações sociais da criança.

O período da linguagem autônoma infantil, que dura do final do primeiro ano até por volta de um ano e nove meses aproximadamente, constitui uma etapa de transição entre o primeiro período do desenvolvimento da linguagem – o período da comunicação *sem linguagem* (0 - 1 ano) – e o segundo período, de domínio da linguagem (1,9 - 3 anos). Esse período transitório explica como a criança passa do período pré-linguístico (fase pré-intelectual que abordamos acima) ao domínio da linguagem. A linguagem autônoma, é, pois, a ponte para a linguagem verbal.

Mas em que consiste a linguagem autônoma da criança? Quais são suas características? Segundo Vigotski (2012b), é uma linguagem própria da criança, como indica sua denominação. O autor distingue quatro peculiaridades básicas que a caracterizam: 1) diferencia-se da

linguagem do adulto pelo seu aspecto fônico, externo, ou seja, sonoro. Trata-se de uma linguagem parecida com a nossa, mas em pedaços, às vezes deformada; 2) distingue-se da linguagem do adulto também pelo aspecto semântico, interno, o significado. A criança usa uma palavra exclusivamente sua para denominar uma série de coisas diferentes que se relacionam entre si de alguma forma. Assim, pode usar a palavra “quá” para se referir a um pato na água, a qualquer líquido, ou a uma moeda que tenha o desenho de um pato; 3) requer compreensão do que está sendo expressado pela criança por parte do adulto para que ele possa se comunicar com ela. Essa comunicação depende da situação concreta, quando o objeto a que a criança se refere está presente; 4) é uma linguagem *agramática*: as palavras e seu significado não se vinculam de forma coerente, pelo fato de utilizar leis distintas de coesão e união de palavras.

Vigotski (2012b, p. 327, tradução nossa) esclarece que na linguagem autônoma

[...] as crianças aplicam uma palavra, um significado a todo um conjunto de coisas que os adultos designam cada vez com uma só palavra. Os significados das palavras autônomas infantis não coincidem com os nossos, nenhuma delas pode ser corretamente traduzida para nossa linguagem.

O autor também explica que se denomina autônoma “[...] porque parece estar estruturada de acordo com suas próprias leis distintas das que regem a linguagem autêntica. Esta linguagem tem outro sistema fônico, distinto significado, outras formas de comunicação e coesão” (VYGOTSKI, 2012b, p. 330, tradução nossa). Mujina (1981) concorda com Vigotski afirmando que a linguagem autônoma é pouco parecida com a dos adultos, constituindo frases de uma só palavra, geralmente não utilizada por eles.

A partir da caracterização da linguagem autônoma, Vigotski levanta duas teses a respeito da mesma: a) A primeira consiste em que essa forma de linguagem é uma etapa imprescindível, fazendo parte do desenvolvimento verbal de toda criança; b) A segunda se refere ao fato de que, sendo um período de transição entre o período pré-verbal e o verbal, seu prolongamento para além do segundo ano de vida denuncia anormalidade no desenvolvimento linguístico.

Algumas outras características importantes marcam a linguagem autônoma. Ela depende da situação visual-direta, tem a função de indicar e denominar, mas não possui a função simbólica, aquela que substitui os objetos presentes. Por seu intermédio a criança só é capaz de expressar o que vê, de indicar e nomear apenas os objetos que estiverem em seu campo de visão. A fala da criança na linguagem autônoma é formada por palavras isoladas, sem relação de comunalidade, quer dizer, sem relação hierárquica entre si; nesse período, uma só palavra concentra em si vários significados específicos. A palavra “pá” pode significar uma pedra

amarela, pedras de qualquer cor e a saboneteira com sabonete amarelo, por exemplo. Assim, o significado da palavra na linguagem autônoma é situacional, não é constante.

Em vários momentos tivemos a oportunidade de observar a linguagem própria das crianças por nós investigadas. Nas imagens abaixo algumas delas estão envolvidas em uma atividade de pintura. Preparamos tintas feitas de gelatina e levamos os pequenos para a área externa da creche. Da esquerda para a direita, encontram-se Samir (1a, 7m), Letícia (1a, 10m), Arthur (2a, 3m) e Kauã (1a, 11m) concentrados na atividade. À certa altura, quando Samir tentou usar a tinta da bandeja que se encontrava um pouco distante dele, apontou em direção ao objeto e pediu “aua”, referindo-se à tinta (fotografia 23). Para ele, naquele momento de seu desenvolvimento linguístico, ambos os líquidos (tinta e água) podiam ser chamados pela mesma palavra. A relação lógica era somente sua, cabendo ao adulto interpretar seu pedido de acordo com o contexto da situação.

Fotografia 22 - Crianças pintando



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Fotografia 23 - Samir pede “aua”



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Aspecto de igual relevância diz respeito à relação entre a linguagem autônoma da criança e seu pensamento. Da mesma forma que o significado das palavras na linguagem autônoma depende da situação concreta, o pensamento também se vincula à situação visual-direta: a criança não pensa longe da situação que engendrou sua fala. Por isso, nesse período o pensamento tem algumas características do pensamento verbal, mas não se desliga do visual-direto. Vigotski (2012a, p. 335, grifos do autor, tradução nossa) explica a relação existente entre as duas formas de pensamento:

O nexos entre o pensamento verbal e o visual-direto se manifesta com a máxima evidência no fato de que nas palavras são possíveis somente as

relações que refletem as relações diretas entre as coisas, quando os significados das palavras da linguagem autônoma não estão em relação de comunalidade entre si, quer dizer, quando um significado não tem relação com outro como, por exemplo, *móvel* está em relação de comunalidade com a palavra *cadeira*.

Por essa razão o pensamento é dependente das impressões diretas, da percepção da criança. A linguagem reflete o que a criança vê, suas impressões e não o seu pensamento propriamente dito, já que a criança não a utiliza para deduzir ou analisar. A linguagem autônoma é um momento importante do desenvolvimento da linguagem e representa também uma etapa especial do pensamento. A linguagem da criança precisa alcançar um certo nível para que seu pensamento também avance. Como as palavras da linguagem autônoma não têm um significado constante, mas variam de acordo com o contexto, nelas não existe a simbolização, em que cada palavra substitui determinado objeto. Sua função é apenas indicativa, vindo a função nominativa, significadora, aparecer somente mais tarde. No entanto, na sua essência, a linguagem autônoma contém características da linguagem desenvolvida, constituindo a principal formação da idade crítica de transição do primeiro para o segundo ano de vida. Seu caráter é transitório, adquirindo uma forma superior no próximo momento da primeira infância.

É importante ressaltar que Vigotski estabelece uma distinção entre as conquistas da criança nas idades críticas e nas idades estáveis, esclarecendo que as conquistas das idades críticas são transitórias, ao passo que nas idades estáveis as conquistas são permanentes, a exemplo do que ocorre com as capacidades de andar, falar, escrever e muitas outras, que ocorrem nos períodos estáveis do desenvolvimento. Afirma que, sendo a linguagem autônoma própria da idade de transição, sua continuidade seria considerada anormal. Ao se formar a linguagem autêntica, a autônoma desaparece no final da idade crítica, por volta de um ano e nove meses mais ou menos. A importância genética da idade crítica se encontra no fato de ser uma ponte de transição: a criança necessita dela para avançar do período pré-linguístico ao verbal no desenvolvimento da linguagem.

No entanto, devemos compreender o desaparecimento da linguagem autônoma como algo relativo, se considerarmos o aspecto dialético presente no desenvolvimento psíquico. Ao discutir as novas formações que surgem no curso do desenvolvimento da criança, Vigotski (2012b) assevera:

No desenvolvimento das idades críticas o essencial é a aparição de formações novas muito peculiares e específicas como demonstram as investigações concretas. Diferenciam-se das formações novas de períodos estáveis por ter

caráter transitório, quer dizer, não se conservam como tal na etapa crítica nem se integram como somas imprescindíveis na estrutura integral da futura personalidade. *Extinguem-se e são assumidas pelas formações novas da seguinte idade estável*, se incluem nela como instâncias subordinadas, carecem de existência própria, se diluem e transformam até tal ponto que sem uma análise especial e detalhada é às vezes impossível descobrir a existência dessa transformada formação do período crítico nas aquisições do seguinte período estável. As formações novas como tais desaparecem com o advindo da idade seguinte, porém *seguem existindo em estado latente dentro dela*; carecem de vida independente, se limitam a participar tão somente naquele desenvolvimento subterrâneo que nas idades estáveis gera, como temos visto, formações qualitativamente novas. (VYGOTSKI, 2012b, p. 260, grifos e tradução nossos).

Assim, entendendo que uma formação não desaparece por completo na presença de outra, mas apenas passa a integrar uma formação mais complexa na nova etapa de desenvolvimento, devemos compreender que a linguagem autônoma, que tem lugar no período crítico do primeiro momento de desenvolvimento da criança, é uma fase transitória, uma ponte entre a linguagem pré-verbal e a verbal. De uma linguagem completamente distinta – no aspecto fônico, semântico, quase incompreensível para os adultos, com leis gramaticais próprias –, se converte em linguagem autêntica, desenvolvida, por volta dos dois anos de idade, quando da união do pensamento e da linguagem.

3.3 A linguagem oral nos três primeiros anos de vida

A união do pensamento e da linguagem – importante acontecimento que dá origem à linguagem verbal – ocorre já no segundo momento da primeira infância (1-3 anos), o *momento da manipulação dos objetos*, quando o interesse da criança se volta para os objetos à sua volta e a ação com estes se converte na sua atividade-guia. A criança sente necessidade de conhecer os objetos, de saber para que se destina cada coisa, cada objeto que utiliza, e deseja utilizá-los de acordo com o uso que os adultos fazem deles. Mas esse domínio é realizado em colaboração com os adultos. É na interação com as pessoas com quem convive que a criança vai descobrir o uso social dos objetos.

Nesse momento, a comunicação emocional direta perde sua força, vindo a ser substituída pela atividade com os objetos. Isto se justifica porque, como já vimos, o interesse da criança, ainda no sexto mês de vida, se volta para os objetos e vai aumentando à medida que sente necessidade de novas impressões e, em colaboração com o adulto, vai ampliando seu contato com o mundo e conhecendo cada vez mais novos objetos presentes no seu entorno. Segundo Leontiev (1978a), pela assimilação dos objetos a criança desenvolve suas capacidades

tipicamente humanas ao se apropriar dos resultados do desenvolvimento histórico da humanidade e da cultura neles encarnados, pois o conhecimento do homem, suas aptidões e maneiras de usar os objetos ficam sintetizados nos objetos por ele criados, como também nos produtos intelectuais de sua criação. Isto se aplica, igualmente, ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Entre um e dois anos de idade, as crianças pertencentes à nossa pesquisa encontravam-se nesse momento do desenvolvimento, no período da linguagem autônoma, portanto, no limiar da linguagem verbal. No que respeita à atividade-guia que marca esse momento, observamos que a atividade com os objetos, de fato, mediava a comunicação entre as crianças e as professoras na maior parte do tempo. Em quase todos os momentos da rotina da creche, os objetos se faziam presentes. Na sala de referência, as crianças traziam sempre à mão um brinquedo ou um livro e se dirigiam por conta própria com frequência às caixas onde ficavam guardados, procurando as professoras para utilizá-los junto com elas. Por vezes, também se entretinham sozinhas brincando e manuseando brinquedos e livros, como mostram as imagens abaixo.

Fotografia 24 - Isadora imitando telefone



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Fotografia 25 - Letícia e Arthur brincando



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Fotografia 26 - Crianças escolhendo brinquedos **Fotografia 27** - Samir com carrinho



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Observamos, durante o período em que estivemos na creche, o intenso uso dos objetos pelas crianças, pelo que concordamos com Elkonin (1987, p. 117, tradução nossa) quando afirma que “[...] há bases para supor que precisamente a atividade principal na primeira infância é a objetual-instrumental, na qual tem lugar a assimilação dos procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos.” Em meio a esse processo, a criança adquire uma das mais importantes capacidades desse momento de desenvolvimento: por intermédio da interação com o adulto, nas diversas situações de uso dos objetos, vai, aos poucos, substituindo suas formas emocionais de se comunicar e começa a utilizar a palavra, passando por uma mudança expressiva, ao apropriar-se da linguagem. Elkonin comenta que parece haver uma contradição entre o fato de a manipulação dos objetos constituir a atividade-guia da criança nesse momento, a despeito de ser tão intenso o uso da linguagem oral, pelo que escreve:

De um ser privado da palavra, que utiliza para a comunicação com os adultos meios emocionais mímicos, a criança se converte em um ser falante que emprega um léxico e formas gramaticais relativamente ricos. No entanto, a análise dos contatos verbais da criança mostra que a linguagem é utilizada por ela, fundamentalmente, para organizar a colaboração com os adultos dentro da atividade objetual conjunta. [...] Em consequência, o intenso desenvolvimento da linguagem, como meio para organizar a colaboração com os adultos, não contradiz a tese de que a atividade principal nesse período é a atividade objetual [...]. (ELKONIN, 1987, p. 117-118, tradução nossa).

Na perspectiva de Vigotski (2012b), inicialmente a manipulação dos objetos é estritamente situacional. A criança pequena é movida pela situação imediata, por aquilo que vê, de maneira que sua relação com o meio exterior se faz pelo que acontece na base do aqui e agora. Por isso, mantém com os objetos uma relação *visual-direta*, fato que determina sua consciência, limitada apenas àquilo que sua percepção apreende de seu campo visual. Sendo

prisioneira da própria situação, a criança, nesse momento, não é capaz de falar daquilo que não vê ou ouve diretamente na situação presente; suas funções sensoriais e motoras atuam somente na situação concreta. Assim, a percepção visual-direta tem caráter afetivo, constitui o substrato da consciência da criança pequena. Baseada em Vigotski, Bozhóvich (1987, p. 251, tradução nossa) caracteriza a consciência da criança:

L. Vigotski analisou a consciência da criança como um sistema psicológico complexo que tem um caráter bastante estável, porém que se desenvolve durante toda a vida. Ele mostrou que no processo de ontogênese esta área do psíquico, organizada sistemicamente, tem uma determinada lógica de desenvolvimento. De acordo com sua concepção, na primeira infância a consciência se distingue pelo caráter não diferenciado e não autônomo das funções psíquicas, que neste período se encontram em dependência direta da percepção, somente em cujo contexto atuam (memória em forma de reconhecimento; pensamento em forma de impressões tidas afetivamente, nas quais ainda não se diferenciam os objetos do mundo circundante; inclusive as emoções do bebê se prolongam enquanto o estímulo que o provocou se encontra em seu campo perceptivo).

Devido a esse fato, a percepção é a primeira função psíquica a se desenvolver, sendo o novo que aparece na primeira infância, ao lado da linguagem. Leontiev (1978b, p. 26, tradução nossa) analisou a teoria da consciência defendendo a perspectiva marxista, para a qual a consciência “[...] é uma forma qualitativamente nova da psique [...], no homem aparece pela primeira vez no processo em que se foram estabelecendo o trabalho e as relações sociais.” Segundo a concepção de Leontiev, a consciência está vinculada à atividade humana, surge da comunicação entre os homens mediante a linguagem, sendo a linguagem a consciência prática, real.

Com base em Leontiev (1978b), compreendemos que a consciência da criança pequena – restrita ao que sua percepção capta do que vê imediatamente – é a consciência *proto-nosotros*, rudimentar ainda. Leontiev argumenta que a realidade não é o reflexo direto daquilo que nossos órgãos dos sentidos percebem, que as imagens não são influência unilateral do objeto sobre esses órgãos. Pelo contrário, a percepção requer um processo de assimilação, de recepção ativa por parte do sujeito. Por isso, nossa percepção não é o resultado direto daquilo que nossos órgãos dos sentidos captam do mundo exterior. Por meio da atividade, realizamos uma espécie de tradução dos objetos exteriores, que atuam sobre os órgãos dos sentidos e, dessa maneira, se forma em nós a imagem psíquica da realidade, ou a primeira forma de consciência que ainda não é – por conta da situação social de desenvolvimento da criança pequena, cujas atividades são realizadas sempre em colaboração com os adultos – uma consciência de si, mas de um “nós”. Leontiev nos auxilia a compreender que não são os órgãos dos sentidos que percebem

as imagens, mas sim o homem por intermédio deles: a percepção forma e é formada pela consciência, que se caracteriza por especificidades em cada momento do desenvolvimento. Leontiev (1978b, p. 49, tradução nossa) enfatiza que “[...] os processos de percepção estão incluídos nos vínculos vitais, práticos, do homem com o mundo, com os objetos materiais e que por isso necessariamente estão subordinados – em forma direta ou indireta – às propriedades dos objetos mesmos.” Assim, a consciência na primeira infância está diretamente vinculada à atividade objetual manipulatória da criança, ao desenvolvimento de sua percepção.

A aquisição da linguagem, no entanto, liberta a criança da percepção imediata, alterando as características próprias desse momento. Por seu intermédio, a criança se desprende da situação e passa a se relacionar de outra forma com os objetos e com as pessoas; passa a se perceber separada da situação e, assim, começa a se formar nela a consciência de si mesma, a consciência do eu. Essa mudança na consciência altera, também, a situação social de desenvolvimento da criança, que começa a adquirir autonomia, já não depende mais exclusivamente do adulto para satisfazer suas necessidades, para se locomover, para atuar no ambiente. A linguagem se converte na força motriz do desenvolvimento, das novas relações com o meio: usada como meio de comunicação, passa a mediar as relações da criança, razão porque “[...] representa a *linha central de desenvolvimento* da criança dessa idade e muda radicalmente suas relações com o meio circundante” (VYGOTSKI, 2012b, p. 350, grifos e tradução nossos). Luria (1986, p. 32-33, grifos do autor) discorre sobre o que representa o domínio da linguagem pelo homem. Para o autor, a aquisição dessa capacidade é um marco divisor na existência humana.

O enorme ganho do homem que domina uma linguagem desenvolvida consiste em que seu mundo se duplica. O homem sem a linguagem só se relacionava com aquelas coisas que observava diretamente, com as quais podia manipular. Com a ajuda da linguagem, que designa objetos, passa a se relacionar com o que não percebe diretamente e que antes não entrava em sua experiência. A palavra *duplica* o mundo dando ao homem a possibilidade de operar mentalmente com objetos, inclusive na ausência destes. [...] o homem possui um mundo duplo, que inclui o mundo dos objetos captados diretamente e o mundo das imagens, ações, relações e qualidades que são designadas pelas palavras. O homem pode evocar voluntariamente estas imagens, independentemente da presença real dos objetos, e dirigir voluntariamente este segundo mundo. Pode dirigir não apenas sua percepção, suas representações, mas também sua memória e suas ações; [...] duplicando o mundo, a palavra assegura a possibilidade de transmitir a experiência de indivíduo a indivíduo e a possibilidade de assimilar a experiência das gerações anteriores.

Mas como se forma a linguagem na criança? Vamos retomar a questão introduzida por nós anteriormente. Já sabemos que pensamento e linguagem se desenvolvem, a princípio, independentemente um do outro; que a criança pequena demonstra os primeiros traços de inteligência prática por meio da atividade objetal antes de começar a falar; e que, mesmo sem falar, já vive a linguagem, compreende a linguagem dos outros. Sabemos também que as linhas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, antes separadas, se cruzam aos dois anos de idade aproximadamente, momento em que a linguagem se torna intelectual e o pensamento se faz verbal. Com base na teoria de Stern⁵³ acerca do desenvolvimento da linguagem, Vigotski (2001) afirma que, nesse momento, a criança faz “a maior descoberta de sua vida”, descobre que cada coisa tem seu nome, e passa a nomear os objetos à sua volta, por sua própria iniciativa. Duas características interligadas marcam essa importante mudança na vida da criança. Em primeiro lugar, ela amplia de forma ativa seu vocabulário, interessando-se por saber o nome das coisas. Consequentemente, passa a dominar um número maior de palavras, o que enriquece sobremaneira o seu vocabulário.

Antes desse momento, a criança assimila palavras a partir da comunicação com as pessoas, como já vimos, porém, o faz de maneira isolada, como resposta ou para denominar objetos, pessoas ou ações. Mas a aquisição da linguagem, nesse contexto, é limitada à influência direta do adulto e de outras crianças mais velhas, o que equivale a dizer que a criança aprende as palavras apenas por intermédio das pessoas do seu entorno. A partir da unificação do pensamento e da linguagem, a situação muda radicalmente. A criança sente, por si mesma, a necessidade de saber a denominação das coisas que a rodeiam, vindo a interessar-se por conhecer o nome de cada objeto novo que encontra. A criança que se encontra na fase intelectual de desenvolvimento da linguagem oral “[...] sente a necessidade da palavra e trata ativamente de apropriar-se do signo [socialmente vinculado] pertencente a cada objeto, do signo que lhe serve para nomear e comunicar-se” (VYGOTSKI, 2001, p. 104, tradução nossa). O autor comenta que é *como se* o pequeno descobrisse a função simbólica da linguagem.

⁵³ Willian Stern (1871-1938) estudou o desenvolvimento da linguagem a partir da perspectiva intelectualista, segundo a qual a criança, entre um ano e meio a dois, descobre a relação entre signo e significado, tornando-se consciente da função simbólica da linguagem. Apesar de discordar de Stern, Vigotski reconhece que seu estudo trouxe importantes contribuições para a compreensão do desenvolvimento da linguagem humana. Ao abordar o encontro das linhas do pensamento e da linguagem, Vigotski (2001, p. 104) escreve: “Stern é quem tem descrito antes e melhor que outros este acontecimento transcendental no desenvolvimento psíquico da criança. Tem mostrado como se desperta nele a vaga consciência da importância da língua e a vontade de conquistá-la” (tradução nossa). Para esta discussão, consultar: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas II*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2001.

Vigotski (2001) reflete sobre o que significa a intersecção do pensamento e da linguagem na vida da criança. De acordo com o autor, a descoberta pela criança do nome das coisas somente acontece em uma etapa avançada do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, porque para “descobrir” a linguagem a criança precisa pensar.

Faz-se necessário recordar que entre seis meses a dois anos de idade, a atividade comunicativa da criança é prática-situacional (ZAPOROZET; LÍSSINA, 1986), o que equivale a dizer que sua comunicação é baseada nas vivências imediatas, no que acontece no seu ambiente próximo. O entorno social concreto é o que motiva a comunicação da criança com o adulto nesse momento. Essa forma de comunicação é engendrada pelas interações da criança com o adulto, mediante a ação com os objetos materiais e ocorre em estreita relação com a aquisição da linguagem, favorecendo a compreensão, por parte da criança, da linguagem do adulto. É dessa forma que os pequenos passam a utilizar a palavra – mesmo antes de falar e, depois, falando gradativamente –, para comunicar-se com as pessoas do seu entorno. Assim, no curso dos dois primeiros anos de vida a compreensão da linguagem do adulto permite que a criança supere, aos poucos, os limites impostos pela comunicação situacional e passe da comunicação prática baseada na manipulação dos objetos em colaboração com o adulto à comunicação intelectual, incrementada pela vinculação do pensamento à linguagem.

A comunicação situacional da qual falamos acima cumpre a primeira função da linguagem, qual seja, a comunicativa; é por intermédio das relações estabelecidas com as pessoas que surge a atividade comunicativa da criança. A linguagem que nasce nesse contexto é, portanto, social, razão pela qual Vigotski (2001) afirma que inicialmente a linguagem da criança é somente social. A linguagem social, *multifuncional* a princípio, evolui até tornar-se uma função independente, convertendo-se, gradualmente, na chamada linguagem egocêntrica, uma etapa transitória entre a linguagem social (externa) e a individual (interna).

3.3.1 A linguagem egocêntrica

A linguagem egocêntrica, que “[...] representa um dos fenômenos de transição das funções intersíquicas às intrapsíquicas, quer dizer, da forma de atividade social coletiva da criança à suas funções individuais” (VYGOTSKI, 2001, p. 309, tradução nossa), se manifesta já na primeira infância, por volta dos três anos de idade, vindo a consolidar-se na infância pré-escolar, dos três aos seis anos. Com base em suas pesquisas experimentais, Vigotski afirma que essa forma peculiar de linguagem se converte, progressivamente, em instrumento do pensamento e isso pode ser observado pelo fato de que a criança, no interior de determinadas

atividades, ao se deparar com alguma dificuldade que necessita resolver, fala para si mesma sobre o problema enfrentado e sobre as possíveis soluções, demonstrando que usa a linguagem para autorregular-se (falar consigo mesma).

Trata-se de um processo complexo, que surge da internalização de formas sociais de comportamento. Na criança pequenininha, se manifesta quando o domínio de suas ações pelo adulto é transferido para suas funções psicológicas individuais e esta começa a ser capaz de regular suas próprias ações. Os adultos regulam o comportamento da criança, falando a todo momento o que ela pode e o que não pode. No decorrer do desenvolvimento, a criança vai internalizando todos os “não pode”, os “assim não”, ou os “faça assim”, repetindo para si mesma o que os outros falam para ela. Assim, podemos afirmar que a origem da linguagem egocêntrica é a linguagem social.

Sendo a linguagem egocêntrica uma etapa de transição do externo para o interno, Vigotski a relaciona à linguagem interna partindo das pesquisas de Piaget⁵⁴ e aponta três grupos de características que a distinguem: funcionais, estruturais e evolutivas. Quanto às características funcionais, a linguagem egocêntrica conduz o pensamento da criança, na medida em que esta começa a verbalizar/regular suas ações. Sua função é intelectual e não surge repentinamente na criança, mas aparece quando a palavra expressa o processo e o resultado de sua ação, refletindo sua atividade intelectual prática e possibilitando a tomada de consciência. Vigotski nos explica:

Temos podido observar, como, a princípio, as expressões egocêntricas que acompanham a atividade prática infantil refletem e assinalam o resultado final ou os principais momentos de mudança na atividade prática; como, à medida que a atividade da criança evolui, esta linguagem se desloca mais e mais para o centro e, finalmente, para o início da dita atividade, assumindo a função de planificar e dirigir as ações futuras. Temos podido observar como a palavra, expressando o resultado da ação, se funde com essa ação, e como, precisamente porque imprime e reflete os aspectos estruturais mais importantes da atividade intelectual prática, a palavra começa a perfilá-la e a dirigi-la, subordinando-a a uma intenção e a um plano, elevando-a a categoria de atividade consciente. (VYGOTSKI, 2001, p. 52, tradução nossa).

⁵⁴ Jean William Fritz Piaget (1896-1980) apresenta ponto de vista diferente de Vigotski a respeito da linguagem egocêntrica. Para o epistemólogo suíço, a linguagem egocêntrica não cumpre papel relevante no desenvolvimento da criança; seria apenas manifestação do pensamento egocêntrico da criança, vindo a desaparecer por completo. Vigotski (2001, p. 49) explica: “A linguagem egocêntrica da criança aparece diante de nós nas descrições de Piaget como um acessório da atividade infantil, como um reflexo da natureza egocêntrica de seu pensamento. Neste período da infância, a lei suprema é o jogo; como diz Piaget, a forma inicial de pensamento é uma certa miragem, expressada na linguagem egocêntrica” (tradução nossa). A despeito de opor-se às asserções teóricas de Piaget, Vigotski destaca o valor de suas pesquisas, sobretudo para a compreensão do pensamento infantil. Para conhecer essa discussão, consultar VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas II*. Madrid: Machado grupo de distribución, 2001.

Vigotski estabelece, ainda, uma semelhança funcional entre a linguagem egocêntrica da criança e a linguagem interna do adulto, afirmando que ambas são linguagem para si, diferentes da linguagem social, que tem função comunicativa e de relação interpessoal.

No tocante às características estruturais, a linguagem egocêntrica é incompreensível para os outros, se isolada do seu contexto concreto. Isto se justifica porque se trata de uma linguagem condensada, abreviada; a criança não tem necessidade de explicar para si mesma o que lhe é claro. O aspecto evolutivo se refere ao destino da linguagem egocêntrica no curso do desenvolvimento da criança. Como processo intermediário entre a linguagem externa e a interna, sua frequência vai diminuindo até se transformar em linguagem interna. É importante destacar que ela não desaparece, mas se interioriza mais tarde, na idade escolar.

A linguagem egocêntrica é, ao mesmo tempo, externa e interna. É externa porque é vocalizada; por seu intermédio, a criança fala em voz alta consigo mesma. Nos aspectos funcional e estrutural, no entanto, é interna; representa uma forma de planejamento interior das ações da criança, estando diretamente vinculada ao seu pensamento. No curso do desenvolvimento da linguagem, sua transformação em linguagem interna representa uma evolução do pensamento da criança. Vigotski (2001, p. 311, tradução nossa) escreve que um dos resultados mais importantes de sua investigação “[...] é a constatação de que as características estruturais da linguagem egocêntrica, reflexo de seu distanciamento da linguagem social e responsáveis pela sua ininteligibilidade para os demais, não se reduzem com a idade, senão que aumentam. São mínimas aos três anos e máximas aos sete. Por conseguinte, não desaparecem, mas evoluem.”

O que vai diminuindo progressivamente é a frequência da linguagem egocêntrica, que vai se reduzindo mais e mais na idade escolar. Mas suas características estruturais diferenciadas vão aumentando e se incrementando. Contraditoriamente, sua vocalização, ou seja, sua parte sonora, vai se reduzindo e sua configuração interna e seu procedimento de ação vão se distanciando da linguagem externa, de maneira que sua forma vocalizada tende a atrofiar-se e desaparecer. Isto ocorre porque a vocalização se torna desnecessária. Desse fato resulta um aparente desaparecimento da linguagem egocêntrica. Mas essa extinção é apenas ilusória, pois, na verdade, representa um *progresso evolutivo*, o nascimento de uma forma nova de linguagem, a linguagem interna.

A diminuição das manifestações externas da linguagem egocêntrica simboliza, portanto, progresso, porque evidencia a abstração do aspecto sonoro da linguagem, sua distinção da linguagem comunicativa e a capacidade cada vez maior de a criança pensar por intermédio das palavras, de operar com a palavra de forma abstrata. Como bem argumenta Vigotski,

A linguagem interna é uma linguagem muda, silenciosa. Essa é sua principal característica. Precisamente nesta direção, no incremento paulatino dessa diferença, é para onde avança a evolução da linguagem egocêntrica. Sua vocalização descende até zero, convertendo-se em linguagem muda. Assim deve ser se a linguagem egocêntrica representa uma etapa evolutiva inicial no desenvolvimento da linguagem interna. (VYGOTSKI, 2001, p. 313, tradução nossa).

A razão pela qual a linguagem se torna interior é sua variação de função. Passa de externa à egocêntrica e depois à interna. Num primeiro momento, no interior das interações sociais, a linguagem serve apenas como meio de comunicação; gradualmente, vai se convertendo também em instrumento do pensamento, evoluindo, finalmente, para pensamento genuinamente verbal. Nesse sentido, Vigotski (2001) destaca que a linguagem se realiza mediante a regra geral do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Esse movimento compreende quatro etapas fundamentais.

A primeira é a chamada *etapa primitiva ou natural*, caracterizando as operações que se apresentam como nas primeiras fases do comportamento. Trata-se do substrato natural ou biológico das funções psíquicas superiores, que constitui a base das formas culturais do comportamento humano. Aqui se incluem a linguagem pré-intelectual – composta pelas formas primitivas de comunicação, expressas pelo balbucio sem vinculação inicial com o pensamento –, e o pensamento pré-verbal, marcado pelo intelecto prático, sem conexão com a fala.

A segunda etapa é a *etapa da “psicologia ingênua”*, denominação análoga ao que os pesquisadores da inteligência prática classificam de *“física ingênua”*⁵⁵. Nesta etapa a criança se relaciona com seu próprio corpo ou com os objetos de forma tateante e experimental, o que evidencia que ainda não domina as operações psíquicas, ainda que as utilize. No que respeita à linguagem, a criança demonstra uma evolução significativa, no entanto, faz uso de estruturas e formas gramaticais sem a compreensão das relações lógicas dessas formas: “[...] domina as orações subordinadas, as formas de linguagem do tipo “porque”, “como”, “se”, “quando”, “pelo contrário” ou “porém”, muito antes de chegar a dominar as relações causais temporais, condicionais, adversativas, etc.” (VYGOTSKI, 2001, p. 109, tradução nossa).

A terceira etapa é a do *signo externo*, em que as operações psíquicas são realizadas por intermédio do uso dos signos externos: a criança usa os dedos para contar e objetos para lembrar de algo, por exemplo. Em relação ao desenvolvimento da linguagem, esta etapa corresponde à

⁵⁵ Vigotski (2001, p. 108, tradução nossa) esclarece: “Denominam “ingênua” a experiência dos animais ou das crianças no âmbito das propriedades físicas do próprio corpo e das coisas que o rodeiam, de objetos e instrumentos. Experiência ingênua que determina fundamentalmente o uso de instrumentos por parte da criança e as primeiras operações de sua inteligência prática.”

linguagem egocêntrica da criança, que permite que os pequenos comecem a regular seu comportamento a partir da fala que acompanha suas atividades.

A quarta etapa é denominada *etapa do “crescimento para dentro”*, quando a operação externa se converte em operação interna e, ao ser internalizada, reconfigura-se profundamente, complexifica-se. Trata-se, por exemplo, do cálculo mental e da chamada memória lógica, operações psíquicas mediadas por signos interiores. No desenvolvimento da linguagem, corresponde à fala interna: as palavras já internalizadas – do plano externo ao interno (PINO, 2005) – medeiam as operações do pensamento e não carecem de vocalização para conduzir os comportamentos da criança. Cabe mencionar que existe uma relação dinâmica entre as operações externas e internas, de maneira que uma pode se transformar na outra a qualquer momento. Esse fato pode ser elucidado pela linguagem interna quando esta se prepara para ser exteriorizada, na elaboração de um discurso, por exemplo.

A linguagem interna constitui um processo bastante complexo, cujas características mereceriam um trabalho a parte, distanciando-se dos objetivos de nossa investigação por se localizar para além do período a que dedicamos nosso trabalho, fugindo aos objetivos de nossa investigação. Por essa razão, não nos ocuparemos dela nesse momento⁵⁶.

Tomando como parâmetro a idade das crianças na fase da creche, destacamos aqui a assertiva oportuna de Vigotski de que “[...] as particularidades estruturais e funcionais da linguagem egocêntrica aumentam com o desenvolvimento da criança. Aos três anos, a diferença entre a linguagem egocêntrica e a comunicativa é quase nula” (VYGOTSKI, 2001, p. 312, tradução nossa). Essa afirmação nos mostra que as crianças da creche se encontram, ainda, no início da linguagem egocêntrica. As formas de linguagem predominantes desse momento são a linguagem pré-verbal, a linguagem autônoma e a linguagem verbal, sendo a linguagem interna um processo em *devenir*. Esse fato aponta para a creche a função de ampliar e intensificar as vivências comunicativas da criança por intermédio da prática pedagógica organizada em ricas experiências de interação, visto que as relações das crianças com os adultos e destas entre si são a base para esse desenvolvimento.

⁵⁶ Mais tarde, planejamos estudar a linguagem interna, como continuidade dessa investigação.

3.3.2 O início do processo de formação de conceitos

Vimos que a partir da junção do pensamento e da linguagem, a linguagem da criança passa por profundas mudanças; torna-se cada vez mais intelectual, mantendo estreita relação com seu pensamento. Mas, como se caracteriza o pensamento da criança nesta fase? Vamos abordar essa questão no contexto da investigação de Vigotski (2001) acerca da formação de conceitos, um processo que principia na pequena infância, mas se estabiliza apenas bem mais tarde, na adolescência. A formação dos conceitos genuínos é possível somente na adolescência por tratar-se de uma operação intelectual complexa que envolve a utilização de todas as funções psíquicas (atenção, percepção, associação, comparação, análise e síntese). A criança pequena ainda não possui a capacidade de formar o conceito propriamente dito, uma vez que não dispõe de todas as funções intelectuais citadas já desenvolvidas. Por conseguinte, utiliza, em sua linguagem, palavras que se assemelham, externamente, ao verdadeiro conceito, o que faz com que sejam interpretados equivocadamente pelo adulto que não conhece as especificidades desse processo.

Na perspectiva de Vigotski, o pensamento conceitual fundamenta-se nas condições concretas de vida, sendo a formação de conceitos um processo eminentemente histórico, que se desenvolve mediante o uso funcional. Tal formação tem como substrato a palavra, usada, num primeiro momento, como instrumento de comunicação e, mais tarde, como meio de pensamento. Para estudar experimentalmente o processo de formação de conceitos, Vigotski utilizou o *método de dupla estimulação funcional*, desenvolvido por seu colaborador L. S. Sájárov. O experimento consiste em apresentar à criança figuras de cores, formas e espessuras distintas, com nomes fictícios, para que a mesma faça agrupamentos e defina os critérios para denominar determinado grupo de objetos.

A investigação realizada por Vigotski (2001) e colaboradores demonstra que o processo de desenvolvimento de conceitos é formado por três fases fundamentais, que se desdobram em várias etapas distintas: 1ª fase) pensamento sincrético; 2ª fase) pensamento por complexos; e 3ª fase) pensamento pré-conceitual. Esclarecemos que as três fases que compõem a formação dos conceitos estudadas por Vigotski evidenciam o desenvolvimento do pensamento verbal, o encadeamento do intelecto e da linguagem na elaboração conceitual. Em consonância com o objeto de nossa pesquisa, vamos tratar apenas do pensamento sincrético (que emerge na primeira infância) e do pensamento por complexos (que vai aparecendo paulatinamente na criança pequena, até se consolidar na idade pré-escolar), visto que o pensamento pré-conceitual é característico da idade escolar, que não se aplica às crianças por nós observadas.

A fase do pensamento sincrético, “[...] a mais frequente no comportamento da criança pequena [...]” (VYGOTSKI, 2001, p. 135, tradução nossa), é caracterizada por agrupamentos baseados em impressões subjetivas. A criança realiza aglomerações desorganizadas de acordo com sua percepção do objeto, que “[...] revela a extensão difusa e não direcionada do significado da palavra, ou do signo que a substitui, em uma série de elementos relacionados nas impressões perceptivas da criança, porém sem unidade interna” (Idem, 2001, p. 135, tradução nossa). Assim, nessa fase, o significado da palavra para a criança não está definido por completo, é um conjunto vago e sincrético de objetos isolados, que, para ela, se relacionam entre si em alguma imagem. O pensamento e a ação da criança se baseiam em suas percepções, o que resulta em relações entre as coisas que não correspondem às convencionais e sintetizadas socialmente numa palavra. Muitas palavras usadas pelas crianças que se encontram nessa fase coincidem com as dos adultos, pelo fato de ambas se referirem aos mesmos objetos. Vigotski nos esclarece que

A criança se comunica com os adultos usando palavras com sentido. Entre as numerosas conexões sincréticas estabelecidas com as palavras, estas agrupações de objetos sincréticas e desorganizadas, são também em grande parte o reflexo de relações objetivas, na medida que essas relações objetivas coincidem com os vínculos criados pelas impressões e percepções da criança. Por isso em muitos casos o significado de suas palavras podem coincidir com o significado dessas mesmas palavras na fala dos adultos, sobretudo quando se referem a objetos concretos do entorno da criança. (VYGOTSKI, 2001, p. 136, tradução nossa).

A primeira fase da formação de conceitos, ou fase sincrética, caracterizada principalmente pelo fato de a criança atribuir nomes aos objetos com base em impressões subjetivas, se divide em três etapas distintas. Na primeira, os agrupamentos sincréticos que correspondem ao significado da palavra são feitos por tentativa e erro, os objetos são agrupados por acaso. Assim, os nomes atribuídos às coisas e aos conjuntos pelas crianças pequenas não são resultado de conexões objetivas entre os objetos, mas de suas impressões e ideias, o que faz com que se diferencie da forma adulta de nomeá-los. Na segunda, a criança realiza agrupamentos com base em seu campo visual. Assim, se dois objetos estiverem dispostos em contiguidade espacial ou temporal ou assim forem percebidos pela criança, podem receber o mesmo nome. Na terceira etapa, a imagem sincrética que equivaleria ao conceito tem uma base mais complexa. A criança se apoia nos agrupamentos de objetos realizados anteriormente e atribui a estes um único significado, ou nome: recombina objetos de diferentes agrupamentos, mas ainda utiliza para isso uma coerência incoerente. Essa forma de nomear os objetos, “[...] sem suficiente fundamento interno, sem suficiente afinidade e relação entre seus elementos

integrantes, revela a extensão difusa e não dirigida dos significados da palavra [...]” (p. 135) e isso acontece dadas as características da percepção da criança pequenininha, bem como de sua apropriação das palavras e suas propriedades.

Por isso, antes de passar à caracterização da fase do pensamento por complexos, consideramos importante centrar nossa discussão em torno da percepção da criança na primeira infância, tendo em vista que sua percepção é a base para os agrupamentos sincréticos acima descritos. Já temos conhecimento de que a percepção da criança surge por meio da atividade com os objetos (que envolve pessoas e suas ações), como bem acentua Mukhina (1995, p. 132-133): “A percepção da criança durante toda a primeira infância está estreitamente relacionada com ações objetivas. A criança define com grande exatidão a forma, o tamanho, a posição no espaço ou a cor dos objetos, quando precisa realizar determinada ação, dentro de suas possibilidades.”

Segundo Vigotski (2012b), ainda antes dos três anos de idade se forma na criança uma percepção *estável, semântica*, aquela que possibilita perceber determinado objeto ou situação como um todo, ao invés de perceber suas características isoladas. Mas isso não acontece naturalmente; como vimos, decorre das influências educativas dos adultos. A percepção semântica possibilita que ao olhar para um carrinho de brinquedo, por exemplo, a criança destaque, além da cor, forma, os traços gerais que compõem o brinquedo, o seu significado: perceba um carrinho. Trata-se de uma percepção imbuída de sentido. O interesse da criança expresso por suas perguntas do tipo “o que é isso?” ou “quem é?”, comprovam a existência de sua percepção constante. A percepção semântica é generalizada, faz parte de uma estrutura mais completa, a estrutura da generalização, quer dizer, “[...] a inclusão do objeto dado em uma determinada classe de objetos” (VYGOTSKI, 2012b, p. 358, tradução nossa). Pela afirmativa de Vigotski, podemos compreender que a criança utiliza uma forma peculiar de generalização na fase do pensamento sincrético, ao realizar agrupamentos baseados na percepção visual-direta, situacional.

Faz-se necessário destacar o papel da linguagem para a percepção, o que tem a ver com o surgimento da percepção imbuída de sentido da realidade, que possibilita à criança atribuir sentido às coisas que se passam e são captadas ao seu redor. Vigotski (2012b) afirma que essa questão está relacionada com o significado das palavras, pois toda palavra é generalização e abstração. A palavra é uma abstração do pensamento; o estudo de Vigotski sobre a formação de conceitos nos mostra isso. Por trás do significado da palavra se encontra uma generalização, porque, com uma mesma palavra denominamos diferentes objetos. É preciso, no entanto, atentar para o fato de que a generalização da criança é diferente da que faz o adulto, “[...] ainda

que para a criança a palavra já tenha significado e designe o objeto com a mesma palavra que nós, a generaliza por outras vias, quer dizer, a estrutura da generalização da criança é diferente” (VYGOTSKI, 2012b, p. 360, tradução nossa). Este fato é facilmente comprovado pelo desempenho das crianças nas provas experimentais utilizadas por Vigotski e seus colaboradores no estudo do desenvolvimento dos conceitos e atesta a necessidade do diálogo com as crianças que, se por um lado, amplia seu vocabulário, por outro, também medeia o desenvolvimento da percepção do significado e sentido das palavras, que vai progressivamente deixando de ser difusa e se tornando semântica, integral.

A generalização que se dá pelo domínio da linguagem e pela emergência de funções mentais que ela evoca é essencial para a comunicação, porque permite que a criança compreenda a fala do adulto, altamente generalizada. Sabemos que a compreensão da linguagem social antecede o domínio da linguagem pela criança, o que nos mostra que a capacidade de generalizar começa a se formar antes mesmo da expressão da criança, ao identificar e “denominar” os objetos do mundo físico, mesmo antes de falar propriamente. Nesse momento a criança inicia, ainda que de forma embrionária, o processo de análise e síntese. Trata-se de ações intelectuais, que têm continuidade com a formação de conceitos. Assim, a generalização permite à criança perceber os objetos no plano da generalização visual-direta, situacional, como também no plano da generalização verbal. Isto representa o enriquecimento da abstração, pois a representação do objeto por intermédio da abstração presente na palavra é mais complexa que na simples percepção. Dessa forma, a inserção na linguagem conduz a criança ao mundo das abstrações, à percepção semântica, à visão mais organizada do mundo circundante. A percepção semântica carrega em si o germe da generalização, o que faz com que a criança, em condições concretas, domine cada vez melhor a linguagem e se comunique de uma forma mais rica com as pessoas e consigo mesma. No entanto, é preciso atentar para o fato de que

[...] as generalizações da criança são diferentes de nossas generalizações [...]. a criança concebe a realidade, compreende os acontecimentos que se dão ao redor dela não inteiramente, como nós compreendemos. Nem sempre o adulto pode transmitir à criança toda a plenitude de significado de determinada ocorrência. A criança compreende por partes, não integralmente, compreende um aspecto do assunto, não compreende outro; entende, mas entende à sua maneira, processando, recortando de seu próprio jeito, retirando apenas parte daquilo que lhe explicam. (VIGOTSKI, 2010, p. 690).

Abaixo apresentamos uma situação ocorrida na creche pesquisada, no intuito de exemplificar nossas considerações.

Evento 16v: Identificando o boi
Data: 08/10/2014
Integrantes: Kauã (1a, 10m) e a pesquisadora


Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

As crianças brincavam livremente na sala de referência, quando Kauã pegou um livro que estava *lendo* e o levou até mim, que me encontrava sentada no chão, observando. Comecei, então, a contar-lhe a história do livro, apontando os animais que apareciam, conforme se vê nas imagens. Enquanto eu contava a história, Kauã falava repetidamente *boi, boi* , apontando para algo no livro. Era como se ele não estivesse ouvindo minha narrativa, detendo sua atenção apenas no que lhe interessava – o *boi* (que eu não estava enxergando). Ocorre que, a princípio, eu não compreendi claramente sua fala, embora insistente, pois não havia identificado, entre os animais que apareciam na história, nenhum boi. Mas, Kauã continuou apontando para algo bem pequeno nas ilustrações, insistindo em me mostrar seu *boi* . Foi então que finalmente enxerguei a menor figura entre todas. Lá num cantinho da página, bem pequeno e quase escondido, estava mesmo o boi (Diário de campo, 08 de outubro de 2014).

Esse evento nos mostra que a percepção semântica de Kauã, com apenas um ano e dez meses de idade, ainda não havia se desenvolvido por completo. Sua capacidade de perceber a situação como um todo, como uma estrutura semântica, ainda estava se formando, razão pela qual se deteve, naquela parte da história, em apenas um dos animais presentes, por mais que eu tentasse chamar sua atenção para os outros animais. No entanto, por meio de sua percepção em vias de construção, o pequeno enxergou algo que a pesquisadora, com sua percepção semântica, *desenvolvida* , não foi capaz de visualizar...

A situação evidencia como cada pessoa se apropria de maneira singular dos signos e das práticas sociais. A apropriação feita por Kauã pode ser caracterizada como não linear, não

previsível, (*im*)*pertinente*, segundo Smolka (2000). Na perspectiva dessa autora, o fato de o pequeno não ter captado o todo da situação pode ser, equivocadamente, visto como *inapropriado*, sinalizando algo como uma dificuldade de aprendizagem. O que seria esperado, ou “apropriado” nesse caso? Que Kauã prestasse atenção na história que lhe contávamos, que percebesse os animais que lhe mostrávamos, ao invés de deter sua atenção naquele boi tão pequeno! Para Smolka (2000, p. 32), “[...] tal análise baseia-se numa noção de *apropriação* comumente relacionada à idéia de desempenho e realização de ações bem-sucedidas pelo indivíduo.” Nessa perspectiva, apropriar-se significa realizar algo correta e adequadamente, ou seja, de forma pertinente. Porém, “[...] *tornar próprio* não significa exatamente, e nem sempre coincide com *tornar adequado* às expectativas sociais. Existem modos de *tornar próprio*, de *tornar seu*, que não são *adequados* ou *pertinentes para o outro*” (Idem, p. 32, grifos da autora).

Isso demonstra uma característica importante do desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança bem pequena que, a princípio, parecem contraditórios entre si. Segundo Vigotski, “[...] o desenvolvimento da linguagem da criança pequenininha, embora externamente se desdobre da palavra para um encadeamento progressivo de palavras e frases, percorrendo o caminho que vai da parte para o todo, ocorre semanticamente de maneira diferenciada” (BISSOLI, 2014, p. 846), o que significa que uma palavra dita pela criança, como no caso da repetida palavra “boi”, no evento acima descrito,

[...] representa, por seu significado uma frase completa, uma oração de uma só palavra. No desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem, a criança começa pelo todo, pela oração e somente depois passa a dominar as diferentes unidades semânticas, os significados das palavras distintas, dividindo seu pensamento aglutinado, expresso em uma oração de uma palavra, em uma série de significados verbais isolados entrelaçados. (VYGOTSKI, 2001, p. 297, tradução nossa).

Por esse motivo, cabe ao adulto estar atento ao que a criança expressa, ainda que não fale com fluência, utilizando palavras aparentemente isoladas. É importante considerar que

O pensamento da criança surge inicialmente como um todo difuso e indiferenciado e, precisamente por isso, deve expressar-se, no plano verbal, como uma só palavra. É como se a criança elege-se para seu pensamento, uma veste verbal sob medida; quando vai se diferenciando seu pensamento, à medida que ele se configura a partir de partes distintas, sua linguagem passa da parte, da palavra, ao todo composto. Reciprocamente, o progresso da criança desde a palavra até a oração diferenciada permite que o pensamento avance da unidade global para as partes bem definidas. (VYGOTSKI, 2001, p. 298, tradução nossa).

Voltando à formação dos conceitos, vamos abordar a segunda fase, denominada por Vigotski (2001) como pensamento por complexos, que supera o pensamento sincrético da fase anteriormente descrita. Esta forma de pensamento é caracterizada por agrupamentos baseados em elementos objetivos, significando que “[...] as generalizações criadas [...] são, quanto à sua estrutura, complexos de objetos ou elementos agrupados não somente sobre a base de conexões subjetivas estabelecidas na percepção da criança, senão fundadas em relações objetivas realmente existentes entre os objetos” (VYGOTSKI, 2001, p. 138, tradução nossa). Nesta fase, a criança já começa a agrupar objetos de maneira a formar complexos de acordo com as suas semelhanças. O pensamento por complexos representa um grau mais elevado no pensamento da criança; por seu intermédio, ela deixa de confundir as relações fundadas em suas impressões com as relações objetivas. Assim, o sincretismo vai sendo substituído pelo pensamento objetivo, favorecendo as generalizações, as sínteses.

Vigotski comenta que a linguagem dos adultos carrega muitas lembranças do pensamento por complexos, a exemplo do emprego de sobrenomes, que são uma forma de agrupamento por semelhanças. Quanto à criança, é como se ela pensasse por sobrenomes na fase dos complexos, ou como se os significados das palavras fossem sobrenomes dos objetos agrupados em complexos. Todavia, o autor afirma que “[...] a criança que se encontra no estágio do pensamento em complexos pensa, como significado da palavra, nos mesmos objetos que os adultos, graças ao que resulta possível a mútua compreensão, porém o pensa de outra forma, seguindo outro procedimento, com ajuda de outras operações intelectuais” (VYGOTSKI, 2001, p. 154, tradução nossa).

Da mesma forma que o conceito, o complexo é generalização. No entanto, a diferença consiste em que o complexo se forma a partir de qualquer ligação, ao passo que o conceito é baseado em apenas um tipo de conexão, lógica e abstrata. Outra diferença entre um complexo e um conceito reside na diversidade ou na unidade de conexões em que se baseiam. Os conceitos são formados por relações de agrupamentos de objetos com características comuns, de maneira que “[...] todos os elementos se relacionam com o todo, expressado no conceito, através do qual se relacionam também com os restantes elementos *do mesmo modo, com uma conexão do mesmo tipo*” (VYGOTSKI, 2001, p. 139-140, tradução nossa, grifos do autor). Contrariamente, os vínculos que unem os elementos do complexo são diversos.

Em sua investigação, Vigotski observou que o pensamento por complexos se desdobra em cinco etapas sucessivas, que vamos caracterizar brevemente: associação; coleção; cadeia; complexo difuso e pseudoconceito. Antes, porém, de adentrar nelas, é importante mencionar que não se tratam de fases estritamente separadas entre si, que se apresentam em uma sequência

linear: aparecem no pensamento da criança simultaneamente, dependendo da situação, da conversa entabulada com ela, do conhecimento a respeito de um tema. Permanecem no pensamento do adulto que, embora possa pensar conceitualmente, não o faz a todo tempo.

No complexo de associação, a criança agrupa objetos por ligações associativas, com base em algum atributo comum entre eles. As palavras nomeiam objetos relacionados entre si, ao invés de se referir a objetos isolados. Como exemplo, a criança chama “au-au” a cachorros de verdade ou de brinquedo, a qualquer animal de quatro patas, ou ainda a objetos alongados. No complexo de coleção, são feitos agrupamentos tomando em conta apenas um atributo, sendo os objetos agrupados de acordo com sua função, não por semelhança. Rotineiramente, a criança forma conjuntos de utensílios, como “copo, prato e colher”, ou de brinquedos, por exemplo e, muitas vezes, chama a todos os objetos que compõem a coleção pelo mesmo nome. O complexo em cadeia se refere aos agrupamentos feitos com base em apenas um atributo; a criança agrupa objetos com base em um atributo secundário, deixando de lado os demais traços. Exemplificando, a criança usa a palavra “quá” para denominar um pato, qualquer líquido, ou uma moeda com desenho de uma águia. No complexo difuso a criança agrupa objetos a partir de associações indeterminadas, atribuindo a um mesmo grupo objetos diferentes, com base nas impressões visuais e no conhecimento que tem dos objetos. Agrupa distintos objetos sob um mesmo nome, como se seu pensamento desse saltos, configurando o que, no senso comum, costuma-se chamar “imaginação fértil” infantil. A fase do pseudoconceito se refere às generalizações da criança semelhantes às do adulto no aspecto externo, mas diferentes internamente do verdadeiro conceito. Ao separar objetos, a criança baseia-se, ainda, em associações concretas, ao invés de guiar-se pelo conceito. Esse complexo é a ponte de ligação entre o pensamento por complexos e o pensamento conceitual.

Os pseudoconceitos são a forma mais duradoura de complexos, sendo predominantes na idade pré-escolar. Sua existência revela “[...] que os complexos infantis correspondentes ao significado das palavras não se desenvolvem livre e espontaneamente segundo as diretrizes da própria criança, senão seguindo determinadas direções pré-estabelecidas já para o desenvolvimento do complexo pelo significado dado às palavras na fala do adulto” (VYGOTSKI, 2001, p. 147, tradução nossa). Vemos, portanto, que a criança não cria por si os significados das palavras, antes, já os encontra prontos. No processo de assimilação da linguagem dos adultos, ela vai se apropriando do significado concreto das palavras, o que favorece a comunicação verbal, uma vez que os seus complexos coincidem com os complexos ou com os conceitos dos adultos. No entanto, embora os significados estáveis das palavras conduzam o pensamento da criança na formação dos conceitos, seu pensamento não funciona

como a cópia do que se fala à criança; segue caminhos próprios e diretamente relacionados ao desenvolvimento intelectual em cada fase. Sobre essa questão, Vigotski assevera:

A linguagem de quem rodeia a criança, com seus significados estáveis e constantes, predetermina as causas do desenvolvimento de suas generalizações. Canaliza sua atividade em uma direção determinada, estritamente delimitada. Porém, dentro desse caminho prescrito, a criança pensa de forma correspondente ao seu nível intelectual. Os adultos, ao servirem-se da linguagem para comunicar-se com ela, podem determinar a direção do desenvolvimento de sua generalização e seu destino, quer dizer, a generalização resultante. Porém, não podem transmitir-lhe sua forma de pensar. A criança assimila deles somente os significados já elaborados das palavras; não os objetos e complexos concretos, que tem que eleger por si mesma. (VYGOTSKI, 2001, p. 148, tradução nossa).

A função dos pseudoconceitos é possibilitar a comunicação. A palavra, que serve como meio de comunicação e compreensão mútua entre a criança e o adulto, tem para ambos o mesmo significado, tornando-se portadora do conceito. Mas o verdadeiro conceito se desenvolve tarde no pensamento da criança, ao passo que a compreensão verbal começa cedo. Devido a isso, Vigotski enfatiza que existe uma contradição entre o fato de a criança desenvolver tardiamente o conceito, mas compreender o que ele representa, ainda que de forma incompleta, bastante cedo, mediante a comunicação verbal. O autor afirma que tal contradição é resolvida pelo pseudoconceito, que possibilita a compreensão. A esse respeito, Mujina (1981, p. 66, tradução nossa, grifos nossos) declara que “[...] a criança adquire sua maior experiência graças a comunicação verbal com os adultos. *Assimila conceitos, modos de raciocínio elaborados pela humanidade.* Imitando o adulto aprende a estruturar corretamente os julgamentos e a tirar conclusões.”

Pela natureza funcional do pseudoconceito, ele representa uma ponte entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. O pseudoconceito, enquanto um tipo de complexo, contém, desde cedo, o embrião do futuro conceito. Nesse contexto, a comunicação com os adultos é fundamental, “[...] se converte assim em um potente motor, em um poderoso fator de desenvolvimento dos conceitos infantis⁵⁷ (VYGOTSKI, 2001, p. 151, tradução nossa).

É importante mencionar, ainda, que apesar de o adolescente e de o adulto serem potencialmente possuidores das funções intelectuais necessárias para formar conceitos genuínos, seu pensamento desliza, com frequência, para o terreno escorregadio dos

⁵⁷ O início do processo de formação dos conceitos pela criança é outro tema que objetivamos estudar posteriormente, dando prosseguimento a essa pesquisa.

pseudoconceitos. Cotidianamente, a fala habitual do adulto não se manifesta pelo verdadeiro conceito, antes se expressa por intermédio de pseudoconceitos, ideias gerais sobre as coisas do dia-a-dia.

3.4 Relações entre pensamento e linguagem

Após discutir a formação da comunicação e da linguagem que, como vimos, ocorre em vinculação direta com o pensamento, gostaríamos, ainda, de abordar brevemente os elementos essenciais da complexa relação existente entre pensamento e linguagem na perspectiva de Vigotski – que a destaca reiteradamente em suas investigações – e Luria. Centraremos nossa atenção especialmente nos aspectos pertinentes à formação da linguagem na primeira infância – objeto de nosso estudo –, enfocando o significado da palavra, concebido por Vigotski (2001) como a unidade entre o pensamento e a linguagem.

De acordo com Vigotski (2001), o significado reflete a união dos processos do pensamento e da linguagem e só existe na medida em que o pensamento se associa à palavra e nela se encarna. Para o autor, a palavra é sustentada pelo pensamento e este pela palavra, de maneira que um ilumina o outro. O significado é, assim, um fenômeno da linguagem – a própria palavra em seu aspecto sonoro e significativo – e um fenômeno do pensamento, constituindo generalização. Esses processos se encontram tão intimamente ligados que “[...] uma palavra carente de significado não é uma palavra, é um som oco. Por conseguinte, o significado é o traço necessário, constitutivo da própria palavra” (VYGOTSKI, 2001, p. 289, tradução nossa). O significado possui, portanto, caráter tanto verbal quanto intelectual e, sendo generalização, possibilita ao homem a apreensão da realidade para além da percepção sensorial e perceptual imediata; permite a comunicação sobre algo que não está presente na situação concreta. Nessa perspectiva, a inter-relação entre pensamento e linguagem revela como o pensamento se transforma em palavra e como a palavra se converte em pensamento.

Mas, e as palavras? De onde vêm, de que forma são apropriadas pelas pessoas? Luria (1986) nos auxilia nessa compreensão, abordando a pré-história da linguagem e a origem da palavra na ontogênese. O autor declara que, apesar da existência de muitas teorias que procuram explicar a origem da palavra, pouco se sabe a respeito da origem da linguagem. Entretanto, apoiado em Engels, faz uma forte suposição a esse respeito: “Possuímos uma ampla base para pensar que a palavra, como signo que designa um objeto, surge do trabalho, das ações com objetos, e que é na história do trabalho e da comunicação, como repetidamente assinalou

Engels, onde se deve buscar as raízes do surgimento da primeira palavra” (LURIA, 1986, p. 28).

A suposição de Luria é de que a palavra, no início da história da humanidade, nasce no interior do trabalho e da comunicação surgida nesse contexto, estando, portanto, fortemente vinculada com a prática. Fora desse contexto a palavra não teria vida independente; seu uso era prático, e, dessa situação dependia o significado, que mudava de acordo com a circunstância que a gerava. Portanto, nas primeiras etapas de desenvolvimento da linguagem, a palavra possuía um caráter *simpráxico* – expressava o resultado de uma ação laboral concreta conjunta.

Em continuidade à história do desenvolvimento da linguagem, Luria (1986, p. 29, grifos do autor) faz outra importante dedução: “Pelo visto, toda a história posterior da linguagem [...] é a história da *emancipação da palavra do terreno da prática, da separação da fala como atividade autônoma e seus elementos – as palavras – como um sistema autônomo de códigos.*” Essa ideia equivale à formação da linguagem, de seu uso para denominar objetos e expressar ideias; representa a independência da palavra do contexto *simpráxico* e a passagem da linguagem ao sistema *sinsemântico*, “[...] quer dizer, como sistema de signos que estão enlaçados uns aos outros por seus significados e que formam um sistema de códigos que podem ser compreendidos, inclusive, quando não se conhece a situação” (Idem, p. 29).

Compreendemos, com Luria, que ao pouco conhecimento sobre a pré-história da linguagem e sua origem histórico-social contrapõe-se o conhecimento sobre a origem da palavra na ontogênese, no desenvolvimento da criança pequena, fato favorável ao nosso estudo. Para o autor, *a ontogênese (desenvolvimento da criança), nunca repete a filogênese (desenvolvimento da espécie)*. Evidentemente, no desenvolvimento da linguagem, a criança não assimila as palavras mediante o processo de trabalho, mas pela apropriação da experiência social, em comunicação com o Outro, conforme já demonstramos. Mas o autor comenta que, em certa medida, a formação ontogenética da linguagem representa a emancipação da palavra de seu contexto prático, *simpráxico*, e isto também pudemos evidenciar na elaboração teórica de Vigotski: no início do domínio da linguagem, a fala da criança pequeninha é situacional, ela só é capaz de falar daquilo que vê e ouve diretamente. A linguagem surgida nesse contexto é social e serve para denominar os objetos do entorno. Vejamos o que Luria (1986, p. 30-31, grifos do autor) relata:

O início da verdadeira linguagem da criança e a aparição da primeira palavra, que é o elemento desta linguagem, está sempre ligado à ação da criança e à sua comunicação com os adultos. As primeiras palavras da criança, diferentes de seus primeiros sons, não expressam seus *estados*, mas sim estão dirigidos ao *objeto* e o designam. No entanto, essas palavras possuem no início um

caráter simpráxico, estão fortemente enlaçados com a prática. [...] mesmo que a primeira palavra da criança se dirija ao objeto, ainda é inseparável da ação, ou seja, possui um caráter simpráxico.

Esta etapa da linguagem descrita por Luria pode ser assim caracterizada: uma mesma palavra pode ter vários significados; as palavras são acompanhadas de entonação e gestos, que conferem seu significado; o significado da palavra é difuso, dependente do contexto que a engendrou; surge depois do primeiro ano de vida. Por tais características, consideramos que esse processo inicial de desenvolvimento da linguagem descrito por Luria corresponde à linguagem autônoma retratada por Vigotski (2012b). Algum tempo depois, a criança adquire, de forma elementar, a *morfologia* da palavra – esta adquire o status de substantivo, passando a ter um significado objetal e, ao invés de designar uma situação, desliga-se de seu contexto simpráxico. Na medida em que Luria efetuou seus estudos sobre a linguagem a partir das investigações de Vigotski, encontramos aqui mais uma relação. O autor afirma que nesta etapa a criança (aproximadamente entre 1,6 - 1,8 anos de idade) aumenta sobremaneira o seu vocabulário, não se contenta com as palavras *amorfas* que antes utilizava e sente necessidade de adquirir novas palavras que denominam, além de objetos, qualidades, ações e relações. No nosso entendimento, essa explosão linguística condiz com o momento em que pensamento e linguagem se encontram, explicando “[...] a passagem da fala simpráxica à fala sinsemântica” (LURIA, 1986, p. 31), pelo que o autor conclui:

Deste modo, a observação da ontogênese facilita-nos fatos complementares que permitem considerar que a palavra nasce de um contexto simpráxico, separando-se progressivamente da prática, e converte-se em um signo autônomo, que designa um objeto, uma ação ou uma qualidade (e mais adiante uma relação). É neste momento que ocorre o verdadeiro nascimento da palavra diferenciada como elemento do complexo sistema de códigos da língua. (LURIA, 1986, p. 31).

Esclarecido o surgimento da palavra, podemos retomar a questão da relação entre pensamento e linguagem. Conforme nossas discussões acerca do desenvolvimento da linguagem no item anterior, o pensamento verbal se forma por intermédio da linguagem, com base em dois aspectos distintos, mas inter-relacionados: os aspectos fonético (externo) e semântico (interno). O aspecto fônico, externo, é o lado sonoro da linguagem, relacionado à sua natureza verbal; o aspecto semântico, interno, constitui o significado, é o que dá sentido ao que falamos, e permite interpretar o que ouvimos, vemos e lemos. Assim, a linguagem é composta por uma faceta verbal e outra significativa. Essas duas facetas não aparecem já prontas no desenvolvimento, não se desenvolvem juntas, e também não são idênticas, embora se

relacionem mutuamente. Cabe, então, questionar de que maneira essa relação configura o desenvolvimento da linguagem da criança.

Vigotski (2001) nos ajuda a compreender que o aspecto fônico da linguagem se desenvolve das partes para o todo, ao passo que, no aspecto semântico, o desenvolvimento é inverso, segue do todo para as partes. Portanto, no domínio do lado externo da linguagem e do seu significado, a criança percorre caminhos opostos. Ao assimilar o lado externo, verbal da linguagem, a criança pronuncia palavras, depois frases e, mais tarde, combinação de frases – segue da parte para o todo; mas, sua percepção segue do todo integral para as partes. Isso significa que ela, embora em sua fala se expresse por uma só palavra, se refere a toda uma situação concreta e não apenas ao objeto que a palavra enunciada designa. Essa relação oposta “resulta que o caminho do desenvolvimento dos aspectos semióticos [semânticos] e fonético da linguagem infantil não só não constituem uma cópia espelhada, senão que em certo aspecto são opostos um ao outro” (VYGOTSKI, 2001, p. 396, tradução nossa).

Conforme já mostramos, o pensamento inicial da criança é difuso e independente da linguagem. Disso decorre a sua linguagem autônoma que dá lugar, em pouco tempo e com a progressiva vinculação entre pensamento e linguagem, à linguagem convencional ainda que com características específicas: ser expressa por palavras soltas, que muitas vezes são as mesmas para se referir a objetos bastante diversos, agrupados com base no pensamento por complexos. À medida que avança em seu pensamento, quando começa a perceber o mundo de forma mais ordenada, sua linguagem também evolui, passando da palavra ao todo. Do mesmo modo, esse progresso impulsiona seu pensamento, que se encaminha do todo às partes definidas. Nas palavras de Vigotski,

[...] O pensamento se reestrutura e se modifica ao transformar-se em linguagem. O pensamento não se expressa na palavra, senão que se realiza nela. Por isso, os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e verbal da linguagem, dirigidos em sentido contrário, constituem em essência somente um, graças precisamente a suas diferenças opostas. (VYGOTSKI, 2001, p. 298, tradução nossa).

No início do processo de desenvolvimento da linguagem, durante muito tempo, a palavra é para a criança um atributo do objeto, representa mais uma propriedade que um símbolo, pois “[...] as palavras estão ligadas para a criança unicamente com os objetos a que se referem” (VYGOTSKI, 2012b, p. 363, tradução nossa). Como resultado, ela domina primeiro a estrutura externa da palavra, sua parte sonora, e somente mais tarde assimila sua estrutura interna, seu significado. Recordando as etapas de domínio do signo já descritas nesse trabalho,

(*primitiva*, “*psicologia ingênua*”, *signo externo* e “*crescimento para dentro*”), a criança que considera a palavra como uma propriedade do objeto se encontra na etapa da psicologia ingênua, que possibilita a assimilação da *estrutura externa do signo*.

Vigotski (2001, p. 181, tradução nossa) esclarece o domínio das estruturas externa e interna da linguagem pela criança reiterando que “[...] a princípio, a criança assimila a conexão externa entre a palavra e o objeto e não a relação interna entre o signo e o significado, fato que se produz, além disso, segundo as leis que regulam o desenvolvimento do reflexo condicionado em virtude do simples contato dos estímulos.” Ao fazer essa afirmação, o autor rechaça a teoria intelectualista de Stern, segundo a qual a criança descobre o significado das palavras ao se unirem o pensamento e a linguagem, por volta dos dois anos de idade. Para Vigotski, os significados das palavras evoluem.

À princípio, a palavra se relaciona diretamente aos objetos, cumprindo a função de indicá-los e nomeá-los, mas não de representá-los – a palavra ainda não constitui um signo para a criança. Mukhina afirma que a *função semiótica* – em que as palavras são usadas como signos, para substituir objetos ou ações – surge na criança depois dos dois anos de idade. Conforme a autora, “[...] a função semiótica surge inicialmente em relação a uma atividade prática e somente depois influencia a linguagem e permite à criança pensar com palavras. Para que a criança chegue a dominar a função semiótica, ela precisa assimilar as operações objetais e posteriormente separar a operação do objeto” (MUKHINA, 2005, p. 140-141). Como a criança se relaciona com os objetos de forma concreta, mantendo com estes uma relação visual-direta e percebe as palavras como denominações dos objetos com os quais atua, quando começa a dominar a linguagem, ela fala muitas coisas, nomeia objetos e pessoas, aponta-os, mostra figuras em livros, no entanto, o faz de forma não consciente: fala, mas não domina o significado do que está falando. Nesse sentido,

Ainda que a criança dessa idade já saiba falar, desconhece, como é natural, a própria palavra. Para ela, a palavra é como um cristal transparente através do qual enxerga o que se oculta atrás dele, porém não vê o próprio cristal. Por isso lhe resulta tão difícil organizar a palavra. Toda a linguagem da criança nessa idade é completamente inconsciente [não consciente] [...]. Se quiséssemos determinar até que ponto é consciente a criança da palavra como tal, veríamos claramente que atrás da palavra somente está o objeto de que se fala, que não diferencia ainda a palavra do objeto como sucede em idades posteriores. (VYGOTSKI, 2012b, p. 364, tradução nossa).

Para Vigotski, essas características estruturais (semântica) e funcionais (indicativa e nominativa) da palavra seguem direção oposta. A denominação do objeto pela criança é mais forte nela que no adulto, pelo fato de a palavra representar para ela uma propriedade do objeto

enquanto para o adulto a palavra tem um caráter mais abstrato. Assim, a palavra tem uma relação mais estreita com o objeto para a criança do que a palavra do adulto: ela é, para os pequenos, uma denominação que não se separa dos objetos denominados. Por essa razão, inicialmente a criança não distingue o significado verbal e o objeto, o significado e a forma sonora da palavra. Em poucas palavras: ela não assimila o significado da palavra; não realiza a sua abstração. No curso do desenvolvimento, essa distinção entre objeto e seu significado ou representação verbal surge mediante a sofisticação progressiva da generalização, no longo processo de formação dos conceitos verdadeiros. Vejamos um exemplo.

Fotografia 28 - Letícia denomina formas



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Fotografia 29 - Kauã denomina animais



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

As crianças estão envolvidas na atividade de exploração de livros. Letícia (1a, 9m) observa um livro de formas (primeira imagem) e Kauã (1a, 10m) escolhe um livro de animais, entregando-o para a professora Creuza (segunda imagem). Creuza fala os nomes das figuras e dos animais que aparecem nos livros e solicita às crianças que repitam. Com sua linguagem verbal iniciante, os pequenos repetem os nomes pronunciados por Creuza. Em seguida, a professora aponta as figuras perguntando “o que é isso?”. Letícia e Kauã nomeiam corretamente a maioria das figuras, à medida que lhes são mostradas. Sabemos, no entanto, que o domínio das palavras demonstrado por Letícia e Kauã, nesse momento de seu desenvolvimento linguístico, é apenas externo: dominam o lado fonético da linguagem, não sua faceta semântica. Mantendo uma ligação visual-direta com os desenhos apontados nos livros, os nomes das formas e dos animais são, para eles, uma parte dos objetos, ao invés de representar seus significados. As palavras não constituem, para eles, representações simbólicas. Apesar de

nomear corretamente os desenhos dos livros, as duas crianças ainda levarão um longo tempo até dominar os conceitos a eles correspondentes.

É importante destacar que o processo de formação de conceitos pela criança é dinâmico e gradual, como já discutimos. A esse respeito, Vigotski sustenta duas teses, que representam dois momentos na formação dos conceitos infantis. Primeiro, *os significados das palavras infantis se desenvolvem*. A assimilação do significado de uma palavra não se dá de uma vez por todas, como algo pronto e acabado. Embora se tenha a impressão de que a criança compreende as palavras a elas dirigidas pelo adulto, e mesmo que as empregue corretamente, dando a sensação aparente de que ela apreendeu o seu significado completamente, a aquisição de uma palavra é apenas o início de um processo que terá continuidade. Vejamos na fala do próprio autor:

[...] no momento em que se aprende uma palavra nova, o processo de desenvolvimento não termina, senão que somente começa. No momento de assimilação inicial, a nova palavra não se acha no final, senão no princípio de seu desenvolvimento e durante este período é sempre uma palavra imatura. O desenvolvimento interno paulatino de seu significado conduz à maturação da própria palavra. O desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem resulta aqui e em todo lugar o processo fundamental e decisivo no desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança. (VYGOTSKI, 2001, p. 284, tradução nossa).

Na segunda tese sobre a formação dos conceitos, Vigotski afirma que *todos os sistemas fundamentais das funções psíquicas da criança dependem do nível alcançado por ela no desenvolvimento das palavras*. Isto significa que a consciência e, com ela, as funções psíquicas dependem do desenvolvimento do pensamento e da linguagem. O desenvolvimento do pensamento é o que permite também a *intelectualização* de todas as outras funções, é o que possibilita que a criança se comporte de maneira racional. Por intermédio do domínio da palavra e seu significado, funções que atuavam de forma automática passam a atuar de forma consciente, revelando que “[...] o grau de desenvolvimento do pensamento infantil, o grau de desenvolvimento de suas categorias, são as premissas psicológicas do desenvolvimento de um determinado sistema de pensamento infantil consciente ou não consciente” (VYGOTSKI, 2001, p. 401, tradução nossa).

Portanto, ao lado da linguagem e do pensamento, se desenvolve, também, a consciência da criança, que vai acompanhá-la durante as próximas etapas de sua vida, complexificando-se. Mediante o domínio da linguagem surge a *estrutura semântica e sistêmica* da consciência, ou seja, a possibilidade de tomada de consciência sobre a realidade. “Por estrutura sistêmica da consciência deve compreender-se, a meu juízo, a peculiar relação recíproca das funções

isoladas, quer dizer, que em cada período de idade as funções determinadas se inter-relacionam e formam um determinado sistema da consciência”, afirma Vigotski (2012b, p. 362, tradução nossa). Assim, a consciência sistêmica significa que a formação da consciência engloba uma série de funções que influem umas sobre as outras (linguagem, atenção, memória, pensamento, dentre outras). Isto nos mostra que a consciência é o resultado da união e do funcionamento de diferentes sistemas interdependentes.

Bozhovich (1981) concorda com Vigotski ao afirmar que, na primeira infância, a percepção constitui a função predominante, mas que, aos poucos, vai se juntando a outras funções, formando uma estrutura. Dessa forma, a autora nos auxilia na compreensão da estrutura sistêmica da consciência, considerando que

[...] no processo de desenvolvimento ontogenético outras funções psíquicas substituem paulatinamente a percepção, dominante nessa idade: primeiro a memória, logo o pensamento. Trata-se daquelas funções psicológicas que, respondendo as tarefas de desenvolvimento da criança como totalidade biossocial, se encontram, na idade correspondente, em um período ótimo de sua formação. É como se a função diferenciada subordinasse a si as restantes, determinando com ela o caráter da integração que tem lugar na idade dada, quer dizer, o caráter de estrutura sistêmica da consciência infantil. (BOZHOVICH, 1981, p. 251, tradução nossa).

Na primeira infância, a percepção é a função dominante, o centro em torno da qual atua o restante das outras funções psíquicas. A consciência semântica tem caráter de generalização e é o que permite a assimilação do significado das palavras e possibilita a comunicação. À medida que a criança percebe semanticamente, as palavras adquirem significado (ainda que inicial) e a consciência passa a atuar de maneira cada vez mais independente da situação concreta, por intermédio da palavra. A palavra é, assim, um instrumento interno que faz com que toda a estrutura da consciência se altere, passando a atuar mediada pelo signo, como enfatiza Vigotski (2012b, p. 362, tradução nossa): “[...] a mudança de sistema das inter-relações das funções se acham estreita e diretamente vinculado com o significado das palavras, com o fato de que o significado das palavras começa a mediar os processos psíquicos.”

O que vai provocar uma mudança radical nessa situação é, pois, a consciência semântica, o domínio progressivo do significado da palavra, a generalização. O domínio da linguagem modifica a própria percepção, na medida em que a criança é capaz de fazer as primeiras generalizações, isto é, colocar os objetos percebidos no interior de uma categoria lógica, específica nos primeiros anos de vida. Isso complexifica a percepção da realidade, a relação da criança com o mundo, influenciando os sentidos dados às situações em que ela se encontra, o que compreende certo grau de tomada de consciência. Por essa razão, Vigotski (2012b) afirma

que a nova formação central da primeira infância é a consciência vinculada à linguagem – a consciência prática, que existe primeiro para os outros e depois para a própria criança. Apoiado em Marx, Vigotski declara que a consciência nasce em conjunto com a linguagem, quando a criança, por volta dos dois anos, começa a nomear os objetos por meio de sua atividade em colaboração com os adultos, no processo de comunicação.

De fato, sem linguagem não pode haver consciência, eis por que ela se acha ligada à nova formação da primeira infância, etapa em que se desenvolvem diferentes funções. É a linguagem que está na base dessas funções, na medida em que, por seu intermédio, a criança começa a pensar abstratamente por meio do signo, tendo seu pensamento mediado pela palavra. Fica clara a influência do pensamento e da linguagem para o desenvolvimento psíquico da criança. À medida que avança no domínio das palavras e compreende seu significado, todas as suas funções mentais vão, progressivamente, se alterando e complexificando-se, de maneira que “[...] a linguagem converte-se paulatinamente na principal via de acesso à experiência social. Com a assimilação da linguagem muda a percepção, a mentalidade, a memória e, de forma geral, todos os processos psíquicos da criança” (MUKHINA, 1995, p. 127). Luria (1986, p. 33) complementa nosso pensamento, argumentando que

[...] com a aparição da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidades e relações, o homem adquire algo assim como uma nova dimensão da consciência, nele se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas. Isto consiste na principal conquista que o homem obtém com a linguagem.

Por tudo o que discutimos a respeito do processo de formação da linguagem da criança pequena, nos indagamos sobre o papel do adulto nesse movimento. De que maneira os adultos com quem a criança convive – seja na creche ou no ambiente doméstico – podem contribuir para o desenvolvimento da sua linguagem e do seu pensamento? Que atividades devem propor a fim de que a criança possa exercitar suas capacidades comunicativas?

Como vimos, as relações sociais estabelecidas entre adultos e crianças no contexto da Educação Infantil assumem um papel fundamental no processo de desenvolvimento da linguagem oral das crianças pequenas. Assim, faz-se necessário pensar e organizar a creche como um ambiente educativo propício às interações. Na rotina ali estabelecida, as crianças convivem juntas em diversos momentos e são colocadas em situações que favorecem o encontro entre elas: na acolhida, nas brincadeiras, nas refeições, nos instantes que antecedem o sono, entre outras. Ao atentar para essas situações, a professora pode em muito contribuir para que

ricas trocas se efetivem. Ao mediar olhares, movimentos, risos, choros, gestos, conversas e conflitos, a professora de creche estará contribuindo para a formação da linguagem dos pequenos, pois essas situações favorecem a apropriação da linguagem oral.

Considerando que o meio é a verdadeira fonte do desenvolvimento, é preciso tornar a creche um espaço de múltiplas e ricas vivências, um espaço que favoreça a apropriação da linguagem por meio de riquezas culturais como as cantigas de roda, as canções infantis, as histórias, a literatura infantil, as brincadeiras, o teatro e muito mais. Tudo isso constitui um repertório cultural universal, cuja função é promover o desenvolvimento infantil. É preciso que a criança se aproprie desses elementos. E esse processo não é de forma alguma espontâneo. A apropriação se faz sempre pela mediação, por intermédio das relações com as pessoas (DUARTE, 1999).

O processo pedagógico – mediado pelas distintas “linguagens” – requer um trabalho cuidadosamente planejado, sistemático e intencional, para que possa cumprir o papel de promover o desenvolvimento da linguagem infantil. E mais, deve ocorrer, na creche, tendo por base as interações. Para tanto, não é suficiente que as crianças estejam em contato com brinquedos diversos, jogos, livros ou outros recursos. Ou que sejam colocadas sozinhas diante da TV assistindo a filmes e músicas. É preciso que haja intenção pedagógica por parte da professora, mediadora das primeiras apropriações de bebês e crianças pequenas nesse espaço. Há que se planejar ricos momentos de relações entre as crianças e destas com os adultos, de trocas, de vivências e brincadeiras coletivas.

Conhecendo que a formação de conceitos pela criança é um processo longo e complexo que começa na mais tenra infância, é dever do trabalho pedagógico na creche ampliar e complexificar a linguagem oral da criança, por intermédio da comunicação e do diálogo permanente com ela em todos os momentos, com vistas a interferir na sua linguagem interior, a linguagem atrelada ao pensamento, que surge um pouco mais tarde. A comunicação da criança com os adultos tem um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem oral; quando as crianças se comunicam apenas entre si, o conteúdo de sua linguagem não se enriquece, tendo em vista que a linguagem do adulto é para elas o modelo ideal. Nesse sentido, é preciso que o adulto fale corretamente com a criança enquanto se comunica com ela, que utilize uma linguagem desenvolvida desde cedo, pois a criança se encontra em processo de desenvolvimento, inclusive das formas socialmente aceitas de linguagem (VIGOTSKI, 2010).

Nossa defesa é em favor de uma educação humanizadora na creche, caracterizada como “processo de formação das qualidades humanas” (MELLO, 2007, p. 86); que as crianças tenham a possibilidade de desenvolver ao máximo suas potencialidades linguísticas e

comunicativas, por intermédio de um trabalho educativo realizado por professoras que compreendem a importância da comunicação, que deem visibilidade às diversas manifestações de interações existentes no interior da creche, com vistas às necessárias intervenções. No próximo capítulo, ao analisar as interações comunicativas observadas na turma do Maternal I, nossas discussões serão pautadas pela concepção de que, “[...] na perspectiva histórico-cultural, é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações” (Idem, p. 89).

4 EVENTOS DE INTERAÇÃO E EMERGÊNCIA DA LINGUAGEM ORAL NO COTIDIANO DO MATERNAL I



*Vem meu ursinho querido
Meu companheirinho
Ursinho Pimpão
Vamos sonhar aventuras
Voar nas alturas
Da imaginação
Como na história em quadrinhos
Eu sou a sininho
Você Peter Pan
Vamos fazer nossa festa
Brincar na floresta
Ursinho Tarzã
Enquanto o sono não vem
Eu sou Chapeuzinho
Você meu galã [...].⁵⁸*

(EDGARD POÇAS)

“Vem meu ursinho querido... enquanto o sono não vem eu sou Chapeuzinho, você meu galã...” era o som da voz da Professora Creuza cantando baixinho para adormecer as crianças, na maioria das vezes em que tivemos a oportunidade de observar esse momento da rotina. Deitados em seus colchonetes na sala de repouso – após almoçar, escovar os dentes e ter as fraldas trocadas –, Arthur, Fernanda, Isadora, Kauã, Letícia, Miguel e Samir iam, lentamente, fechando os olhos e adormecendo. A hora do repouso era parte integrante dos momentos que compunham o cotidiano da turma e marcavam a vida na creche. Outros momentos antecediam

⁵⁸ Excerto da música “Ursinho Pimpão” (Mi Osito Pelón); versão em português de Edgard Poças, interpretada pelo grupo infantil “A Turma do Balão Mágico”, em 1983.

e sucediam a esse, pela ordem⁵⁹: entrada; desjejum; escovação; banho de sol; atividade permanente; lanche; banho; almoço; lanche; atividades diversificadas/direcionadas; banho; jantar; escovação; saída.

Neste capítulo, vamos nos dedicar à análise da emergência da linguagem oral na turma do Maternal I, em meio ao que se passava no cotidiano. Para tanto, selecionamos nove eventos⁶⁰, dentre aqueles apresentados no capítulo dois (p. 104-105), nos quais buscamos conhecer a influência das interações adulto-criança e criança-criança para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças em situação de creche. No conjunto das análises, objetivamos elucidar como o trabalho pedagógico na creche pode contribuir para que ocorram interações verbais significativas entre crianças e adultos. Aqui, os conceitos sobre o desenvolvimento da comunicação e da linguagem – discutidos no capítulo 3 – retornarão, e outros podem se fazer necessários, uma vez que a análise será empreendida à luz da Teoria Histórico-Cultural e de autores contemporâneos acerca do trabalho pedagógico na creche.

A questão da organização do tempo e dos espaços (ligadas entre si) não é nosso objeto de análise e não se encontra diretamente contemplada em nossos objetivos, mas constitui pano de fundo para nossa análise, a base sobre a qual se deram as interações verbais por nós observadas. O assunto nos interessa na medida em que se encontra vinculado ao nosso questionamento quanto à responsabilidade do trabalho pedagógico em organizar e proporcionar situações em que as crianças desenvolvam suas capacidades comunicativas e vivenciem experiências de uso da linguagem verbal. Dessa forma, inicialmente vamos tecer algumas considerações a esse respeito, traduzindo os termos apontados acima, o que equivale a descrever um pouco do dia-a-dia na creche.

4.1 O cotidiano da creche e do Maternal I

Barbosa (2006, p. 35) afirma que “[...] rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil.” O conceito implica planejamento e, portanto, intencionalidade por parte de quem organiza a vida na escola da infância. A partir dessa concepção, a autora utiliza o termo *rotinas* para se referir ao conjunto de ações que configuram o tempo e o espaço em creches e pré-escolas. Com Barbosa entendemos que a constituição da

⁵⁹ Conforme o Quadro da Rotina estabelecido pela creche e fixado em todas as salas de referência (ANEXO C).

⁶⁰ Fizemos a seleção dos eventos a serem alvo de análise com base nos seguintes critérios: qualidade da interação; emprego da linguagem oral e vinculação aos conceitos teóricos.

rotina no tempo e no espaço educativo tem origem histórica, tendo sido construída em distintas áreas da atividade humana, como os monastérios, as indústrias e os hospitais. Dessa forma, “[...] ao longo dos séculos XIX e XX, constituiu-se um processo de institucionalização das crianças pequenas e uma rotinização de sua educação, com base no projeto moderno de racionalização, higienização, psicologização, divisão do trabalho, controle e normatização” (BARBOSA, 2006, p. 69).

Bondioli e Gariboldi (2012) enfocam o *cotidiano* da creche e as *atividades* que fazem parte dele: as rotinas; a brincadeira; as atividades de aprendizagem (incluindo as linguísticas); excursões, passeios e festas. À semelhança de Barbosa (2006), esses autores não falam de “rotina”, mas de “rotinas”; no entanto, o termo é empregado com sentido distinto, como sendo uma das atividades, no conjunto de todas as outras, que compõem o cotidiano da creche:

Por rotinas entende-se aquelas situações cotidianamente preparadas nas creches que têm como objetivo principal o cuidado do corpo infantil: as refeições, as trocas, a higiene pessoal e o sono. Elas distinguem-se pela repetição do seu ciclo ao longo da jornada e pela presença de “rituais” que as tornam facilmente reconhecíveis e previsíveis. (BONDIOLI; GARIBOLDI, 2012, p. 21).

No contexto por nós investigado, o dia-a-dia das crianças se desenrolava pelo conjunto de atividades elencadas no “quadro da rotina”, momentos ritualizados que emolduravam as ações, o tempo e as relações da turma. Em um dia de observação, nos detivemos a registrar essa rotina no diário de campo:

“Tudo começa às 7:00h, quando as crianças chegam à creche e, ainda sonolentas, são entregues para as professoras, na sala de referência. Nesse momento, normalmente, há um rápido diálogo dos pais com as professoras, envolvendo preocupações com a criança: algo relativo ao comportamento ou à saúde, como o lembrete de um remédio por exemplo. Algumas vezes há uma “puxada de orelha”, alguma cobrança por parte das professoras a respeito de algo que deixou de ser cumprido pelos pais; e esses, por seu turno, às vezes reclamam de algum arranhão ou mordida percebidos em casa. Enfim, o momento de entrega da criança constitui uma espécie de “ajuste de contas” apressado. Isto revela uma das especificidades da creche, no que respeita à relação com a família, uma relação que necessita de parceria e proximidade, mais que em qualquer outra etapa da educação. Após a despedida dos pais, as crianças recebem os primeiros cuidados; como os dias normalmente são quentes, têm suas roupas e calçados trocados, ficando com uma roupa bem leve ou apenas de fraldas e, em seguida, são levadas para o refeitório para o café da manhã. Nas cadeiras de alimentação recebem leite ou suco, biscoito e uma fruta. Com o auxílio e estímulo das professoras, as crianças se alimentam. Após a higiene bucal, por volta das 8 horas, seguem para um passeio na área externa da creche, um “banho de sol”. O início da manhã, geralmente com tempo bom, é propício à atividade, que termina no pátio, com as crianças brincando nas casinhas que ficam ali ou em carrinhos/velocípedes. No retorno, tomam outro lanche no refeitório: algo simples como uma fruta, um suco ou mingau. Em torno de 9h15

as crianças são conduzidas de volta para a sala. O calor e o suor, provocados pelo clima da região e pela movimentação das crianças, exigem um banho. O “momento” do banho dura aproximadamente uma hora. Creuza, Cris e Val se revezam, dando banho nas crianças, individualmente. Enquanto uma criança toma banho, algumas brincam livremente nas caixas de brinquedos e outras assistem DVD. Um a um, os pequenos vão saindo do fraldário, juntando-se aos outros, que brincam. Limpinhos, cheirosos e arrumados, saem com semblante feliz e como querendo ouvir as exclamações costumeiras dos adultos: “nossa, que lindo(a)!”, “Olha como *tá* bonito(a)!” “Hum! Que cheiroso(a)!”. Entre o término desse momento até o horário do almoço há um espaço de, aproximadamente, 45 minutos, tempo ocupado com uma atividade na própria sala: contação de história, exploração de livros, música e/ou movimento, por exemplo. Às 10h50 começa a movimentação do almoço. Aventais são colocados nas crianças, que se reúnem próximo da porta, seguindo em direção ao refeitório, onde se juntam, às 11 horas, todas as turmas da creche. Acomodadas nas cadeiras de alimentação, esperam enquanto sua comida é esfriada. De pé, na frente das crianças, as professoras as alimentam. Colherada após outra, em meio a frases de incentivo e elogio, a preocupação é alimentar bem a criança. Por volta de 11h30, ainda nas cadeiras de alimentação, é feita a higienização bucal e os pequenos, liberados das cadeiras, seguem para a sala. Após terem as fraldas trocadas, se encaminham “espontaneamente” para a sala de repouso, deitando-se, cada um, em seu colchonete costumeiro. O momento do sono dura até, aproximadamente, 13h30. Marca o fim do horário matutino e o início do vespertino.” (Diário de campo, 20 de maio de 2014).

Em outra ocasião, fizemos o registro do período vespertino:

“O período da tarde é bastante “curto”. Após um período consideravelmente longo de sono (duas horas aproximadamente), as crianças vão, uma a uma, acordando e saindo da sala de repouso. Procurando um adulto, se dirigem para a sala de atividades. Quando todas se levantam, recebem um suco ou uma fruta. Por volta de 14 horas às 14h30 segue-se uma atividade, à semelhança do que ocorreu pela manhã. Concomitantemente, começa o banho da tarde, um pouco menos demorado que o da manhã. Às 15 horas é servida uma sopa como jantar. Após esse momento, começa a movimentação para a saída: escovação, arrumação das mochilas, algum lembrete na agenda. A espera pelos responsáveis ocorre na própria sala; as crianças se entretêm brincando até a chegada do pai/mãe ou outro responsável da família, às 16 horas. Sorrisos, abraços e manifestações de carinho fazem parte do reencontro, e, em seguida, os pequenos são levados para casa.” (Diário de campo, 27 de maio de 2014).

Salvo em dias de programação e/ou comemoração de alguma data, essas são as atividades que configuram o dia-a-dia na creche. O estabelecimento de uma rotina é algo positivo em instituições educativas. Organizar o tempo e planejar situações garante segurança à criança, que, por vivenciar atividades que se repetem sistematicamente, começa a perceber a existência de ordem no ambiente da creche. Conhecendo a sucessão das situações, a criança vai, aos poucos, adquirindo autonomia para agir e movimentar-se no espaço. Além disso, a regularidade das atividades auxilia na construção de suas primeiras noções de tempo (BONDIOLI; GARIBOLDI, 2012; BARBOSA, 2006; OLIVEIRA et al., 2011).

No entanto, Barbosa (2006) diferencia rotina de cotidiano, afirmando que o cotidiano é mais abrangente, abarca os *rituais*, as atividades que se repetem diariamente, mas também possibilita a inserção do inesperado. Assumimos a perspectiva da autora, ao advertir que as rotinas podem tornar-se instrumento de alienação, quando as atividades de um determinado contexto passam a ser vividas mecanicamente, como ações sem sentido, *em si*. Para evitar que isto aconteça, as rotinas precisam deixar espaço para aquilo que não estava previsto, para o movimento, próprio do cotidiano. A abertura para a inovação constitui, assim, a possibilidade de que o cotidiano da creche não seja vivido como *rotina rotineira*, excessivamente fechada e rígida. Neste sentido, Oliveira et al. (2011) trazem importantes contribuições quanto à organização das situações educativas na creche:

[...] devemos considerar a riqueza da dinâmica social típica do ser humano, sempre em movimento, sempre repensando significações. Daí que, planejar as ações educativas não se refere propriamente à previsão de uma sequência de atos que serão obrigatoriamente cumpridos (rotinas), cabendo ao professor controlar para que as crianças participem obedientemente da mesma. Tal ideia contraria a visão de criança ativa, motivada, capaz de decidir, que busca agir com o outro, a interagir com ele [...]. (OLIVEIRA et al. 2011, p. 90).

Na observação dos diversos momentos da turma, identificamos as duas dimensões do cotidiano: aquelas situações que se repetiam diariamente mais ou menos no mesmo formato; e aquelas em que os adultos ou as próprias crianças rompiam com a padronização imposta pelo tempo e pela rotinização das ações, abrindo espaço para o inesperado e possibilitando ricas interações, verbais ou apenas relacionais. Com frequência, as crianças quebravam a rotina imposta pelos adultos, como no evento abaixo:

Evento 19v: Procurando o *au au***Data: 21/08/2014****Integrantes: Arthur (bermuda azul, 2a, 4m), Samir (1a, 6m), Leticia (1a, 10m),
professoras Valmirene e Creuza**



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

As crianças chegam ao refeitório para o almoço. No entanto, por conta de um atraso, a comida ainda não está pronta. Alguns são logo acomodados nas cadeiras de alimentação, mas outros ficam dando voltas pelo espaço do refeitório, enquanto Creuza e Cris conversam com a cozinheira a respeito do atraso. Nesse momento, Arthur é atraído pelo som de um cachorro, que havia entrado na creche e latia. O pequeno se põe a olhar através dos quadrados na parede que separa a segunda entrada da entrada principal da instituição. Logo em seguida, Samir também escuta o latido e se junta a Arthur. Quando Letícia ouve os latidos do cão, corre para juntar-se aos meninos, que se encontram com os olhos fitos nas brechas da parede, procurando o cachorro que latia. Começa uma gritaria: “*au au! au au!*”. Agachada junto às crianças, a professora Val acompanha sua movimentação, perguntando “cadê o *au au?*”. Provavelmente alguém tenha posto o cachorro para fora e o latido cessa, mas as crianças continuam eufóricas e “conversam” entre si; Arthur pronuncia algumas palavras, ao passo que Samir e Letícia repetem *au au*. Creuza, então, se aproxima e chama as crianças para irem almoçar. Ao notar que os pequenos não querem sair dali a professora diz: “o *au au?* Eu vou dar comida *pro au au*, tá? É o cachorro...”, e os três são levados para as cadeiras de alimentação.

Fonte: Diário de campo, 21 de agosto de 2014.

Neste evento de curta duração a mesmice foi quebrada pela curiosidade das crianças, ao perceberem o que se passava fora da rotina e chamou sua atenção. Enquanto os adultos se preocupavam com o atraso do almoço, os pequenos acrescentaram, ao momento rotineiro da refeição, um elemento novo. O latido do cachorro – percebido apenas por eles – favoreceu a interação das crianças entre si e propiciou a comunicação. Utilizando a linguagem autônoma (VYGOTSKI, 2012b), própria de seu período de desenvolvimento, as crianças produziram um discurso inteiro e se comunicaram por intermédio de suas palavras peculiares – *au au*. Poderíamos traduzir esse discurso: tem um cachorro aqui, ele está latindo! Mas onde ele se encontra? Não o estamos vendo, mas escutamos seu latido. Onde ele se escondeu? A professora Val demonstrou entender a conversa das crianças quando pergunta “cadê o *au au?*”, empregando ainda mais sentido ao que estava sendo observado pelas crianças. Evidentemente, a rotina tinha que seguir, era preciso almoçar. Entretanto, o evento nos mostra a importância de visualizar as descobertas infantis e significá-las. Embora a linguagem autônoma seja situacional, dependente do contexto em que ocorre, a situação poderia ser retomada em outro

momento, fazendo evocar a memória por meio da linguagem das crianças a respeito do ocorrido. Conversar com a criança sobre o que ela percebe no seu entorno, constitui importante ferramenta para o enriquecimento da capacidade comunicativa.

Popova (1985) considera que as atividades que envolvem meios de transporte e animais exercem grande influência para o desenvolvimento da linguagem:

Os animais e os diferentes tipos de transporte se encontram em movimento em condições naturais; isto desperta e mantém a atenção involuntária das crianças. [...] A observação de animais e dos diferentes tipos de transporte deixa uma profunda marca na memória da criança. Depois de certo tempo se podem evocar as impressões recebidas anteriormente e provocar nela a conversação. (POPOVA, 1985, p. 36, tradução nossa).

Em relação ao planejamento do tempo, Oliveira et al. (2011) destacam que a creche normalmente organiza suas atividades com base no “relógio biológico”, relativo aos cuidados físicos. No entanto, a autora enfatiza que há outros relógios a considerar, como o “relógio histórico”, aquele que introduz no cotidiano da creche o que se passa “lá fora”, no âmbito das práticas sociais, e o “relógio psicológico”, determinado pela noção de tempo de cada criança, e pelo reconhecimento do tempo individual de aprendizagem.

A seqüência de ações do “relógio biológico” [que é transformado pela cultura] (alimentação, sono, banho, trocas etc.), por vezes, é praticada de forma um tanto rotineira e padronizada, sem levar em consideração as necessidades individuais e os ritmos próprios de cada criança. Bondioli e Gariboldi (2012) argumentam que tais ações, apesar de serem vividas coletivamente, não podem negligenciar a atenção individualizada à criança, possibilitadora de comunicação e troca. O horário do sono exemplifica bem a questão: nem todas as crianças têm sono ao mesmo tempo e algumas dormem mais, outras menos. No entanto, segundo o horário estabelecido na rotina [constatado em nossas observações], o momento é uniforme, pelo que concordamos com Bondioli e Gariboldi (2012, p. 23) quando afirmam que “[...] o ritualismo dos momentos de rotina, deve, portanto, prever certa margem de flexibilidade. Os ritmos de sono não podem ser iguais para todos [...]” Barbosa (2010, p. 13, grifos nossos) endossa nossas considerações, comentando que nem sempre existe sincronia nos horários de sono dos pequenos, razão pela qual “[...] enquanto alguns dormem, outros ficam acordados, possibilitando *intervenções pontuais* de seus educadores.”

Por outro lado, a atenção individualizada à criança nas rotinas de cuidado se convertem em momentos relacionais promotores de interação e aprendizagem. O momento do banho, incluindo o vestir e arrumar a criança, por exemplo, pode constituir um momento rico de

comunicação e apropriação das práticas socioculturais de cuidado com o corpo, uso de vestimentas, calçados e objetos de higiene. Vejamos como isto se deu no evento apresentado a seguir:

Evento 31f: Banho da Fernanda

Data: 27/05/2014

Integrantes: Fernanda (1a, 4m) e professora Creuza



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

É a vez do banho da Fernanda. A pequena está feliz. Sorri, procura alcançar os brinquedos próximos da banheira, brinca com a água. Creuza conversa com ela durante a atividade: “vamos lavar a cabeça, Nandinha? Isso, agora esse bumbum...”. O momento é tranquilo e transcorre em clima de confiança e segurança. Ao secar e vestir Fernanda, Creuza incentiva e permite sua participação, como se pode observar nas imagens. Há comunicação, troca e consideração da pequena como sujeito, que é capaz de aprender sobre o cuidado de si, enquanto é cuidada pelo outro.

Fonte: Diário de campo, 27 de maio de 2014

O banho de Fernanda foi parte inerente das rotinas de cuidado na turma do Maternal I. Poderia ter sido apenas uma ação rotineira de lavar o corpo da criança. Longe disso, podemos perceber que a dimensão interativa/comunicativa esteve presente o tempo todo. Desencadeada por *motivos pessoais* (LÍSINA, 1987), a interação entre a professora e a criança, nesse momento, propiciou a atividade comunicativa: Creuza fala com Fernanda, participa à pequena o que está fazendo, lhe dá atenção, busca sua participação. Fernanda, que se encontra no período pré-verbal do desenvolvimento da linguagem (VYGOTSKI, 2012a), responde com o olhar, o sorriso, os gestos e participa ativamente. Apesar de ainda não se comunicar por intermédio da palavra, Fernanda, de posse de sua primeira forma de consciência – a consciência coletiva *proto-nosotros* (VYGOTSKI, 2012b) – compreende a linguagem de Creuza e percebe que a situação lhe oferece segurança. Desses elementos resulta seu envolvimento na atividade comunicativa direta com a professora e o sentimento de satisfação demonstrado em seu rosto, conforme se vê nas imagens apresentadas.

Vale destacar os elementos que estiveram presentes no momento do banho, os quais conferiram qualidade à interação entre Fernanda e a professora: tranquilidade; afetividade; sensibilidade; postura ética; envolvimento; comunicação e atenção individual. Por tudo isso é que consideramos que o momento excedeu o cuidado mecânico, *em si*, configurando um cuidado ético e responsivo.

Hevesi (2011a) aborda a importância de o adulto prestar atenção ao que se passa com a criança e em suas atitudes, que muitas vezes passam despercebidas, impedindo que a mesma participe dos cuidados com seu corpo. Estar atento à criança “[...] facilita o trabalho da educadora e amplia seu significado porque não se limita a alimentar e trocar a criança de maneira mecânica” (HEVESI, 2011a, p. 86). O cuidado que excede o âmbito mecânico favorece um interesse mais abrangente pela criança, incluindo seu comportamento, desenvolvimento e personalidade.

Em relação à linguagem, Hevesi (2011b) faz referência a alguns estudos que constataram o retardo na linguagem das crianças que frequentam creches. Conforme a autora, as razões apontadas para este fato revelam que as profissionais falam pouco com as crianças, e, quando o fazem, a linguagem se limita a ordens e proibições. Os estudos denunciaram que esse tipo de comunicação com a criança se baseia em respostas impessoais, sem conteúdo e com vocabulário pobre. Em contrapartida, ressalta a importância da professora se dirigir constantemente à criança de forma verbal, de comunicar-se com ela, especialmente nos momentos dos cuidados e considera que essa forma de comunicação permite aliar as duas funções básicas da creche: cuidar e educar.

Siebert (1998) também enfatiza a necessidade de prestar atenção na criança para além dos cuidados físicos, como alguém que se comunica com o corpo. Embasada em pesquisas italianas, a autora destaca que “[...] crianças muito pequenas, nutridas e cuidadas com toda a perfeição, do ponto de vista material, mas sem uma relação humanamente satisfatória, tendem a uma passividade total, a sofrerem gravemente de doenças e muitas morrem [...]” (SIEBERT, 1998, p. 81). Segundo Siebert, os adultos são inclinados a fazer separação entre mente e corpo ao se relacionarem com as crianças pequenas, mediante as seguintes concepções de corpo: *corpo como invólucro* – quando o adulto realiza os cuidados da criança considerando-a como um objeto, sem lhe falar, olhar e escutar; *corpo a ser enchido e esvaziado* – o relacionamento se baseia nas atividades de nutrição e evacuação; *corpo móvel* – o adulto limita a exploração dos objetos e ambientes pela criança por intermédio do cuidado exagerado em defesa de sua segurança; *corpo falado* – quando o adulto utiliza a palavra para regular o comportamento da criança, que ainda não fala de si. Contra a postura que fragmenta corpo e psique, a autora advoga uma relação enriquecedora com a criança, que a considere como sujeito que sente, que possui ritmo próprio e se expressa, também, de maneira peculiar.

É importante lembrar que a interação com o adulto é a base do desenvolvimento psíquico da criança (ZAPOROZET; LÍSINA, 1986); e que a comunicação surgida nesse contexto vai complexificando-se cada vez mais, de modo a ampliar os contatos da criança com o mundo das pessoas e com o mundo dos objetos, possibilitando a formação gradual da linguagem oral, em todas as suas etapas e formas: linguagem pré-verbal (primeiro ano); linguagem autônoma (1 ano-1,9); linguagem verbal (1,9-3 anos); linguagem egocêntrica (3-6 anos); linguagem interna (7 anos em diante)⁶¹ (VYGOTSKI, 2001, 2012a, 2012b). Para tanto, é fundamental utilizar uma linguagem clara e desenvolvida para se comunicar com a criança, desde cedo. Apoiada em Vygotski, Bissoli (2014) reforça nossa discussão:

Para compreender a importância efetiva do meio e das pessoas como fonte do desenvolvimento psíquico em geral e, especialmente aqui, do desenvolvimento da linguagem, cabe recordar o fato de que, desde o princípio, ainda que a criança balbucie ou mesmo que não articule as palavras, o adulto deve falar com ela com uma linguagem gramatical e sintaticamente desenvolvida, com um rico vocabulário, com temas interessantes e enriquecedores de suas relações com o mundo das pessoas e com o mundo dos objetos. (BISSOLI, 2014, p. 847).

Concordando com Hevesi (2011b), o banho de Fernanda nos fala a respeito da indivisibilidade entre o cuidar e o educar na creche. O evento nos mostra claramente que não

⁶¹ Idades aproximadas.

existe separação entre as duas ações quando se trata de bebês e crianças bem pequenas. O trabalho pedagógico na creche se efetiva justamente por intermédio do exercício conjunto de cuidar e educar e nisto consiste sua especificidade. Conforme ordenam as DCNEI, não há outro caminho para a construção de um currículo na e para a creche, senão o da “[...] integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2010, p. 18).

Nesse contexto, trazemos o exemplo do Instituto Lóczy, estabelecido na rua do mesmo nome, na cidade de Budapeste (Hungria), fundado em 1946 pela médica pediatra Emmi Pikler. O instituto, que inicialmente atendia crianças órfãs e/ou abandonadas, é hoje uma referência na educação da criança pequena, sendo difundido na literatura como o “modelo Lóczy”⁶². A metodologia⁶³ desenvolvida em Lóczy é pautada no cuidado atencioso à criança durante as rotinas de cuidado (higiene, alimentação e sono), ações realizadas com carinho e sem pressa, considerando as necessidades individuais e reações das crianças. Esse método de trabalho inclui observação atenta às crianças, comunicação com ela em todos os momentos de atendimento oportunizando sua participação ao invés de imposição, conhecimento de cada criança, trabalho coletivo por parte das educadoras e documentação sistemática do desenvolvimento da criança (FALK, 2011).

A organização da vida das crianças em Lóczy segue quatro princípios fundamentais e indissociáveis: 1) Incentivo à atividade autônoma: a partir da visão de uma criança capaz, os ambientes e materiais são organizados de forma a possibilitar a movimentação segura da criança, sem a intervenção direta do adulto, cujo papel é estimular constantemente sua atividade motora; 2) Relações pessoais baseadas no afeto: um educador de referência cuida da criança durante o tempo que ela permanecer na instituição, atendendo-a de forma carinhosa e individualizada nas *atividades de atenção pessoal* (alimentação, banho, trocas e exames médicos) e acompanhando sua atividade espontânea; 3) Favorecimento da tomada de consciência de si e do entorno: as crianças são informadas sobre todas as atividades do cotidiano, sendo solicitadas a participar ativamente; 4) Manutenção da saúde física: por

⁶² Sob a direção de Emmi Pikler e sua principal colaboradora Judit Falk, o Instituto Lóczy – atualmente Instituto Emmi Pikler – desenvolveu investigações a respeito do desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos nos aspectos físico e psíquico. O modelo foi adotado por vários países como China, Argentina, Peru, Equador, Estados Unidos, Alemanha, França e Itália. No Brasil, a partir de 2002 o modelo vem sendo divulgado e se encontra em fase inicial de implantação. Na cidade de Santo André (SP), o “Jardim dos Pequenitos” utiliza o método Lóczy desde 2010, sob a direção de Valéria Andreetto, presidente da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP). Outras duas iniciativas vêm aplicando os princípios de Emmi Pikler: a instituição denominada “Ninho Jardim de Infância”, em Minas Gerais, e a escola “Giordano Bruno”, em Florianópolis (AZEVEDO, 2013). Objetivando promover formação para profissionais da primeira infância interessados nessa abordagem, a “Rede Pikler-Lóczy Brasil”, criada em 2007, oferece cursos, seminários e congressos. Para conhecer mais: <http://www.redepiklerloczybrasil.com/>; <http://www.redepiklerloczybrasil.blogspot.com.br/>.

⁶³ Também conhecida como abordagem Pikler-Lóczy.

intermédio da observação diária sobre sua alimentação e seu entorno, cada criança recebe um regime individualizado (DAVID; APPELL, 2012).

A abordagem Pikler-Lóczy auxilia na compreensão da especificidade do trabalho com bebês e crianças pequenas na creche e na superação da divisão, ainda existente, entre o cuidar e o educar; contribui, ainda, para pensar a organização dos espaços e tempos, bem como a importância das interações entre crianças e adultos na escola da infância. Ao prefaciar a obra “Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy”, a professora Suely Mello afirma que o desafio posto hoje para as instituições que atendem crianças de zero a três anos “[...] é o de avançar para além do anúncio do cuidar e educar em busca de práticas que concretizem esse cuidado e educação numa perspectiva humanizadora” (MELLO, 2011, p. 5).

Especialmente para nossa pesquisa, o referencial que aborda a metodologia de Lóczy se mostra fundamental: evidencia um cuidado que educa; ajuda a perceber a importância das interações estabelecidas entre adultos e crianças pequenas para o desenvolvimento psíquico; destaca o valor da comunicação verbal que se dá enquanto a educadora se ocupa da criança e antecipa o que vai lhe suceder; ressalta o incentivo à autonomia da criança como um princípio educativo. Nesse sentido, o evento a seguir é bastante elucidativo:

Evento 28v: Comer, comer!

Data: 24/09/2014

Integrantes: Arthur (2a, 5m), Samir (1a,7m), Kauã (1a, 11m), Letícia (1a, 11m), professoras Creuza, Cristiane e Valmirene





Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Arthur, Samir, Kauã e Letícia almoçam em meio às seguintes falas:

Creuza – Vamos comer, Letícia?

Letícia – *comê!*

Val – O do Kauã não mistura muito não, que ele não gosta (se dirigindo à Creuza).

Creuza – Já... tem que pegar. Isso! (Ensinando Letícia a segurar a colher).

Creuza – Segura Kauã, assim... (Kauã também é ensinado a segurar a colher).

Creuza – A colher é muito grande, bem que podiam mandar uma colher menorzinha, *né?*

Viradinha, pra treinar... eles precisam passar por um processo mais doloroso que os outros (comenta conosco, que estamos filmando).

Creuza – Deixa eu te ajudar, senão *tu não come* (falando com Letícia, enquanto lhe oferece uma colherada de comida).

Creuza – Kauã, come com o feijão... só come o macarrão...

Val – Já... (cortando o alimento do prato de Arthur e lhe devolvendo a colher).

Creuza – Come mais, Kauã... olha, a galinha *tá* gostosa (enquanto o pequeno maneia a cabeça rejeitando a comida).

Cris – Come, Kauã...

Arlene – O Kauã come pouco, *né?*

Cris – Ele comia melhor, só que esses dias ele adoeceu... e ainda não *tá* muito bem.

Kauã – *Agu* (pedindo água para Creuza).

Cris – Samir, come mais um pouco...

Fonte: Diário de campo, 24 de setembro de 2014.

Durante a refeição, Creuza, Cris e Val conversam, se olham e falam sobre as crianças enquanto as alimentam. Conhecem suas preferências, procuram respeitá-las e se preocupam em que se alimentem bem. O incentivo à autonomia dos pequenos se dá por intermédio do ato de ensiná-las a segurar a colher a fim de comerem sozinhas. Por sua vez, as crianças demonstram interesse na aprendizagem e satisfação em conseguir segurar a colher. A situação aponta que “[...] a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta” (FALK, 2011, p. 27). Bondioli e Gariboldi (2012, p. 22) fazem importante consideração a esse respeito: “[...] o alcance da autonomia (no comer, na higiene) não é um valor em si, mas um êxito de um processo que se pode dizer obtido quando é acompanhado do prazer de fazer por si, e é para ele que deve tender a organização e a condução da atividade de rotina.” Trata-se de considerar a criança como sujeito que aprende não de forma passiva, mas por intermédio de sua própria atividade, tal como assevera Mello (2014, p. 52):

É importante enfatizar que o desenvolvimento da inteligência e da personalidade, seja do bebê, seja da criança maior, sempre acontece por meio da atividade da criança: não enquanto ela espera, nem enquanto observa a educadora ou educador, ou mesmo as outras crianças fazendo coisas, nem apenas ouvindo as explicações dos adultos, ou recebendo o banho, sendo trocada passivamente ou recebendo a alimentação. A criança aprende quando é sujeito da atividade que a envolve e, por isso, o desafio que se apresenta ao trabalho da educadora e do educador é organizar situações e ambientes em que a criança possa, em tempo integral, e desde pequeninha, ser sujeito de atividades que provoquem e possibilitem seu desenvolvimento.

A interação comunicativa surgida no momento da refeição foi bastante rica e propiciou, por parte das crianças, o uso, ainda que tateante, da colher, habilidade necessária para que os pequenos cheguem a comer de forma autônoma. O êxito e o prazer experimentados por elas se inserem nos sistemas “*criança-objeto social*” e “*criança-adulto*” (ELKONIN, 1987), dois processos intimamente vinculados, caracterizados, respectivamente, pela apropriação dos objetos sociais e suas formas de uso, mediada pelo outro social, neste caso, suas professoras. Nesse contexto, a utilização da colher integra a *atividade-guia* das crianças, a *manipulação dos objetos* – própria da etapa do desenvolvimento psíquico em que se encontravam (ELKONIN, 1987; LEONTIEV, 1988; VYGOTSKI, 2012b). Aqui tem lugar “[...] o domínio dos procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos. [...] impossível sem a participação dos adultos que os mostram às crianças, os cumprem junto com estas” (ELKONIN, 1987, p. 116, tradução nossa).

Sobre as atividades com objetos Elkonin (2009, p. 216) esclarece: “[...] denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados.” O autor segue explicando que esses procedimentos não se acham naturalmente colocados nos objetos. Quem domina os modos de uso – seja dos objetos de uso convencional, como os utensílios, ou os de natureza lúdica, a exemplo dos brinquedos – são os adultos. Portanto, a criança não pode, sozinha, se apropriar dos modos de utilizá-los. Faz-se necessário frisar que:

O processo de aprendizagem das ações com os objetos, ou seja, com coisas que têm certa importância social, estritamente determinada, transcorre na criança somente na atividade conjunta com os adultos. Estes vão transmitindo pouco a pouco à criança o processo de execução do ato, que começa a realizar-se com autonomia. Durante a atividade conjunta produz-se, além de uma interação ‘prática’ entre o adulto e a criança, um trato pessoal, no qual a criança busca o estímulo e o elogio do adulto. (ELKONIN, 2009, p. 220).

Sabemos, no entanto, que essa apropriação não ocorre de uma vez por todas: sendo o desenvolvimento infantil (e a formação das capacidades humanas a ele inerentes) um processo que se dá em saltos, rupturas e superações, haverá, ainda, algumas tentativas e erros, várias ocasiões de comida derramada fora do prato (e há que se oportunizar isto), até que Arthur, Samir, Kauã e Letícia consigam utilizar a colher (mais tarde o garfo e a faca) com a mesma destreza com que o fazem os adultos.

Cabe destacar, nesse processo, a mediação realizada por intermédio das professoras, o papel de sua colaboração na ação das crianças. Por meio da colaboração – por parte do adulto ou de um parceiro mais experiente –, partindo-se do *nível de desenvolvimento real* da criança (suas capacidades já formadas), é possível intervir em sua *zona de desenvolvimento iminente*, que comporta suas capacidades em vias de maturação (VIGOTSKII, 1988; VYGOTSKI, 2001, 2012b). Podemos aplicar à situação acima descrita a assertiva de Vigotski (2012b, p. 268, tradução nossa) de que “[...] aquilo que hoje [a criança] pode realizar em colaboração com o adulto ou sob sua direção, poderá realizá-lo por si mesmo no dia de amanhã.”

O conceito de *Zona de Desenvolvimento Iminente* se relaciona diretamente ao de colaboração/mediação, se lembrarmos que o desenvolvimento mental da criança se dá no/pelo meio social, em íntima relação com o Outro. É o meio social que fornece à criança as formas de comportamento humano, a forma ideal, nos dizeres de Vigotski, além de todos os instrumentos da cultura material e imaterial. Sabemos que a apropriação de tudo isso pela criança, no entanto, não se fará espontaneamente, antes, será resultado da ação colaborativa, entendida como “[...] a origem imediata do desenvolvimento das propriedades individuais,

internas, da personalidade da criança [...]” (VYGOTSKI, 2012b, p. 270, tradução nossa). Dessa forma, os processos em vias de maturação intelectual se transformam em capacidades plenamente ativas. Dito em outras palavras, mediante a colaboração, capacidades ainda adormecidas são *trazidas à vida*, expressão utilizada por Prestes (2010). Como já afirmamos, isto ocorre tanto por intervenção do adulto, como também entre pares, como nas imagens abaixo, onde Kauã (1a, 10m) ajuda Isadora (1a, 9m) a calçar sua sandália.

Fotografias 30 e 31 - Kauã ajuda Isadora a calçar sua sandália



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

O ensino incide sobre a zona de desenvolvimento iminente, sobre os momentos favoráveis para a criança aprender certas habilidades. Vigotski (2012b) indica que há períodos propícios para cada tipo de aprendizagem, denominados *prazos ótimos*, quando o ensino de habilidades, conhecimentos e atitudes é mais proveitoso, significando que em determinada idade algumas funções necessárias para aquelas aprendizagens se encontram prontas. Entretanto, isto não equivale a esperar pelo amadurecimento de tais funções para, somente depois, iniciar o ensino. O ensino tardio é tão prejudicial quanto o precoce; há um limite inferior de possibilidades de aprendizagem em cada idade, mas também existe um limite superior, pelo que Vigotski (2012b, p. 270-271, tradução nossa) argumenta:

Como podemos explicar o fato de que uma criança de três anos dotada de um maior grau de maturidade, de memória, compreensão, motricidade e outras propriedades, que são as premissas indispensáveis para a aprendizagem da linguagem, a assimile com maior dificuldade e menos proveito que uma criança de um ano e meio com um grau indubitavelmente menor de maturidade de ditas premissas? A causa disso, pelo visto, consiste em que o ensino se apoia nem tanto nas funções e propriedades já maduras da criança como naquelas que estão amadurecendo. O período de maturação das funções correspondentes é o mais propício ou ótimo para o tipo adequado de

aprendizagem. E se compreende se tomarmos em conta o fato de que a criança vai se desenvolvendo ao longo do próprio processo de aprendizagem, e não termina um determinado ciclo de desenvolvimento.

Certamente, nosso autor de referência não está afirmando que uma criança de um ano e meio se expresse melhor por meio da palavra que uma de três anos. Seu pensamento é o de que uma criança menor, por se encontrar em período de aquisição da linguagem oral, no prazo ótimo de assimilação da linguagem verbal, desenvolve esta capacidade mais facilmente que uma criança que, porventura, seja privada dessa possibilidade, e venha a desenvolvê-la somente mais tarde. O que podemos extrair de suas palavras é que, quando determinada função ou capacidade da criança encontra-se em vias de maturação ou desenvolvimento, este é o melhor momento de trazê-las à vida. Vigotski deixa claro, portanto, que o ensino move o desenvolvimento, uma vez que não ensinamos para a criança o que ela já saber fazer, mas sim aquilo que não sabe, mas poderá fazer se for ensinada. Neste sentido, as palavras de Mello (1999, p. 23) são apropriadas e complementam nossas considerações:

[...] fica claro que o papel da instituição de atendimento infantil é dirigir o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pela criança. Ou seja, o trabalho educativo deve ser um motor para novos conhecimentos e novas conquistas psíquicas, a partir do nível real de desenvolvimento da criança: de seu desenvolvimento consolidado, daquilo que ela já sabe. Essa discussão enfatiza não só a importância da interferência intencional do adulto, mas também do trabalho em grupos de crianças de diferentes idades e níveis de desenvolvimento, onde quem sabe ensina quem não sabe. O educador deve, portanto, intervir, provocando avanços que de forma espontânea não ocorreriam.

Como esse princípio se relaciona com a aquisição da linguagem? Como favorecer, na creche, o desabrochar da linguagem oral? De que maneira se pode mediar e interpretar os primeiros intentos de comunicação da criança pequenininha, ainda no estágio da *comunicação emocional*, propiciando o avanço de suas capacidades linguísticas, rumo à *comunicação verbal*? Mediante a perspectiva histórico-cultural que orienta nosso estudo, acreditamos que esse processo se realiza no interior da atividade-guia da criança, aquela que mobiliza seu desenvolvimento em cada etapa e momento de vida. Na etapa da primeira infância, quando dois momentos marcam a vida da criança (comunicação emocional direta e manipulação dos objetos),

A iniciativa antecipadora dos adultos de falar com ela antes que ela seja capaz de responder ou entender e de aproximar objetos para ela ver e pegar, cria nela novas necessidades: a necessidade de comunicação e de manipulação dos objetos. Nessa atividade com objetos, a criança acumula experiências que

formam as premissas para o desenvolvimento do pensamento. Inicialmente esse desenvolvimento do pensamento acontece através das imagens daquilo que a criança está fazendo no momento. Mais tarde, ela pensa com as imagens que vão ficando em sua memória e, só mais tarde, o pensamento se torna verbal. Na atividade com objetos, também acontece o desenvolvimento da memória, da atenção e da própria linguagem oral – ao categorizar os objetos que vai conhecendo (os pesados, os leves, os sonoros, os redondos), a criança vai criando as condições para o desenvolvimento da fala. (MELLO, 2002, p. 12).

Relatamos, no segundo capítulo, a fala de algumas professoras da creche em relação à demanda das rotinas de cuidado e a falta de tempo para a realização de atividades pedagógicas, bem como nossa compreensão acerca da questão. Enfatizamos o quanto a fala é reveladora da concepção fragmentada das ações de cuidado e educação que envolvem o trabalho na creche. Trazemos novamente uma questão surgida nesse contexto: que possibilidades existem na creche, para além dos cuidados? Na observação do cotidiano do Maternal I, com frequência nos indagávamos: como inserir, nas práticas inseparáveis de cuidado e educação, vivências promotoras da experiência da criança com as linguagens, incluindo a linguagem oral?

Em meio às atividades que envolviam as rotinas de cuidado com o corpo, as brincadeiras, as aprendizagens, os acalantos e deslocamentos, dentre outras, as interações verbais se davam, fazendo emergir a linguagem oral das crianças, no processo inicial de seu desenvolvimento. Mediante um processo marcadamente social e cultural, as distintas formas de comunicação e primeiras manifestações de linguagem oral dos pequenos iam sendo interpretadas e mediadas pelo Outro. Esse Outro, vale lembrar, é um *lugar simbólico*, representa todas as pessoas das relações sociais presentes na vida da criança (PINO, 2005), o que equivale a dizer que, na creche, os outros que influenciam e colaboram em sua apropriação da linguagem oral se concretizam na figura das professoras e dos parceiros.

É importante ressaltar que, a despeito de considerarmos que as crianças possuem capacidade para interagir entre si, engendrando situações promotoras de aprendizagem conforme já demonstramos por meio de alguns eventos, evidenciamos o protagonismo das professoras como as pessoas responsáveis por perceber e significar esses momentos (como no evento “Procurando o *au au*”), e também por organizar, intencionalmente, experiências/vivências diversificadas de uso da linguagem oral: as brincadeiras, as manipulações dos objetos, os passeios, as conversas, as histórias, a música, as situações em que a criança pode falar com outros adultos na creche ou auxiliar um colega, cumprir pequenas tarefas. Esses são exemplos de atividades que podem favorecer o potencial linguístico.

Desse modo, a escola da infância se apresenta como espaço de construção de identidade e vivências coletivas, cuja função é assegurar às crianças “[...] experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas” (BRASIL, 2009a, p. 15). É fundamental que tais experiências sejam inseridas no cotidiano da creche de forma planejada e regular, não esporádica. A seguir, vamos analisar algumas dessas experiências vividas no cotidiano do Maternal I, eventos mais diretamente relacionados à linguagem oral, conforme sistematização apresentada no quadro das categorias de base empírica (p. 102). Nosso intuito é evidenciar a emergência e a apropriação da linguagem oral na e pelas crianças, no processo de interação entre si e com os adultos.

4.2 As interações comunicativas criança-criança e adulto-criança

Já temos conhecimento de que, segundo a lei geral do desenvolvimento das *funções psíquicas superiores da criança*, todas as funções se desenvolvem, num primeiro momento, coletivamente, como categoria interpsíquica, vindo, mais tarde, a se desenvolver individualmente, como função intrapsíquica (VIGOTSKII, 1988). Vigotski (1988) exemplifica a referida lei com o desenvolvimento da linguagem, afirmando que esta surge, primeiramente, como forma de comunicação entre a criança e as pessoas do seu entorno e, somente depois, quando se converte em linguagem interna, passa a ser uma função mental do sujeito, auxiliar do pensamento.

O quadro que segue – cujo conteúdo é a síntese do desenvolvimento da linguagem oral – ilustra claramente a lei geral do desenvolvimento formulada por Vigotski, e representa o fundamento de nossa investigação. Foi organizado com vistas a subsidiar a análise e a compreensão dos eventos interativos por nós observados na turma do Maternal I. Além de auxiliar nas análises, nossa intenção é fornecer ao leitor uma visão mais compreensível e resumida do processo de formação da linguagem oral, abordado antes de maneira abrangente.

Quadro 8 - Desenvolvimento da linguagem oral, de acordo com Vigotski (2001, 2012a, 2012b).

		Idade aproximada	Formas de linguagem	Principais características
Linguagem Social (externa)	Primeira Etapa	0-1 ano	Linguagem pré-verbal	Constitui as primeiras formas de comunicação emocional do bebê (grito, balbucio, vocalizações e primeiras palavras), sem vinculação inicial com o pensamento. Embora seja uma atividade puramente externa, é a base para a assimilação da linguagem desenvolvida.
	Etapa transitória	1 ano-1,9	Linguagem autônoma	Etapa transitória entre a linguagem pré-verbal e a verbal, em que a criança utiliza uma forma peculiar de linguagem para se comunicar: diferente da do adulto quanto ao som e ao significado; condensada; e agramática.
	Segunda Etapa	1,9-3 anos	Linguagem verbal	Surge da união do pensamento com a linguagem, momento em que a criança passa a denominar os objetos do seu entorno por iniciativa própria. A linguagem se intelectualiza e o pensamento se verbaliza, possibilitando à criança a ampliação ativa do vocabulário e o domínio de um número maior de palavras.
Linguagem egocêntrica	Etapa transitória	3-6 anos	Linguagem egocêntrica ⁶⁴	Etapa de transição do externo para o interno, surge da internalização de formas sociais de comportamento, possibilitando que a criança comece a regular suas próprias ações com o uso da linguagem. Gradativamente, se converte em linguagem interna.
Linguagem Individual (interna)	Terceira Etapa	7 anos em diante	Linguagem interna ⁶⁵	Constitui uma linguagem abreviada, para si mesmo, representando o processo de transformação da palavra em pensamento. Caracteriza-se por possuir sintaxe e estrutura semântica próprias e por ser reduzida foneticamente.

Fonte: Elaboração da autora.

⁶⁴ Conforme já mencionamos, a linguagem egocêntrica surge, de forma elementar, por volta dos três anos de idade, mas se firma apenas na infância pré-escolar, entre três e seis anos de idade.

⁶⁵ Para compor o quadro, fizemos menção à linguagem interna, embora não a tenhamos aprofundado no decorrer do trabalho, em razão de distanciar-se de nossos objetivos. O tema constitui importante fonte para outros estudos.

Antes de iniciar o processo de análise dos eventos, faz-se necessário localizar, mais uma vez, as crianças do Maternal I em relação à etapa do desenvolvimento da linguagem em que se encontravam, conforme o quadro acima. Com idade entre 1 e 2 anos, podemos dizer que se achavam na etapa transitória entre a etapa pré-verbal e a verbal: a linguagem autônoma. No entanto, é preciso considerar a dinâmica do desenvolvimento. Com Vigotski (2012a), compreendemos que não é possível encerrar a idade cronológica em caixinhas etiquetadas, equivalentes a certas etapas ou períodos de desenvolvimento. Ao contrário, é preciso conceber o desenvolvimento como um processo dialético, em que “[...] as formas inferiores não se aniquilam, senão que se incluem na superior e continuam existindo nela como instância subordinada” (VYGOTSKI, 2012a, p. 129, tradução nossa). Da mesma forma que o surgimento de uma nova etapa não extingue a anterior, toda etapa vindoura já existe dentro da anterior como gérmen. Nesse contexto, depreendemos que a linguagem autônoma – principal nova formação da idade crítica de transição do primeiro para o segundo ano de vida – surge de forma elementar já na etapa da linguagem pré-verbal, carregando prenúncios da etapa verbal. Em poucas palavras, no curso do processo de apropriação da fala pela criança, é pouco provável que se encontre uma forma de linguagem que não guarde alguma semelhança com a antecedente, e que seja completamente diferente daquela que a substitui.

Assim, distintas etapas do desenvolvimento da linguagem e suas formas correspondentes se mesclam e se sucedem na apropriação da fala pela criança: a linguagem pré-verbal como a forma inicial, a linguagem autônoma como a mais frequente do final do primeiro até quase o início do segundo ano, mas ainda carregando traços da pré-verbal, e, aos poucos, se convertendo em linguagem verbal, que, por sua vez, traz indícios da linguagem egocêntrica, que logo será interna. Trata-se de um movimento contínuo, não linear, nem tampouco uniforme. Vejamos o que nos dizem as autoras italianas Albanese e Antoniotti (1998, p. 203):

[...] existe uma continuidade entre linguagem gestual pré-linguística e o início da linguagem verbal, ambas complementando e interagindo, mesmo quando a linguagem verbal alcança seu pleno desenvolvimento. De fato, quando a criança começa a penetrar o seu mundo de relações com a verbalização, transforma a sua comunicação não-verbal em uma espécie de reforço para a verdadeira linguagem.

Esse dinâmico processo cujo início estamos retratando, resulta no domínio pleno da linguagem pela criança, e, conseqüentemente, mais tarde, culmina na construção de conceitos. Paralelamente, a linguagem desenvolvida permite o uso da palavra como reflexo da consciência, uma vez que “[...] a consciência se reflete na palavra do mesmo modo que o sol

em uma pequena gota de água” (VYGOTSKI, 2001, p. 346, tradução nossa). Ao apresentar o quadro que sintetiza esse processo, almejamos que o mesmo seja visto didaticamente não da forma estática como se mostra, mas em movimento, como tentamos explicar. Passemos aos eventos, divididos em duas categorias: interações comunicativas diretas e interações comunicativas mediadas por objetos.

4.2.1 As interações comunicativas diretas

Os eventos aqui agrupados foram provocados pela própria necessidade das situações de comunicação, não sendo motivados por objetos. Traduzem cenas do cotidiano da turma, envolvendo brincadeira sem o uso de objetos, atividade de movimento e atenção dispensada à criança. Trata-se da atividade comunicativa cujos motivos são pessoais (LÍSINA, 1987), engendrada pela interação das crianças com os adultos e entre elas mesmas. O fundamento desse tipo de comunicação é a atividade-guia da criança no primeiro ano de vida – a *comunicação emocional direta* (ELKONIN, 1987; LEONTIEV, 1988; VIGOTSKI, 2012b).

Na sequência, o primeiro evento, uma situação de interação adulto-criança e criança-criança.

Evento 4f: Eu tenho um cachorrinho

Data: 16/10/2014

Integrantes: Samir (1a, 8m), Kauã (1a, 11m), Letícia (1a, 11m), Isadora (1a, 11m) e professora Val





Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

A professora Val canta com Samir, Kauã, Letícia e Isadora:

“Eu tenho um cachorrinho chamado Loló
 Eu tenho um cachorrinho chamado Loló
 Ele rola, rola, rola, rola, rola, pelo chão
 Ele rola, rola, rola, rola, rola, pelo chão
 Mas ele é mansinho e muito brincalhão
 Ele bate, bate, bate, sua patinha pelo chão
 Ele bate, bate, bate, sua patinha pelo chão.”

Enquanto canta, Val realiza os movimentos que acompanham a cantiga, e os pequenos observam atentamente, imitando: girar um braço ao redor do outro à frente do corpo e bater os pés no chão. A atividade, marcada pelo envolvimento das crianças, é acompanhada por muita alegria e entusiasmo. Ao imitar os movimentos do cachorrinho Loló feitos pela professora, as crianças vibram de contentamento. Letícia não se satisfaz em ficar sentada como os outros, e, de pé, sapateia e dá risadas. Samir também sai do seu lugar e rola pelo chão. Quando Val para de cantar, Kauã e Letícia pedem bis, exclamando ‘novo!’ (Isadora e Samir falam ainda poucas palavras nesse momento), e a brincadeira se repete por várias vezes.

Fonte: Diário de campo, 16 de outubro de 2014.

O evento revela a beleza e o encanto de ser professora de crianças pequeninhas na creche; evidencia o valor das atividades simples que se realiza com os pequenos; nos mostra a

importância da mediação do adulto na experiência lúdica da criança; demonstra que a capacidade de falar e imitar com sentido surge em contexto de comunicação e interação. Nesse conjunto de elementos, destacamos a qualidade da interação que se deu entre as crianças e a professora durante a atividade, fato que favoreceu o envolvimento lúdico das crianças.

A brincadeira vivida coletivamente constitui importante fonte de crescimento social, cognitivo e afetivo da criança. Especialmente na pequena infância, é influenciada pelo ambiente e pelas pessoas com quem a criança convive, e nisto reside a necessidade da organização intencional de situações que propiciem “[...] comportamentos e interações lúdicas, [entendidos como] ações e trocas iniciadas, realizadas e concluídas pelo puro prazer que elas causam a quem delas participa e para quem nelas está envolvido” (BONDIOLI; GARIBOLDI, 2012, p. 24). Na observação da turma, foram raros os momentos em que observamos as crianças interagindo entre si autonomamente, sem organização e participação por parte do adulto; se o faziam, não tinha o mesmo caráter, e o conteúdo da interação não era tão profícuo. Não estamos, todavia, negando a capacidade que as crianças pequeninhas têm de produzir relações entre si, de buscar seus pares e com eles se comunicar com linguagem própria, de trocar olhares, gestos, sentimentos. Apresentamos alguns eventos onde foi possível visualizar os pequenos em situações de trocas entre eles mesmos, o que comprova que são *maximamente sociais*. Vigotski (2012b) nos mostra que a criança é sociável desde a mais tenra idade; no primeiro ano de vida, o bebê é possuidor de uma sociabilidade peculiar, por meio da qual se relaciona com o ambiente próximo e realiza as primeiras brincadeiras com o adulto. No entanto, embora sejam sociáveis e gostem de brincar juntas, elas precisam ser motivadas para isso, razão por que sublinhamos o papel da professora na organização de experiências lúdicas significativas e envolventes.

As brincadeiras contribuem para o processo de humanização da criança, para o desenvolvimento de suas capacidades humanas, especialmente o movimento, a afetividade e a ludicidade; por seu intermédio, as crianças desenvolvem a *faculdade de sentir* e tornam-se sujeitos das interações. Vale lembrar, no entanto, que segundo a Teoria Histórico-Cultural o brincar é uma capacidade que deve ser aprendida, como todas as demais, fato que coloca o adulto como o organizador e motivador das brincadeiras infantis. Isto significa que as atividades lúdicas devem ocupar um lugar privilegiado nas práticas educativas da creche: longe de serem entendidas como atividades a se realizar apenas quando não há o que fazer, devem ser intencionalmente planejadas como parte do cotidiano de meninos e meninas que frequentam a creche (BISSOLI, 2006). Destacando o valor das atividades lúdicas para o desenvolvimento da criança, Bissoli (2006, p. 21) comenta que estas

[...] são uma forma privilegiada de interação com o outro, contribuindo para a socialização da criança. E socializar-se significa vivenciar experiências que se tornam o substrato das capacidades humanas de cada indivíduo. O brincar favorece a apropriação da cultura, estando aí incluídos os valores, o movimento, a linguagem, as formas de relacionar objetos e situações, a atenção, a memória, a imaginação, o domínio do próprio comportamento.

Nesse contexto, vale lembrar que a brincadeira é, de acordo com as DCNEI, um dos eixos que devem conduzir as propostas curriculares da educação infantil. Desse modo, as brincadeiras cantadas – que incluem diferentes, mas relacionadas linguagens –, possibilitam que as crianças se expressem por intermédio do movimento, brinquem com as palavras e imitem personagens (BRASIL, 2009a). Sem o conhecimento da importância desse tipo de atividade para o desenvolvimento da criança, corre-se o risco de desconsiderá-la, julgá-la simples e/ou desnecessária. Na ótica adulta talvez o seja. No entanto, tudo aquilo que para nós é simples, para a criança pequena é uma fonte de aprendizagem: escutar e aprender uma canção, imitar sons, repetir movimentos e gestos, compreender o sentido de uma cantiga.

Apesar do pouco domínio da linguagem verbal, por meio da linguagem compreensiva que antecede à fala, as crianças entendem a letra da música de modo a imitar os movimentos. A consciência semântica, que capta a situação (VYGOTSKI, 2012b), embora embrionária nesta etapa de desenvolvimento, permite que os pequenos signifiquem o que está sendo expresso, atribuindo sentido à brincadeira. Por intermédio dessa percepção generalizada, se alegram, sorriem, imitam, e pedem para brincar outra vez, exclamando uma frase de palavra única – “novo!”.

Já sabemos que uma palavra pronunciada pela criança no princípio do desenvolvimento linguístico – quando domina o lado sonoro e verbal da linguagem – não representa apenas uma simples palavra, mas uma frase inteira, em alguns casos, um texto. No evento acima, poderíamos traduzir a palavra “novo” por orações que expressaram o desejo das crianças de que a professora cantasse a música outra vez, como algo do tipo “cante de novo”, “gostamos da brincadeira e queremos continuar brincando”. Neste caso, não é a palavra “novo” que deve ser tomada isoladamente, antes, a tradução por nós inferida equivale à situação em seu conjunto.

Devemos recordar que a assimilação das facetas verbal e significativa da linguagem percorrem caminhos opostos. O domínio da faceta verbal da linguagem (fonética) ocorre das partes para o todo: a criança pronuncia sons, palavras, frases simples e complexas. Contrariamente, o domínio semântico se encaminha do todo para as partes. Por esta razão, Vigotski (2012a, p. 127, tradução nossa) afirma que “[...] a forma externa do desenvolvimento da linguagem, tal como se apresenta em seu aspecto fenotípico, é enganosa. [...] As

investigações têm demonstrado sem nenhuma dúvida que a forma primária ou inicial da linguagem infantil é uma estrutura afetiva complexa e não diferenciada.”

Vejamos um exemplo em que a linguagem começa a superar esta fase inicial de comunicação por meio de uma só palavra. No evento de interação adulto-criança que segue, Isadora (1a, 10m) tenta pronunciar um conjunto de palavras para realizar um pedido.

Evento 17v: Isadora faz um pedido

Data: 08/10/2014

Integrantes: Isadora (1a, 10m) e a pesquisadora



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

As crianças foram levadas para um banho de piscina na área externa e, de volta para a sala, estavam sendo trocadas e arrumadas no fraldário. Isadora, que aguardava sua vez, assiste um DVD na sala de repouso. Quando o DVD chega ao final, ela vai até mim reclamando que a música acabou e, apontando para a TV, pede que eu ligue o aparelho novamente. A pequena me olha, vocaliza várias palavras que eu não consigo compreender e gesticula, apontando em direção à TV. Chegando mais perto da TV e gesticulando insistentemente, Isadora fala algo como “ê, ei, é, a, eei, ó, a”. Segue-se um diálogo entre ela e eu:

- Oi Isa, o que você quer?

- *Asitô.*

- Assistir de novo?

- É.

- Ah *tá*, entendi.

Religo o DVD e pergunto:

- Quem é essa?

- *Aa, din.*

- Isso mesmo, a Galinha Pintadinha!

Fonte: Diário de campo, 08 de outubro de 2014.

A fala de Isadora demonstra o progressivo avanço da etapa pré-verbal à verbal no desenvolvimento da linguagem. A fim de conseguir o que deseja, a pequena se comunica por intermédio de sua elementar linguagem verbal, utilizando várias “palavras”, complementadas pelo *gesto indicativo* (VYGOTSKI, 2012a). Porque uma vez – quando Isadora era bebê –, seu gesto *em si* foi interpretado por sua mãe ou outra pessoa, transformando-se em gesto *para outros*, nesta situação ela foi capaz de usar o gesto de maneira significativa, *para si*, como auxílio à sua fala, para conseguir o que desejava. Em uma palavra: por intermédio da mediação do Outro, a situação foi internalizada por Isadora (PINO, 2005).

Isto nos mostra que a linguagem da criança se desenvolve no processo de interação com o Outro; que as pessoas com quem a criança convive constituem sua referência; que à medida que cresce, a criança sente necessidade de comunicar-se com os demais, e complexifica sua fala, utilizando todos os recursos comunicativos de que dispõe; que a atividade comunicativa cujo conteúdo e motivo é a necessidade da própria criança, impulsiona favoravelmente sua fala; que a consciência vai acompanhando o desenvolvimento da linguagem, permitindo perceber

que as pessoas atribuem significado àquilo que se deseja comunicar. Para contribuir com a *linguagem relacional* da criança nesse momento, os adultos precisam criar nela a necessidade de comunicação. É importante estimulá-la a falar, mesmo que à sua maneira, e, à medida que cresce, expressar suas ideias com palavras. “Se os adultos adivinham cada desejo da criança, nesta não aparece estímulo algum para desenvolver a fala” (MUJINA, 1981, p. 62, tradução nossa).

Com Vigotski (2012a) aprendemos que o gesto indicativo exerce um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem da criança, representando, em certa medida, a base de todas as formas superiores de comportamento: exemplifica o desenvolvimento cultural da criança (do ser humano), a transformação de cada função social em individual, “[...] porque todo o interno nas formas superiores era forçosamente externo, quer dizer, era para os demais o que é agora para si” (VYGOTSKI, 2012a, p. 149, tradução nossa). Uma vez que as interações são o fundamento do desenvolvimento das funções superiores, é preciso destacar o papel da mediação. Quando Isadora desejou que o DVD fosse religado, procurou o adulto mais próximo e pôs-se a expressar o que queria. Assim, para que seu pedido fosse atendido, sua linguagem, conjugada ao gesto, precisaram ser interpretados, exigiram nossa mediação, o que *significou* sua ação (PINO, 2005), tornando-a consciente, *para si*. Trata-se dos processos de *significação* e *mediação semiótica*, conceitos tratados por Vigotski e discutidos por Pino (2005), cuja concepção adotamos aqui.

Os signos, sinais inventados pelo homem – cuja função inicial é a comunicação entre as pessoas –, quando padronizados e generalizados, adquirem a função de *significar* algo. Utilizando o mesmo exemplo de Vigotski, Pino (2005, p. 146, grifos do autor) escreve que “[...] o movimento do bebê funciona como indutor no Outro (como a mãe) de um processo de significação que lhe permite descobrir a relação que pode existir entre o sinal (movimento de apontar) e o objeto sinalizado. Ao atribuir-lhe uma significação, o Outro transforma o *sinal* em *signo*.” Ou seja, um signo só se torna efetivamente um signo na medida em que é significado. O processo de significar, por sua vez, é descrito como “[...] encontrar para coisa o signo que a representa para si e para o Outro. É passar do plano do perceptível ao do enunciável e do inteligível” (idem, p. 147), explicação que ultrapassa o significado etimológico, afirma o autor. Assim, a função dos signos é comunicar e representar. No contexto de nossas discussões, devemos lembrar que falar de signo em Vigotski é o mesmo que falar da palavra, portanto, signo linguístico, ideia assumida por Mukhina (1995, p. 140), quando afirma que “[...] o sistema de signos mais importante e universal é a linguagem. Os raciocínios verbais permitem ao

homem resolver diversos problemas sem necessidade de recorrer a ações com objetos reais ou suas imagens.” A autora nos auxilia na compreensão dos signos. Vejamos:

A utilização dos signos e de sistemas de signo é uma das particularidades mais características do homem. A sociedade criou enormes sistemas de signos, como a linguagem, os símbolos matemáticos ou os vários ramos da arte, que refletem o mundo em quadros, em melodias musicais e em movimentos de dança. Qualquer tipo de signo serve de comunicação entre humanos, substituindo certos objetos, fenômenos, relações ou propriedades reais por outros simbólicos. (MUKHINA, 1995, p. 139-140).

Os signos ou sistemas de signos remetem aos *processos de significação*, uma vez que são dinâmicos, não existem como sistemas prontos desde o início e foram criados para significar. *Processos de significação* equivalem aos “[...] modos de produção, circulação e (re)elaboração de significação [...] expressão da capacidade criadora do homem” (PINO, 2005, p. 149). Aplicando o conceito ao desenvolvimento cultural da criança, tais processos representam a influência da cultura em sua constituição, incluindo os sentidos por ela atribuídos. Já sabemos como ocorre o desenvolvimento cultural da criança (abordado no terceiro capítulo), cabendo aqui compreendê-lo em articulação aos conceitos de *significação* e *mediação semiótica* enfocados por Pino (2005).

O desenvolvimento psíquico da criança é marcadamente cultural e, uma vez que a cultura se materializa nas obras humanas caracterizadas pela significação, seu desenvolvimento cultural equivale ao processo em que ela vai se apropriar das significações que o homem atribui às coisas. Entretanto, Pino enfatiza que essa apropriação não é dada, não ocorre naturalmente; antes, depende das condições concretas de existência da criança, de seu acesso aos bens materiais e imateriais, científicos e tecnológicos, portadores de significações. Consideramos que a privação a tais bens, provocados por desigualdades que produzem diferentes infâncias e crianças, constitui fator limitador daquilo de que podem se apropriar as crianças no curso de seu desenvolvimento cultural, e, em última análise, de suas significações.

Em que pese a realidade sócio histórica de cada criança, seu desenvolvimento cultural requer a transformação de suas funções biológicas, a internalização das características culturais da humanidade, o que será feito pela mediação do Outro. Por intermédio do processo de apropriação ou internalização, a criança vai passar do *plano sensorial* ao da *representação simbólica*, reproduzindo os símbolos inventados pelo homem por meio da *atividade simbólica*, cuja gênese é o entorno social, como reitera Pino (2005, p. 159, grifos do autor):

Sua origem deve ser procurada no campo social, campo das relações sociais em que os sistemas sígnicos inventados pelo homem nos revelam a verdadeira

significação que as coisas têm para eles e que, portanto, terão para a criança; pois é com os homens e por intermédio deles que ela descobrirá a significação e o valor das coisas que fazem parte do mundo criado por eles. Isso coloca a questão da “mediação semiótica” [...], caminho de passagem da criança do estado de *ser biológico* para o de *ser cultural*.

Mediante a perspectiva de Pino, podemos definir o termo *mediação semiótica* como os elementos histórica e culturalmente criados para favorecer a comunicação entre as pessoas – signos – que contribuem para a apropriação que cada indivíduo faz da cultura; por seu intermédio, a criança poderá desenvolver-se culturalmente, transpondo as limitações de suas funções biológicas. Esse processo opera na criança por meio de dois modos complementares: 1) internalização daquilo que é próprio do ser humano – a *mediação semiótica* cumpre o papel de *conversor*, em que “[...] os *signos* permitem transformar o que é alheio à criança – os modos de falar, de agir, de pensar etc. dos outros – em algo que lhe seja próprio, sem deixar de ser próprio dos outros” (Idem, p. 160); 2) capacitação da criança para se relacionar com o meio social e com as pessoas utilizando os *meios simbólicos* – neste caso, “a ‘*mediação semiótica*’ permite à criança apropriar-se do saber humano que a capacita a interpretar o mundo e lhe dá condições para comunicar-se com os outros” (ibid.).

Podemos agora voltar ao evento de Isadora e aplicar os conceitos acima descritos, uma vez que o *gesto indicador* foi utilizado por Vigotski como exemplo do desenvolvimento cultural. De acordo com Pino (2005), o *movimento de apontar* se encaminha do plano biológico para o plano cultural, por intermédio da mediação do Outro, que *significa* a ação da criança, “[...] indica-lhe, mesmo que ela ainda não se dê conta disso, que está sendo incorporada no repertório das funções humanas, as quais conferem às ações finalidades e intencionalidades que podem ser interpretadas pelos outros” (ibid., p. 161-162). Para o autor, isto se dá mediante três momentos: 1) *Ato natural, em si* – o gesto é um dado da natureza, realizado por meio de funções biológicas da criança, que o faz voluntariamente, mas não sabe direito o que está fazendo. Seu gesto representa um *signal* que carece de interpretação, de *significação*. No caso de Isadora, esse momento foi vivido bem antes de sua entrada na creche; 2) Interpretação do dado *em si* – o gesto da criança é interpretado pelo Outro, torna-se *para o outro* que, ao fazer isso, lhe confere *significação*. Para a criança, o gesto continua no plano biológico, mas o adulto o interpreta no nível simbólico; 3) Internalização da situação – a criança internaliza a situação por meio da intervenção do Outro, que *significa* seu gesto. Esse momento, que provoca uma mudança no *ato natural*, ou seja, na própria criança, pode exigir a vivência em outros contextos e demorar um longo tempo. Foi o que aconteceu com Isadora: seu gesto, inicialmente biológico, *em si*,

tornou-se agora um ato simbólico, *para si*. Uma vez *significado* o movimento de Isadora, ela poderá, cada vez mais, transpor o gesto *em si* para um gesto *para si*.

Essa mudança de realidade possibilita que a criança compreenda melhor, perceba melhor, fale melhor, se comunique de forma mais clara, enfim, que ela se relacione de forma significativa com as pessoas, com o meio e consigo mesma. Dito de outra forma, a *transposição* do plano biológico para o plano cultural modifica todo o psiquismo da criança, que se amplia e incorpora novas funções. Assim, o movimento de apontar atesta que

[..] é possível acompanhar, passo a passo, na criança esta mudança em si, para outros, para si nas funções da fala. Antes de tudo a palavra deve possuir sentido (relação com as coisas) em si (ligação objetiva, e se ela não existe – não há nada); depois a mãe [ou outra pessoa] a usa funcionalmente como palavra; depois – a criança. (VIGOTSKI, 2000, p. 25).

Compreendemos que, embora o gesto indicativo seja uma situação que envolve os três momentos conforme demonstrado por Vigotski e interpretado por Pino, no desenvolvimento cultural da criança esse processo se dá por etapas, vindo a completar-se apenas no terceiro momento, quando o ato deixa de ser biológico, transformando-se em cultural, simbólico. Os dois primeiros momentos são vividos quando a criança é ainda bebê, com Outros da família, de forma mais direta. O terceiro momento “[...] pode exigir a vivência de outras situações semelhantes” e também “[...] pode levar mais tempo do que se pensa” (PINO, 2005, p. 166). Queremos, ainda, destacar um aspecto relevante. Pino comenta que palavras e gestos continuam coexistindo, tanto na linguagem da criança quanto na do adulto. Vimos isso no caso de Isadora: para conseguir o que desejava, a pequena se fez entender utilizando as duas formas de expressão – sua linguagem verbal tateante e o gesto.

Cabe destacar que, em relação às palavras enunciadas por Isadora na situação descrita, ocorre o mesmo que em relação aos gestos. As palavras ditas pela criança, ainda não convencionalmente, também precisaram ser significadas pelo adulto. E a entabulação de um diálogo com a criança permitiu a ela perceber, por um lado, que seus esforços comunicativos surtiram um efeito no comportamento do outro – o que é importante para que a comunicação tenha sentido para a criança – e, por outro lado, as tentativas de significação feitas por nós para as “palavras” de Isadora, permitiram que ela percebesse a necessidade de usar convencionalmente as palavras – o que se nota pelo esforço em emitir sons que nos fizessem compreender o que ela desejava, próximos àqueles que enunciamos.

O próximo evento de interação criança-criança demonstra um nível mais elevado de significação por parte das crianças, embora quase sem o uso de palavras. Por sua vez, a linguagem do adulto foi usada como regulador da conduta.

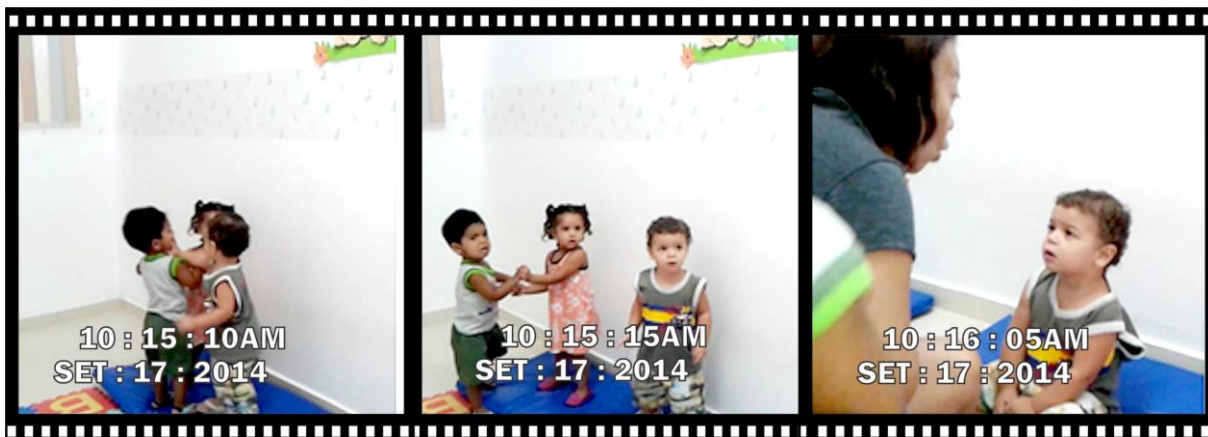
Evento 7v: Disputa na dança⁶⁶

Data: 17/09/2014

Integrantes: Isadora (1a, 9m), Samir (1a, 6m), Kauã (1a, 11m), professoras Val e Creuza



⁶⁶ Registrado pela professora Valmirene – em um dia em que não nos encontrávamos na creche –, a quem oportuna e carinhosamente agradecemos.



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Isadora, Samir e Kauã assistiam DVD e dançavam ao som da música, enquanto a professora Valmirene filmava a atividade. Isadora resolve dançar com o Kauã. Aproxima-se dele e lhe estende a mão, convidando-o (primeira imagem). Samir, demonstrando que não se agradou do fato de ter sido preterido por Isadora, tenta separar os dois, puxando o braço de Kauã. Valmirene intervém na disputa dizendo “Samir, vem Samir, deixa ela dançar com o Kauã.” Mas o pequeno não desiste e faz várias tentativas para separar Isadora e Kauã. De novo Valmirene: “vem Samir, deixa a Isa dançar com o Kauã.” Kauã, falando “*dexa*”, segura firme nas mãos de Isadora e tenta afastar Samir, que parece se conformar com a situação ao ficar olhando os dois dançarem por um tempo. Após alguns minutos, nova investida de Samir; dessa vez, ao puxar o braço de Kauã, ele o derruba e, em seguida, lhe dá um tapa, pelo que o colega se põe a chorar. “Cuidado!”, adverte a professora. Quando Kauã consegue se levantar, recebe outro tapa de Samir (sétima imagem), vindo a chorar novamente. Nesse momento, a professora Creuza – que reunia as crianças para levá-las ao refeitório – entra na sala e presencia a cena, dando uma bronca em Samir: “o que é isso? *Epa!* Não! Não, senhor!”. O pequeno é sentado em um colchonete e a bronca continua:

- Sente aqui e pare já com isso! Pare de bater! Vai ficar aqui agora! Isso é feio, não pode bater no coleguinha!

- *Ram!* Resmungo Samir, bravo.

- Não faz “*ram*” pra mim, não gosto! Vai ficar aí!

O “*ram!*” de Samir continua, e ele fica de castigo. Kauã, que observava o colega sendo corrigido, se aproxima dele e pronuncia seu nome: “*Mil*”. Em seguida lhe estende a mão e o ajuda a levantar-se. Segurando na mão de Samir, os dois seguem para o refeitório.

Fonte: Diário de campo, 17 de setembro de 2014.

Neste evento, vamos destacar dois aspectos que o configuraram: a interação das crianças entre si e a mediação da professora Creuza. O evento demonstra que as crianças, embora ainda não com linguagem convencional, apresentam “palavras” que portam significados bastante amplos: mesmo com pouca verbalização devido ao domínio rudimentar da linguagem verbal, a interação foi fecunda de significados.

As ações e reações das crianças no curso da situação revelam sua capacidade de estabelecer relações afetivas e comunicativas, mesmo antes do domínio da fala. Na primeira imagem, vemos Isadora aproximar-se de Kauã e comunicar-se expressivamente com o amigo por intermédio do olhar e do gesto. Sem pronunciar uma única palavra, Isadora comunicou sua

intenção a Kauã, que demonstrou contentamento e respondeu prontamente, conforme se pode observar em sua expressão corporal e facial. Na segunda imagem, Samir olha para o rosto de Isadora enquanto puxa o braço de Kauã, como querendo falar-lhe do “ciúme” que estava sentindo ao vê-la de mãos dadas com o Kauã. Tendo convivido um tempo razoável com as crianças, compreendemos o sentimento e as tentativas de Samir, já que ele e Isadora eram muito amigos e sempre brincavam juntos. Chama atenção também a expressividade corporal de Kauã (segunda e terceira imagens) no intuito de resistir às investidas de Samir e manter-se seguro à Isadora. As imagens revelam que lhe parecia muito importante vencer a disputa instaurada! Igualmente persistente, Samir não desiste de afastar Kauã de Isadora. Foram várias suas tentativas, até mesmo quando parecia ter se conformado, e apenas parou quando foi surpreendido pela voz da professora Creuza. Nesse momento, é interessante notar a expressão assustada das três crianças (oitava imagem), como se soubessem o que viria depois do conflito. Após ser advertido pela professora e ficar de castigo, o olhar de Samir (arrepentido?) acompanha os colegas indo para o refeitório (décima imagem), até a aproximação de Kauã, que lhe oferece perdão e lhe salva do castigo. E o que dizer do olhar do Samir para o Kauã na penúltima imagem, quando, depois de tudo, o amigo lhe oferece a mão? Agradecimento? Surpresa? E da atitude de Kauã em perdoar o amigo? Na contramão da generosidade demonstrada por Kauã, os comentários das professoras Creuza e Cristiane no final do evento denotam a significação do mundo adulto ao episódio:

- Não chame ele não, Kauã (Creuza).
- Oh meu Pai, ainda é solidário! (Cristiane)
- Isso, meu filho... olha, já perdoou o amigo! Ai, meu Pai... vamos... (Creuza)

Musatti (1998) discute a complexidade das relações entre as crianças da creche e indica que elas constroem distintos tipos de relações, as quais são marcadas por sentimentos de pertencimento coletivo, afetividade, conflitos e agressividade. Em consenso com as DCNEI, que estabelecem as interações como uma das bases do currículo da educação infantil, a autora salienta que as relações entre as crianças devem conduzir as propostas educacionais da creche:

[...] as crianças *não* são indiferentes à presença, atividade e sentimentos das outras crianças; elas *não* consideram os seus coetâneos somente como obstáculo ao desenvolver de sua própria atividade, desejos e afetos; com eles *entrelaçam* atividades, jogos e relações afetivas [...]. Além disso, parece que as crianças em idade de creche desenvolvem uma alta e sofisticada capacidade de produzir estratégias interativas diferentes, em função do parceiro do qual aprendem a conhecer precocemente os estilos interativos e com o qual entrelaçam relações diferentes. A leitura das relações específicas que se estabelecem entre as crianças tomadas individualmente, e entre cada uma destas e a globalidade da coletividade infantil, deve constituir o objeto de uma

reformulação das intervenções educacionais. (MUSATTI, 1998, p. 200-201, grifos da autora).

Em seu texto “Importância dos períodos iniciais de vida na formação da personalidade infantil”, Zaporózhets (1987) traz algumas considerações acerca da origem e importância das relações sociais da criança pequena no curso de seu desenvolvimento evolutivo. Na perspectiva do autor, as primeiras relações emocionais da criança, inicialmente com a mãe, com as pessoas próximas e, mais tarde, ampliadas para um círculo mais amplo que envolve outras pessoas e crianças da mesma idade, se enriquecem e se modificam no processo de desenvolvimento evolutivo da criança, constituindo o fundamento de sentimentos sociais mais complexos. É como se houvesse uma transferência desses *sentimentos humanos* do particular para o geral, de tal maneira que a criança seja capaz de estabelecer com outras pessoas relações tão profundas como as do círculo familiar. Igualmente, as relações negativas com adultos do entorno ou a comunicação emocional não satisfatória podem afetar desfavoravelmente a personalidade, transformando a criança em um adulto incapaz de desenvolver empatia pelo outro.

Zaporózhets (1987, p. 247, tradução nossa) oferece orientações importantes visando a educação moral dos pequenos, as quais achamos por bem apontar aqui. Na organização da vida coletiva da criança, é importante que ela seja ensinada a “[...] colaborar com outras crianças e com os adultos, a levar em consideração não somente seus próprios interesses, estritamente pessoais, mas também as necessidades dos que a cercam [...]” Isso fará com que a criança seja capaz de, no futuro, colocar-se no lugar de outra pessoa, sendo empática com os problemas dos outros, qualidade necessária para relações morais mais complexas, próprias da vida adulta. O trabalho pedagógico visando a este fim envolve atividade lúdica, prática e plástica e a comunicação das crianças entre si e com os adultos. “Sobre suas bases deve realizar-se a formação orientada daquelas propriedades e qualidades espirituais para cujo surgimento se criam as premissas mais favoráveis na primeira infância e que [...] constituem o mais valioso da personalidade humana madura” (Idem, tradução nossa).

Em relação ao desenvolvimento da linguagem, o evento “disputa na dança” evidenciou a linguagem de uma só palavra. Mais uma vez nos deparamos com a fala de vocábulo único, o que nos mostra a predominância desse tipo de fala nessa idade. O “ram” do Samir demonstra toda a sua indignação, tanto por ter sido preterido na dança, quanto por estar de castigo. É como se se sentisse injustiçado duplamente. A professora demonstra compreender o fato de que a criança se expressa por intermédio de uma só palavra, mas por meio dela enuncia todo um texto, um posicionamento diante da situação, além de seus sentimentos. A mediação é interessante,

porque ela atribui significado à expressão do Samir. O mesmo pode ser observado em relação à atitude de Kauã para com Samir. O “Mil” que representa o nome do amigo de castigo não é apenas isso. Expressa um sentimento de solidariedade e de desculpas ao amigo que bateu nele. Demonstra uma compreensão da situação, da fala da professora, da expressão “ram” de Samir. À expressão de protesto de Samir podemos empregar as considerações de Musatti (1998, p. 200), para quem “[...] os comportamentos agressivos [...] devem ser interpretados na perspectiva do processo de aquisição da própria identidade (desenvolvimento da representação do Eu) que se realiza nesses anos.”

A comunicação surgida durante a interação das crianças é caracterizada como situacional pessoal (LÍSINA, 1987), significando que não se trata de uma comunicação que tem por base a ação sobre objetos, o que demonstra sua maior complexidade: seu substrato é a própria situação imediata, seus motivos são as pessoas, e se realiza por intermédio de meios expressivos. Nesse contexto, podemos compreender as manifestações corporais e faciais de Isadora, Samir e Kauã no desenrolar do episódio, acrescidas de sua fala iniciante. Conforme já discutimos mais acima (evento 4f), Vigotski (2012a) trata dessa questão quando discute que uma palavra da criança equivale a um texto e que a aparência é simples, embora haja uma complexidade nessa comunicação. Ramos e Rosa (2012, p. 92) destacam o valor das interações entre as crianças para o incremento da comunicação e da linguagem verbal:

No âmbito do desenvolvimento da linguagem verbal, as ações interativas das quais a criança participa viabilizam oportunidades de estabelecimento de formas de relação com o outro, de experimentações e de usos de seus recursos para se comunicar com o parceiro, do exercício de escolhas e de (re)criação, de ampliação da percepção sobre si e sobre o outro e a evolução de seu pensamento. São argumentos que situam a interação social como *locus* promissor do desenvolvimento da linguagem infantil, qual seja, um contexto e um recurso de apreensão e compartilhamento de significados que as crianças dinamicamente exploram com as professoras e com os parceiros de idade.

Cabe destacar também que a mediação do adulto enquanto alguém que expressa extensivamente aquilo que percebe que as crianças estão dizendo, ou, em outras palavras, que significa sua interação comunicativa, é importante para a ampliação da forma de expressão da própria criança. Neste caso, o adulto cumpre o papel do Outro responsável por mediar o processo de *significação* da própria criança. “Significação que traduz a postura do homem perante a natureza quando ele se tornou capaz de nomeá-la, entender como funciona, interpretar seus *sinais* criando modelos explicativos e dizer aos outros o que ele percebe, sente e pensa dela e dele mesmo” (PINO, 2005, p. 167, grifo do autor). Todas essas capacidades fazem parte do desenvolvimento cultural da criança, desde que suas condições de vida e educação o permitam.

Contudo, para que isto ocorra, a mediação do Outro é crucial, na medida em que ele é o *detentor da significação*.

Em relação ao papel do adulto como mediador, acentuamos ainda um último aspecto, que diz respeito à regulação da conduta por meio da palavra. No evento em questão, isto se deu quando a professora corrigiu Samir, que, por sua imaturidade psíquica não consegue, nesse momento, auto regular-se. Vigotski (2000, p. 25) pergunta e responde: “[...] de onde vem o poder da palavra sobre a conduta? Da real função do comando.” Na sequência, ele exemplifica o poder da palavra com a relação estabelecida entre chefe e subordinado, significando que as funções psicológicas têm origem nas relações entre as pessoas, e que a palavra é usada para o domínio da conduta. Dessa forma, a palavra hoje usada pela professora, e também por todos os Outros que participam do processo educativo de Samir em diferentes contextos, será gradativamente internalizada pelo pequeno, o que o capacitará a regular, por si mesmo, sua conduta. Luria (1986) descreve esse processo como *ato voluntário*, cuja gênese é a comunicação da criança com o adulto. O autor afirma que “[...] no início, a criança deve se subordinar à instrução verbal do adulto para, nas etapas seguintes, estar em condições de transformar esta atividade ‘interpsicológica’ em um processo interno ‘intrap síquico’ de auto-regulação (LURIA, 1986, p. 95).

Em síntese:

A análise dos três eventos agrupados na categoria “interações comunicativas diretas” evidenciou que a linguagem oral [da criança pequena na creche] que emerge de contextos comunicativos não motivados por objetos, exige, necessariamente, um contato mais próximo com o Outro – adulto ou companheiro de idade –, visto que seus motivos são as pessoas envolvidas na interação.

O incipiente domínio da linguagem verbal da criança no segundo ano de vida, que se encontra em fase embrionária, faz com que ela utilize diferentes recursos expressivos para se comunicar: gestos, olhares, sorrisos, choros, expressões faciais e corporais acompanham suas palavras e *proto-palavras*⁶⁷. Esse domínio elementar da fala, no entanto, não impede que a

⁶⁷ Em analogia ao termo *proto-nosotros* que Vigotski (2012b) utiliza para denominar o primeiro tipo de consciência da criança, uma consciência que surge antes da consciência do “eu”, portanto, ainda não individualizada. De igual maneira, quisemos demonstrar que as *proto-palavras* da criança representam suas palavras tateantes, ainda não desenvolvidas por completo.

criança compreenda, ainda que à sua maneira, a linguagem convencional do adulto, e também que expresse seu estado emocional diante das situações que vivencia. A linguagem compreensiva possibilita, então, que os pequenos se comuniquem e interajam amplamente com as pessoas.

A fala é caracterizada por orações compostas de uma só palavra [às vezes duas ou mais], por meio da qual a criança expressa toda uma situação. Nesta etapa, a linguagem condensada possui função de indicar, nomear, fazer pedidos, afirmar, negar e protestar. Trata-se da linguagem social, atividade externa da criança. Outra característica importante reside no fato de que a fala é situacional, depende estritamente do contexto concreto em que se deu. Esse traço é próprio da criança na primeira infância: a situação presente é tudo que lhe interessa, razão pela qual ela não é capaz de agregar ao fato presente elementos do passado ou conhecimentos acerca de outras coisas (VYGOTSKI, 2012b).

Em qualquer circunstância ou função desempenhada, a fala da criança requer sempre a mediação do adulto significando sua linguagem, para que adquira significado para ela mesma, especialmente em se tratando da comunicação pessoal. É o adulto que vai interpretar os sinais, os gestos, as frases de palavra única – signos utilizados pela criança sem que ela tenha consciência clara de seus significados –, que, porque significados pelo adulto num primeiro momento, serão gradativamente significados por ela própria, no processo de internalização. Dessa forma, a linguagem, que constitui uma forma de *mediação semiótica* porque é composta por signos, vai sendo também significada pela criança de forma individual, adquirindo sentidos pessoais. Se as condições concretas de existência forem favoráveis, esse processo capacitará a criança para interpretar o mundo e comunicar-se com os outros cada vez melhor (PINO, 2005).

4.2.2 As interações comunicativas mediadas por objetos

Os eventos aqui apresentados foram desencadeados pelas situações de manipulação dos objetos e incluem brincadeira e ação com objetos e atividades de aprendizagem linguística (contação de história e exploração de livros pelas crianças). Trata-se da atividade comunicativa *prática-situacional* (LÍSINA, 1986, 1987), para as quais os motivos são práticos, vinculados a motivos cognitivos e pessoais; as ações com os objetos em colaboração com o adulto – organizador das situações – constitui seu fundamento.

A comunicação que surge desse contexto é baseada, portanto, na atividade-guia do segundo momento da primeira infância (1-3 anos) – a *manipulação dos objetos* (ELKONIN, 1987; LEONTIEV, 1988; VIGOTSKI, 2012b).

O primeiro evento se refere a uma interação adulto-criança e foi motivado pela brincadeira.

Evento 3f: Brincando de comidinha

Data: 08/10/2014

Integrantes: Kauã (1a, 11m) e professora Creuza



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Kauã está na sala de atividades. Vai até a caixa de brinquedos e escolhe alguns objetos. Com um garfo grande, um potinho pequeno e uma cumbuca maior, ele começa, sozinho, a brincar de comidinha. O pequeno se entretém brincando assim por um pouco de tempo. Em seguida, vai até a professora Creuza [na sala de repouso], levando junto os brinquedos e a convida para brincar com ele. Entrega-lhe seus “utensílios” e a professora entra na brincadeira. Os dois conversam:

- Faz, *Queuza*.
- Fazer comidinha *pra* você?
- É.
- Hum! *Tá* gostoso?
- Isso, come tudo!

Fonte: Diário de campo, 08 de outubro de 2014.

A sequência de imagens seguida do relato aponta o processo inicial de construção de significados por Kauã; e como esse processo vai favorecendo o desenvolvimento de sua fala. Por intermédio da atividade objetal – atividade que mais oportuniza seu progresso nesse momento –, em interação com a professora, ele vivencia uma experiência lúdica expressa pelo brincar. Mas o que significa a brincadeira de Kauã, próximo aos dois anos de idade, quando ele se encontra no segundo momento da primeira infância?

Elkonin⁶⁸ (2009) estudou o jogo como elemento essencial do desenvolvimento da criança, tratando a brincadeira infantil como o jogo protagonizado, o jogo de papéis. No sentido amplo, o autor define o jogo como sendo “[...] uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais” (ELKONIN, 2009, p. 19). Em se tratando da criança, concebe o jogo como uma de suas atividades principais, forma evoluída de jogo de papéis e de atividade lúdica. O jogo assim interpretado por Elkonin tem lugar um pouco mais tarde no desenvolvimento da criança, no primeiro momento da infância (3-6 anos), quando sua atividade-guia constitui os *jogos e atividades lúdicas* (quadro 6, p. 132). Nesse momento, “[...] através do jogo de papéis, as aspirações afetivas da criança tornam-se mais complexas, à medida

⁶⁸ Como psicólogo e professor, Elkonin conheceu Vigotski em 1931 e tornou-se seu auxiliar, vindo a estudar a brincadeira infantil apoiado em suas ideias. Após o falecimento de Vigotski em 1934, o autor russo integrou-se ao grupo deixado pelo colega, agora liderado por Lúria (LAZARETTI, 2011).

que ela, também, sofisticada suas formas de perceber as relações sociais, o adulto, suas atitudes e, imitando-o, deseja ser como ele” (BISSOLI, 2005, p. 188).

Concordando com os estudos de Elkonin ao mencionar sua concepção a respeito do jogo, Vigotski (2012b, p. 349, tradução nossa) aborda o tema no contexto da primeira infância, dizendo que “[...] o jogo é uma relação peculiar com a realidade, que se caracteriza por criar situações fictícias, transferir as propriedades de um objeto a outro.” Com esta definição, nosso autor principal afirma solucionar a questão do jogo na primeira infância, onde esse elemento surge de forma primária já no primeiro ano de vida. Conforme Vigotski (2012b, p. 349),

Há jogos na primeira infância. Todos sabemos que a criança dessa idade alimenta sua boneca, lhe aconchega, pode fingir que bebe de uma taça vazia, etc. Creio, porém, que seria perigoso não ver a diferença essencial entre esse “jogo” e o jogo no próprio sentido da palavra na idade pré-escolar quando se criam situações fictícias. As investigações nos demonstram que os jogos com significados variáveis, com situações fictícias, aparecem em forma rudimentar só ao final da primeira idade. Somente no terceiro ano de vida nos jogos da criança se introduzem elementos de imaginação. Estas manifestações “lúdicas” são, naturalmente, bastante exíguas [...], derivam diretamente da própria situação.

Neste “jogo”, a criança brinca com a boneca agindo de forma semelhante ao que sua mãe faz com ela ao cuidar-lhe, sem, no entanto, representar os papéis sociais que mais tarde estarão presentes no verdadeiro jogo: a boneca não é sua filha, e ela não é sua mãe. Essa é a natureza do “jogo” de Kauã, um *quase jogo*. Ao brincar de comidinha, ele não estava criando uma situação fictícia em que a professora substituísse sua mãe o alimentando, por exemplo. Nem tampouco seria capaz de, nesse contexto, usar qualquer objeto que servisse de vasilha ou garfo, como fazem as crianças maiores. Nesta idade, o pequeno Kauã ainda não é capaz de simbolizar, usar um objeto no lugar de outro; como explica Vigotski, não consegue transferir as propriedades de um objeto a outro no jogo *em si*. O jogo *em si* ocorre numa determinada situação, é restrito ao contexto, assim como a linguagem. A criança mais imita do que cria uma situação, pois não é capaz de representar algo que não existe concretamente. Da mesma forma que ela é dependente da situação imediata, não sendo capaz de falar de algo que não vivencia diretamente, também não é capaz de criar uma situação fictícia, representando algo que não está vendo. Dessa forma,

Na primeira infância temos um quase jogo ou o “jogo em si”. Objetivamente já se trata de um jogo para a criança, porém, não é, todavia, um jogo [...] a criança pequena repete uma série de ações relacionadas, por exemplo, com uma boneca que, no entanto, não fazem parte de uma situação, quando com esta boneca vão a alguma parte, o médico vai vê-la, etc.; não existe uma

história coerente representada na prática, não existe dramatização no verdadeiro sentido da palavra nem tampouco uma ação determinada no plano da situação criada pela própria criança. (VYGOTSKI, 2012b, p. 350, tradução nossa).

Entretanto, o quase jogo de Kauã é de substancial importância para o seu desenvolvimento. Na primeira infância, por intermédio da atividade lúdica a criança se desenvolve amplamente nos seguintes aspectos: movimentos, consciência corporal, memória, pensamento visual por ações e por imagens, gestos, comunicação e linguagem. O brincar favorece sua apropriação do mundo circundante, e desde os primeiros meses de vida as manipulações iniciais com os objetos e as brincadeiras com o próprio corpo podem ser incluídas na atividade lúdica (BISSOLI, 2005). Ao discutir a origem do jogo na ontogênese, Elkonin (2009) localiza a atividade lúdica que se realiza no decorrer da primeira infância como premissa para o jogo protagonizado da infância, vindo a tratá-la no conjunto das ações com os objetos. Nesse âmbito, o “jogo” da primeira infância é objetivado – os objetos são utilizados pela criança conforme seu significado direto. Apoiando-se na pesquisa de Frádkina, Elkonin descreve as etapas sucessivas em que se dá esse processo de apropriação, as quais pontuamos sucintamente.

- As ações da criança com os objetos são derivadas das ações do adulto que cuida dela. A criança atua somente com os objetos utilizados em colaboração com o adulto, imitando-o.
- A criança amplia as ações assimiladas na atividade conjunta com o adulto, e passa a utilizar outros objetos; sua assimilação é decorrente da observação das ações dos adultos e ela ainda não é capaz de substituir um objeto por outro, embora aparentemente o faça. No entanto, quando isso ocorre, o objeto não é usado como substituto de outro, mas como condição para a realização de uma ação específica, que representa fatos isolados do seu cotidiano e dos adultos com quem convive.
- A transferência da ação com um objeto para outro começa a aparecer. A criança aprendeu a usar um pente de verdade, e passa a pentear sua boneca ou seu bichinho de pelúcia com o mesmo pente. Pode usar também um objeto que substitua o pente para pentear, e expressar verbalmente as ações imaginárias enquanto as realiza: usa um pote vazio e alimenta sua boneca dizendo “come a sopinha”, o que indica a criação de uma situação lúdica.
- Amplia-se a capacidade de simbolização, quando a criança passa a utilizar alguns objetos para substituir outros; geralmente, os objetos não têm importância lúdica

específica, podendo ser pedrinhas ou palitos, que são usados com os brinquedos convencionais ou com objetos de uso doméstico.

- A criança passa a utilizar seu próprio nome durante as ações com os objetos, significando que se percebe como sujeito de suas ações. Mais tarde, ela passa também a atribuir a si o nome de um adulto durante a realização uma atividade realizada por ele, em comparação de suas ações às dos adultos, sem, contudo, assumir o papel do mesmo. No final da primeira infância, entre dois e meio e três anos, aparecem os primeiros sinais do jogo de papel. A boneca representa uma pessoa e a criança fala como se fosse a boneca, realizando, inicialmente, apenas uma ação: ou dá banho ou penteia a boneca. Aqui tem lugar a *fala protagonizada*.
- Complexifica-se a estrutura das situações lúdicas. Duas ou mais ações sem vínculo entre si são realizadas pela criança: embala a boneca, anda com ela, lhe dá de comer e, em seguida, a coloca no carrinho para passear. Trata-se de ações sem relação entre si.
- Mediante o conhecimento de novos objetos e suas funções, as funções lúdicas da criança também se ampliam, e ela passa a realizar várias ações com o mesmo objeto: oferece um copo para a boneca beber, e depois usa o mesmo copo para dar banho na boneca. Suas ações ainda não guardam semelhança lógica com os acontecimentos reais da vida. A situação muda no final da primeira infância, quando, por volta dos três anos, surgem os jogos que representam ações coordenadas. A criança dá banho na boneca, a veste, e depois a coloca para dormir.

Dessa forma, Elkonin (2009, p. 230) caracteriza o desenvolvimento da atividade lúdica na primeira infância como “[...] o trânsito da ação univocamente determinada pelo objeto, passando pela utilização variada deste, para as ações ligadas entre si por uma lógica que reflete a lógica das ações reais na vida das pessoas. Isso já é o ‘papel em ação’”. Esses são os antecedentes do jogo protagonizado que se manifestará mais adiante.

Existe uma relação recíproca entre as atividades lúdicas da criança pequena e o desenvolvimento de sua fala, de maneira que uma capacidade influi sobre a outra. A complexificação do jogo rumo à construção do simbólico depende da linguagem, ao passo que esta progride na brincadeira em colaboração com os adultos. Como bem lembra Elkonin, (2009) o jogo não surge de maneira espontânea, mas com a ajuda dos adultos. A atitude de Kauã comprova isso; vimos que ele começou a brincar sozinho, próximo à caixa de brinquedos, mas logo procurou a professora para compartilhar sua brincadeira.

Por intermédio de situações lúdicas como a vivenciada por Kauã, a criança pode, paulatinamente, afastar-se da realidade e criar símbolos para representá-la. “Pode usar um boneco como um bebê, ou um toquinho de madeira como um sabonete, fazendo com esses objetos gestos correspondentes. [...] tais aquisições possibilitam à criança novas formas de trabalhar com os símbolos, até que pode usar signos para representar o objeto ou a situação” (OLIVEIRA et. al., 2011, p. 62). Por outro lado, sabemos que o domínio da linguagem oral muda a relação da criança com o meio. Ao se apropriar da fala, ela será capaz de falar de coisas que não vê diretamente e também imaginar situações [por meio do pensamento que também avança com a linguagem], construir novas brincadeiras e significações. É por meio da fala que a criança pode se distanciar da situação imediata, inserindo, na comunicação, elementos que não se encontram presentes no acontecimento. Mas esse é um processo que leva tempo, como já vimos.

As palavras usadas por Kauã (“faz, *Queuza*”) sinalizam sua participação ativa na brincadeira, bem como o nível de significação que ele já atribui às ações dos adultos. Sua linguagem, nesse contexto [e em outros por nós observados], constitui uma frase com sentido, e revela que ele se encontra no princípio da etapa verbal da linguagem, embora não tenhamos notado, nele, a presença dos indicadores descritos por Vigotski quando pensamento e linguagem se unem nesta etapa – aumento ativo do vocabulário e interesse pelo nome das coisas e conhecimento de maior número de palavras. As ações de Kauã indicam, também, como seu pensamento colaborou no planejamento das mesmas: escolha dos objetos; procura da professora e linguagem utilizada. Isto nos mostra que “[...] a criança constrói assim conhecimentos conforme estabelece relações que organizam e explicam o mundo. Isso envolve assimilar aspectos dessa realidade, apropriando-se de significados sobre a mesma, através de processos ativos de interação com outras pessoas e objetos, modificando ao mesmo tempo sua forma de agir, pensar e sentir” (OLIVEIRA et. al., 2011, p. 64).

Vale recordar que a linguagem surgida em situações que envolvem ações com objetos cumpre a função de organizar a comunicação e a atividade da criança com o adulto. Nesse caso, as próprias manipulações dos objetos tornam-se o meio de comunicação da criança com o adulto. A comunicação é, assim, mediada, nesse momento, por suas ações objetivas (ELKONIN, 1987).

Entendendo a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento da linguagem oral da criança pequena, nos questionamos a respeito do trabalho pedagógico na creche. O que pode ser feito, a fim de que o brincar não seja visto sob a ótica do senso comum, como uma atividade qualquer que a criança pode realizar sem intervenção do adulto [em alguns casos até

pode, mas não sempre], e, por isso, não necessita ser planejada com intencionalidade? Que brincadeiras podem ser programadas como fonte de interação comunicativa entre crianças e adultos e entre as próprias crianças? Sabendo que na perspectiva de Vigotski a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, ressaltamos a importância da intencionalidade da professora no estabelecimento de atividades desenvolvimentes na creche.

Popova (1985) discute a relação entre as atividades lúdicas e o desenvolvimento da linguagem na primeira infância. Segundo a autora, tais atividades favorecem sobremaneira a linguagem ativa dos pequenos, que se desenvolve no segundo ano de vida, devendo ser alvo das práticas educativas. As atividades com brinquedos – por meio das quais a criança pode descobrir propriedades, comparar e escolher os de sua preferência – devem visar, além da manipulação e exploração, a ação com eles, uma vez que o domínio da ação precede a assimilação das palavras. A organização dessas práticas envolve dois momentos: primeiro, os brinquedos devem ser utilizados em colaboração com o adulto, para que, num segundo momento, sejam utilizados pela criança de forma independente. No primeiro momento tem lugar a apresentação dos objetos para a criança e a realização de ações acompanhadas de palavras. Ao brincar por conta própria, a criança tem a oportunidade de imitar as ações realizadas pelo adulto, se dirigir a este – como aconteceu com Kauã – e expressar-se por meio de sons e/ou palavras.

Popova enfoca qual deve ser a postura da professora nos momentos da brincadeira independente da criança. Durante a brincadeira independente, a criança realiza ações distintas com os objetos: *específicas* – em que os objetos são usados de acordo com sua finalidade; *investigativas* – relativas à exploração das propriedades e formas dos objetos; e *não específicas* – manipulações que não guardam relação com o uso ou finalidade dos objetos. As ações de natureza específica são especialmente potencializadoras da fala; no seu interior “[...] a linguagem começa a manifestar-se como uma atividade independente da brincadeira [...]” (POPOVA, 1985, p. 42, tradução nossa). Contudo, a intervenção do adulto se faz necessária. Nesses momentos, é importante dirigir perguntas à criança sobre o que ela está fazendo e prestar atenção em suas respostas a fim de organizar corretamente a comunicação oral. Caso a criança apresente dificuldades no emprego das palavras, nomear os brinquedos que ela utiliza pode auxiliar bastante, assim como organizar brincadeiras que envolvam sua utilização.

A autora russa chama atenção também para a mudança de ambiente que a criança enfrenta ao começar a frequentar a creche, o que pode influenciar negativamente no desenvolvimento de sua linguagem. Nesse momento, a criança se defronta com uma nova realidade, um ambiente novo com pessoas igualmente desconhecidas aos quais deverá adaptar-

se. Sua nova situação social exigirá dela um novo tipo de comunicação. Popova ressalta que isto é comum no segundo ano de vida, pelo que a professora deve organizar atividades individuais – sobretudo com brinquedos – que favoreçam um contato mais próximo com a criança. Por intermédio da brincadeira, a professora pode descobrir que brincadeiras a agradam, que palavras ela já domina, enfim, pode conhecê-la melhor. Além disso, é interessante

Conversar com os pais, estabelecer que palavras o pequeno utiliza em casa. As observações particulares e as informações obtidas dos pais contribuem para determinar até que ponto a criança compreende o que lhe é dito, e qual é seu repertório léxico, se sabe utilizar as palavras das respostas nas perguntas. Tudo isso abre a possibilidade de a educadora dirigir orientadamente o desenvolvimento da linguagem da criança durante as atividades planejadas em grupos, ou em diferentes momentos do dia, e na brincadeira independente. (POPOVA, 1985, p. 43, tradução nossa).

Bissoli (2006) também oferece orientações oportunas sobre a organização das atividades lúdicas na educação infantil, esclarecendo que o enriquecimento da experiência lúdica da criança significa enriquecer suas *vivências culturais*, uma vez que sua cultura lúdica é referenciada pela cultura geral em que vive. Assim, ao ampliar as experiências lúdicas da criança, a professora favorece seu contato com a cultura geral e com a cultura lúdica em particular. “Ampliar as experiências culturais das crianças é criar nelas novas necessidades. É abrir as portas para aquelas experiências que enriquecem a faculdade do sentir [...]”, comenta Bissoli (2006, p. 21). Conforme a autora, embora as crianças não sejam iguais e se relacionem de modos diferentes, alguns princípios podem ser apontados para a organização dessas experiências. Destacamos dois princípios básicos, ambos de responsabilidade do adulto: o primeiro afirma que o adulto deve ser parceiro nas brincadeiras, e o segundo que ele deve prover brinquedos variados. O adulto é parceiro de brincadeira quando

[...] inventa brinquedos junto; quando se transforma em uma personagem do faz-de-conta; quando organiza espaços para que as brincadeiras aconteçam; quando fica de fora, observando e percebendo as interações entre as crianças e promove momentos em que grupos diferentes brinquem juntos; quando traz uma caixa cheia de fantasias para as crianças vestirem em frente ao espelho da sala, para construírem inúmeras histórias; quando canta ou conta histórias (diariamente!); quando ensina uma brincadeira de quando era criança e pede para que alguém lá da casa das crianças venha contar também sobre os seus brinquedos... [...]. (BISSOLI, 2006, p. 22).

Quanto aos brinquedos que envolvem o segundo princípio, eles precisam ser portadores de sentidos e incentivar a exploração pelas crianças, além de favorecer interações. Sucatas

também são recomendadas. São múltiplas as possibilidades de objetos e materiais, com os quais se pode criar e recriar dezenas de situações lúdicas:

Materiais de pintura, modelagem, desenho. Blocos de diversos tamanhos, com e sem encaixe para os jogos de construção. Caixas com roupas, sapatos, maquiagem e objetos que lembrem os diferentes papéis sociais. Cordas, piões, petecas, saquinhos, bambolês. Jogos da memória, quebra-cabeças, jogos de botão, dados, trilhas... Pedrinhas, figurinhas e outros pequenos objetos colecionáveis. Carrinhos, bonecas, miniaturas. Embalagens vazias... [...]. (Idem, p. 23).

Vimos que as atividades lúdicas podem contribuir intensamente para o desenvolvimento da linguagem oral e que esta requer um cuidadoso trabalho, que não se realiza eficazmente sem intencionalidade e sem o entendimento de sua importância para o desenvolvimento amplo da criança. Neste sentido, para além do profundo conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil, a professora de crianças pequenas há de conservar muito da criança em si, tem que ser, também, um pouco criança. É a professora que ensina, na maior parte do tempo, sentada no chão; que se veste para trabalhar com roupas que lhe deem mobilidade; que se movimenta; que por vezes está despenteada; que sorri, que brinca de casinha, de boneca, de carrinho, de bola, de coisas “desimportantes”, de inventar coisas...; que canta e assiste DVDs com músicas infantis; que conta histórias imitando sons e fazendo expressões; que intervém em disputas; que afaga e oferece colo; que se emociona diante da simplicidade e da beleza das pequenas coisas; que se encanta com as descobertas e acha graça das palavras “deformadas” do mundo adulto. Bissoli (2005) considera que as atividades lúdicas devem acompanhar todas as etapas do desenvolvimento psíquico da criança, desde a mais tenra idade até o início da adolescência, e deveriam, também, fazer parte da vida do homem. No entanto,

As condições alienantes, impostas pelo modo de produção capitalista, é que são responsáveis pela exacerbação do utilitarismo, que não permite, a todos, dedicarem-se ao lúdico, à arte, à filosofia, à ciência. Daí a premissa de que valorizar o lúdico na educação da criança é, também, investir em sua humanização: nas imensas possibilidades de criar, de expressar-se, de desenvolver capacidades e vivências especificamente humanas. É refletir [...] sobre a essencialidade de um processo educativo que permita, ao homem, a superação das amarras que o prendem em um mundo hostil à universalização [...]. (BISSOLI, 2005, p. 181).

Considerando as reflexões da autora, não deveríamos achar um privilégio ser professora dos pequenos, com quem se pode viver o lúdico intensamente, mesmo frente às *condições alienantes, impostas pelo modo de produção capitalista*? Ao fazer essa ponderação, não estamos afirmando que o trabalho na escola da infância se resume à brincadeira. Temos

conhecimento das atividades menos “lúdicas” que envolvem o trabalho na creche, que constituem, objetivamente, tarefas cansativas por vezes, como as atividades da rotina de cuidados. Dar banho, trocar fraldas, carregar no colo e alimentar são tarefas que exigem esforço físico e podem causar cansaço, sobretudo quando realizadas várias vezes durante o dia. Mas também podem ter um tom lúdico, se pensarmos que o conceito de *atividade lúdica* inclui aquilo que fazemos emocionalmente envolvidos, sem preocupação com lucros, cuja importância reside no próprio processo (KISHIMOTO, 2003).

No próximo evento a interação criança-criança foi motivada por outros objetos que não o brinquedo. Ele ocorreu no mesmo dia que o anterior, em horário distinto. O episódio se deu entre duas crianças e foi marcado pela ação com objetos e a linguagem verbal de uma delas.

Evento 40f: Letícia com material da pesquisadora V**Data: 08/10/2014****Integrantes: Letícia (1a, 11m) e Kauã (1a, 11m)**



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

Pela quinta vez Letícia se apodera do meu material. Uma música é tocada no DVD, e, de início, ela tenta rabiscar meu caderno e continuar assistindo a música, mas depois sua atenção se volta completamente para o caderno e a caneta. Kauã se aproxima e tenta chamar sua atenção de várias formas: a observa de perto, inclina a cabeça em direção ao seu corpo, toma-lhe a tampa da caneta e lhe calça a sandália. Nada disso adiantou. Letícia ignora a presença do amigo que a observa, empurra-o quando ele se encosta nela, toma a tampa da caneta de volta falando “não, Kauã!”, e continua sua atividade enquanto ele coloca a sandália em seu pé. Tudo o que lhe importava era fazer uso dos objetos que havia conquistado. Absorta, a pequena rabisca várias páginas do caderno, folheia suas páginas, observa as gravuras da capa. Em alguns momentos ela “escreve” no caderno e fala alto, narrando o que está escrevendo: “catoze!”, “b!”, “bi!”, “cadalo!”, “i!”, “a!”. Depois de um tempo, concentra sua atenção na caneta, tirando e colocando a tampa por diversas vezes. Ela passa um bom tempo realizando esta ação. Em seguida, a professora Creuza aparece na sala chamando as crianças para almoçar, ao que Letícia exclama “*qué* não!”, e trata de se esconder atrás de mim, sem largar a caneta. Paro de filmar e me envolvo na situação, tentando convencê-la a ir almoçar. Quando a professora insiste com a pequena ela novamente responde “*qué* não!”, até que é levada para o refeitório, mesmo contra sua vontade.

Fonte: Diário de campo, 08 de outubro de 2014.

Foram muitas as vezes em que Letícia tomou de empréstimo nosso diário de campo. Por conta disso, chegamos a cogitar a criação de uma categoria chamada “apoderamento”, mas, priorizando as interações comunicativas de emergência da linguagem oral mais diretamente, abandonamos a ideia. Diante de suas investidas, algumas vezes cedemos, outras vezes tentamos negociar, e em outras ocasiões tivemos que dizer não, explicando-lhe que precisávamos do material, lhe oferecendo um outro objeto.

Neste evento queremos destacar o envolvimento de Letícia com os objetos, sua ação com eles e a linguagem surgida nesse contexto. As imagens evidenciam que ela se manteve concentrada na manipulação dos objetos, apesar de todos os esforços de Kauã para chamar sua atenção. Kauã fez várias tentativas, usou diferentes estratégias para obter um pouco de atenção da amiga – provavelmente queria brincar com ela –, mas foi tudo em vão. Letícia não queria brincar, só estava interessada, naquele momento, no caderno e na caneta que havia conseguido. Ela passava as folhas do caderno e rabiscava com muito entusiasmo. As palavras que falava

enquanto “escrevia” eram exclamações vibrantes. A caneta foi demoradamente explorada. A pequena admirava e tocava o objeto, tirava e colocava sua tampa sem cansar. A ação parecia ser um jogo desafiador para ela. Percebemos, então, que sua admiração vinha do fato de ela ter descoberto que a tampa da caneta podia ser colocada tanto no bico quanto no fundo do objeto. Podemos observar na quinta e sexta imagens que ela põe a tampa no bico da caneta, ao passo que na sexta imagem seu olhar está direcionado para o fundo, onde já havia encaixado a tampa.

O encantamento de Letícia por um objeto tão pequeno é compreensível. Com Vigotski (2012b) entendemos que as crianças da primeira infância mantêm com os objetos uma relação afetiva de atração ou repulsão, de maneira que cada objeto lhe estimula a realizar, com ele, alguma ação. Ao descrever esse *efeito coercitivo* dos objetos, Vigotski (2012b, p. 342, tradução nossa) argumenta que “[...] a criança dessa idade se acha no mundo dos objetos e das coisas como num campo de forças onde sobre ela o tempo todo atuam objetos que lhe atraem e repelem.” Assim, os objetos orientam a ação da criança pequena. Diante de um objeto qualquer, a criança nunca tem uma reação neutra. Do mais simples ao mais complexo, os diferentes objetos impelem a criança à ação: um cadarço amarrado de sapato lhe estimula a desamarrá-lo, um botão na blusa da mãe a tocá-lo, um carrinho a desmontá-lo, uma boneca a vesti-la ou tirar-lhe a roupa, uma tomada a colocar o dedo, um telefone celular a deslizar os dedos pela tela (desde bebê!). Essa forte atração está relacionada com a dependência que a criança tem da situação presente, o que explica a importância que os objetos concretos têm no interior de cada situação.

Em que pese o interesse pelos objetos ser uma característica da criança pequena, a curiosidade de Letícia pelo nosso material nos leva a uma ponderação. E é apenas uma ponderação. Será que o fato de Letícia buscar tantas vezes nosso material e também não querer deixá-lo, nesse episódio, não estaria, de algum modo, relacionado à ausência deles (ou de materiais similares) em seu cotidiano na creche? A criança é atraída de forma especial pelos objetos novos, que a estimulam a explorá-los e a descobrir suas propriedades (ELKONIN, 2009). O caderno e a caneta constituíam novidades para a pequena. Quem sabe se papel, giz de cera, tintas, ou mesmo caneta ou lápis fossem oferecidos a ela como parte do cotidiano, sua relação com eles não fosse mais natural?

Quanto aos aspectos relacionados à linguagem no episódio de Letícia, é interessante notar sua “escrita” acompanhada da fala, o que demonstra sua significação do ato de escrever. Ela pronunciava palavras e letras enquanto escrevia, o que nos leva a supor que provavelmente

realizasse atividade semelhante em casa⁶⁹. Sua fala sinaliza um progressivo avanço no desenvolvimento da linguagem oral, em que sua exclamação (“não, Kauã!”) aparece como expressão do desejo de que o amigo a deixasse em paz. Sua resposta ao chamado da professora para almoçar também indica esse avanço. O “qué não!” de Letícia mostra sua recusa, significa que ela queria continuar na sala rabiscando o caderno, em vez de ir almoçar. Mas a negação da pequena pode ter outra razão, de acordo com as considerações de Oliveira et. al. (2011, p. 56), com as quais concordamos. A autora afirma que:

[...] para chegar a individualizar-se, a criança precisa muitas vezes opor-se ao outro. Para se sentir diferente dos pais, ou da professora, com quem se sente até certo ponto fundida, a criança opõe-se a suas vontades e ordens através de repetidos “nãos”. [...]. Parece responder “não” pelo simples prazer de dizer “não”. No entanto, o faz para se reconhecer como diferente do outro, como alguém que tem vontades distintas.

A fala de Letícia situa-se no início da linguagem verbal e anuncia uma forma de linguagem mais intelectualizada, que faz uso do signo – a palavra – para comunicar-se. Obviamente, como acabamos de afirmar, esse processo está só começando para Letícia, em fase ainda embrionária, pois sua comunicação, nesse momento, é *prática-situacional*, cuja principal característica consiste no “[...] desenvolvimento da comunicação dentro da interação prática da criança e do adulto, e a relação da atividade comunicativa com esta interação” (LÍSSINA, 1986, p. 129, tradução nossa). Lísina trata da importância dessa forma de comunicação para a atividade-guia e para a linguagem da criança, afirmando que ela “[...] conduz ao ulterior desenvolvimento e à transformação qualitativa da atividade objetal das crianças (de algumas ações em direção aos jogos processuais), ao surgimento e desenvolvimento da linguagem” (idem).

Mujina (1981) amplia a discussão acerca da relação entre a atividade objetal e a linguagem. Em sua perspectiva, tal relação consiste em que “[...] a acumulação de impressões extraídas da atividade material serve de base para o desenvolvimento da linguagem da criança. Somente quando a palavra está apoiada pelas imagens do mundo real, esta é assimilada com êxito” (MUJINA, 1981, p. 62, tradução nossa). Nesse sentido, mediante a atividade em colaboração com o adulto, a criança vai, aos poucos, compreendendo a relação entre as palavras e as coisas.

⁶⁹ A mãe de Letícia nos revelou que a estimula desde cedo. Lia para ela quando estava grávida, e sempre utilizam [mãe e pai] linguagem convencional para se comunicar com ela, além de lhe comprar muitos livros. Ela nos contou um fato interessante sobre o primeiro livro que leu para Letícia ainda na barriga, intitulado “Um ursinho e seus amigos”. Sempre que ela se mexia muito na barriga, a mãe lia e o bebê se acalmava. Quando nasceu, toda vez que estava muito agitada, sua mãe lia o mesmo livro para acalmá-la e isto a tranquilizava.

A interação da criança com o adulto e sua influência para a assimilação dos procedimentos de ação com os objetos e a aquisição da linguagem é bastante enfatizada pelos teóricos. Conforme já afirmado anteriormente, o adulto é o portador de tais procedimentos, representando a *forma ideal*, razão pela qual constitui referência para a criança. No entanto, entendemos com Pino (2005), que muitos Outros participam de seu desenvolvimento cultural. No caso de Letícia, vimos que sua atividade foi mediada pelos objetos, com a participação – embora ela tenha tentado ignorar – de Kauã, com quem se comunicou por gestos e palavras. Trata-se de um processo de *significação social*, assim descrito por Leontiev (1978a, p. 171, grifos do autor):

Desde as primeiras etapas do desenvolvimento do indivíduo que a realidade concreta se lhe manifesta através da relação que ele tem com o meio; *razão por que* ele a percebe não apenas sob o ângulo das suas propriedades materiais e do seu sentido biológico, mas igualmente como um mundo de objectos que se descobrem progressivamente a ele na sua significação social, por intermédio da actividade humana.

Isto constitui a base inicial sobre a qual se dá a aquisição da linguagem, a apropriação da comunicação verbal.

Apresentamos, na sequência, um evento de interação adulto-criança. A situação foi organizada pela professora Valmirene e demonstra como a contação de história e o contato com livros se inscrevem nesse processo, constituindo ricas atividades linguísticas, facilitadoras da linguagem oral das crianças.

Evento 11f: Hora da história!**Data: 05/08/2014****Integrantes: Letícia (1a, 9m, blusa azul), Fernanda (1a, 7m, blusa branca), Kauã (1a, 10m, blusa verde-escuro), Arthur (2a, 4m, blusa verde-claro), Samir (1a, 5m, sem blusa) e professora Val**





Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

A professora Val mostra um livro para as crianças. Na sala se encontram Letícia, Fernanda, Kauã, Arthur e Samir. Inicialmente, Val apresenta um “livro de coisas” para os pequenos, perguntando-lhes os nomes dos objetos que se encontram nele:

Val – Olha que lindo! O que será que tem aqui? Vamos ver, vamos ver... Olha só, que lindo!

Arthur – A bola!

Val – Que cor é essa, Arthur?

Arthur – A bola.

Val – Qual é essa cor aqui?

Arthur – A bola.

Val – É a bola. Qual é a cor da bola?

Arthur – *Vermelha.*

Val – Vermelha, muito bem, Arthur! E esse aqui, qual é o nome dele?

Arthur – O *ussu.*

Val – O urso! Vamos ver o outro.

Arthur – O *tem, é o tem!*

Val – Isso mesmo Arthur, é o trem! Olha, lá vem o trem, *pi, piiii, pi, piiii!*...

Assim, a professora vai virando as páginas do livro, mostrando as figuras e perguntando seus nomes, criando um pequeno enredo para acompanhar a atividade. Somente Arthur participa efetivamente, falando os nomes. As outras crianças permanecem sentadas e atentas por um tempo, depois começam a se dispersar, vindo, em seguida, a se juntar ao redor de Val. A atividade continua:

Val – Quem é esse aqui? (Referindo-se à figura de um palhaço).

Arthur – É Patati. (Fazendo menção a um dos integrantes da dupla de palhaços brasileiros Patati e Patatá).

Val – Patati? É? É o palhaço, *né?*

Arthur – É o *paaço.*

Val – Isso, é o palhaço!

Val – E isso aqui? (Referindo-se a um balão, na quarta imagem).

Samir – *Bó.* (De pé, na frente da professora).

Val – É o *bo, né* Samir? É o balão.

Arthur – Balão é no céu, *avoa* no céu.

Val – E esse aqui? (Era a figura de um piano, na quinta imagem).

Arthur – *É tocá.*

Val – Como é o nome?

Arthur – *Tocá.*

Val – Ah, é de tocar? É? É o piano.

Arthur – *É pá tocá.*

Val – Isso, serve pra tocar.

Val – E esse aqui, serve pra quê? A bicicleta, serve pra quê?

Arthur – *Pá bincá!*

Val – Isso mesmo, serve pra brincar, *né?*

O livro termina e Val pega outro, agora da história do Bambi. Ela conta a história, que prende a atenção de todas as crianças, com exceção de Kauã, que havia se dispersado. Mas, de novo, somente Arthur participa ativamente, falando: “esse aqui é o Bambi!” (se levantando, na nova imagem). “O caçador!” (na décima imagem). As outras crianças apenas escutam, atentamente, até o final.

Fonte: Diário de campo, 05 de agosto de 2014.

Neste evento queremos evidenciar, especialmente, a linguagem de Arthur durante a interação, bem como a atividade linguística organizada pela professora. A situação revela como a apropriação da linguagem oral ocorre de maneira peculiar nas diferentes etapas do desenvolvimento da linguagem.

Colocando em destaque a própria atividade, consideramos que a interação comunicativa entre a professora e as crianças por intermédio do livro constituiu um claro exemplo de mediação semiótica (PINO, 2005), no contexto do desenvolvimento cultural dos pequenos. Nesse caso, o livro se destacou como um elemento propulsor da linguagem das crianças. No entanto, conforme Vigotski (2012a), o desenvolvimento das funções psíquicas (que se dá culturalmente) não ocorre de forma imediata, pelo contrário, se faz sempre mediado: envolve o signo, a criança e o Outro. A mediação da professora, sua colaboração durante a atividade foi o que provocou as significações das crianças, a interpretação que elas fizeram das imagens e, conseqüentemente, suas falas – processo que equivale ao início da internalização da linguagem convencional. É fácil imaginar que a exploração dos livros pelas crianças de forma autônoma, sem a colaboração da professora, não teria favorecido sua linguagem da maneira como aconteceu. Entretanto, é importante acentuar que

[...] a mediação necessária do Outro não impede que seja ela [a criança] o sujeito do processo de internalização das funções culturais [...]. A mediação do Outro é condição necessária, mas não suficiente para que ocorra esse processo, pois ele implica uma transformação ou *conversão* da qual ela é o principal agente, tenha ou não consciência disso. (PINO, 2005, p. 154, grifo do autor).

Isto significa que é a criança quem vai processar as informações advindas do meio por intermédio de sua atividade cerebral, dadas as suas condições concretas de vida e as oportunidades que se lhe forem oferecidas em seu meio cultural.

Ao prefaciar a obra “Ler com bebês”, Barbosa (2014) concebe a atividade com livros na creche como uma prática sociocultural que favorece o desenvolvimento linguístico da criança. A autora aponta algumas ações que podem auxiliar a professora de creche na organização dessa prática: *possibilitar o encontro tranquilo e instigante das crianças com diversos tipos de livros, procurando escapar aos critérios dos sistemas de classificação exclusivamente. As crianças devem ser colocadas em contato com livros para deles fazer uso de acordo com suas possibilidades de desenvolvimento – tocar, cheirar, manusear, folhear, explorar, brincar; criar espaços de faz-de-conta que oportunizem à criança inventar muitos jeitos de explorar os livros; oferecer livros de imagens, que despertem o sentido do olhar e provoquem a imaginação infantil; criar situações de leitura de histórias e de poesias em voz alta*, a fim de que a criança tenha contato com a palavra escrita e vivencie a sua escuta.

Assim como Barbosa, Mantovani (2014) – professora italiana cujas pesquisas deram origem à obra citada –, também considera o livro como um *objeto cultural*, argumentando que o mesmo “[...] é um instrumento *barato*, prazeroso e essencial para estimular curiosidade, compreensão verbal, análise perceptiva, reconstrução de fatos e produção verbal: repertórios essencialmente cognitivos, fundamentais para um rico desenvolvimento” (MANTOVANI, 2014, p. 154, grifo da autora). Com base em experiências de formação, Mantovani sugere três formas de apresentar o livro para as crianças na creche: *o livro para análise perceptiva* – permite à criança o reconhecimento de objetos e situações familiares, a princípio, e imagens mais complexas, posteriormente; *o livro com função identificatória* – a criança tem a possibilidade de identificar seus sentimentos e experiências com os vividos pelas personagens das histórias; *o uso do livro como objeto cultural específico* – seu uso requer compreensão e interesse por parte da criança, o que equivale ao seu *repertório cognitivo e linguístico*. Em todas as situações, “[...] o papel do adulto é fundamental como mediador do uso e do significado do livro” (idem, p. 156).

No intuito de contribuir com o trabalho pedagógico na creche, vale apresentar as indicações de Mantovani quanto às escolhas do livro. As sugestões, oferecidas pela autora a partir de suas pesquisas com bebês e crianças pequenas, estão divididas em seis níveis etários e foram organizadas por nós no quadro abaixo.

Quadro 9 - Critérios de escolha do livro na creche com base na idade da criança, de acordo com Mantovani (2014).

Nível/Faixa etária	Tipo de livro	Características
1º nível (a partir dos 13-14 meses)	<i>Livros de imagens simples</i>	Permitem indicar objetos familiares nomeados pelo adulto; podem ser livros comerciais de imagens de animais e objetos, e também confeccionados.
2º nível (14-15 meses)	<i>Série de imagens de objetos relacionados entre si</i>	Indicam categorias de ações: comer, dormir, brincar etc.
3º nível (16-18 meses)	<i>Reconhecimento de um objeto e da sua função</i>	Apresentam processos de transformações de um objeto e objetos isoladamente e em seus contextos (carro e imagem de uma cidade com trânsito, por exemplo).
4º nível (a partir dos 18 meses)	<i>Proto-histórias</i>	Possuem um elemento ou personagem em diferentes situações; têm começo, meio e fim, em uma sequência primária.
5º nível (20 a 22 meses)	<i>Histórias curtas</i>	Apresentam sequências de situações em que acontecem fatos e ações simples.
6º nível (a partir dos 30 meses)	<i>Histórias complexas</i>	Textos com muitas sequências e personagens, e acontecimentos mais complexos.

Fonte: Elaboração da autora.

Enfocando o papel do adulto na apropriação do livro pelos pequenos, Mantovani aconselha ainda que seja respeitado o ritmo próprio de cada criança, que, por conta de sua percepção distinta, capta detalhes sem fazer relação com a história como um todo – como Arthur, apontando as personagens da história que a professora estava contando. Em relação à apresentação do livro, o adulto precisa preocupar-se em usar estratégias para manter a atenção

das crianças, verificar sua compreensão e incentivar sua exploração autônoma em certos momentos. Sintetizando suas considerações, a autora assevera que:

[...] o trabalho pode concentrar-se em dois pontos. Por um lado, motivar as crianças a usar o livro, isto é, preparar situações e *rotinas*, ter um modo de propor as histórias, verificar os conteúdos e a qualidade das imagens; por outro lado, trabalhar as especificidades de compreensão verbal e de capacidade perceptiva que a criança já tenha. Tudo isso favorece a motivação e requer um papel ativo por parte do adulto. Podemos facilmente constatar que, quando um livro é bem apresentado, aumenta não apenas a compreensão da criança, mas também a sua vontade de usá-lo sozinha ou com um colega. (MANTOVANI, 2014, p. 163, grifo da autora).

A literatura infantil cumpre um papel relevante no desenvolvimento da linguagem oral. Sua presença na creche se faz necessária, nos mais variados tipos e formas literárias. A diversidade é um fator a considerar: tema, tipo, formato, material, funcionalidade, complexidade e outros critérios podem guiar as escolhas do adulto. Livros que podem ser molhados, livros com sons, em diversos formatos, pequenos, grandes, são todos bem-vindos. Poemas, contos, recontos, fábulas, trava-línguas, parlendas, quadrinhos, livro imagem, livro informativo, todos constituem ricas formas de expressão linguística. Com as crianças menores, inicialmente, é aconselhável utilizar os livros que priorizam os meios visuais, os quais permitem à criança observar movimentos e ações. Mais tarde, os pequenos podem aprender a escutar a linguagem figurada, repetir movimentos, sons e palavras a partir de livros mais complexos (POPOVA, 1985; BISSOLI, 2005).

Vamos agora discutir a linguagem de nossas crianças no evento “hora da história”. Vimos que no primeiro caso (seis primeiras imagens), o livro apresentado era bastante simples, composto de figuras de animais e objetos e seus respectivos nomes. A professora fez uso dele de forma interessante, incentivando as crianças a denominar as figuras e suas características. Apesar de elementar, ela tenta tornar o livro mais atrativo, imitando sons e movimentos enquanto o apresenta aos pequenos.

É importante ressaltar a diferença de idade entre as crianças, situando-as quanto ao desenvolvimento da linguagem oral. Arthur – que participou ativamente falando e interagindo de forma mais direta – era a criança mais velha da turma. Com dois anos e quatro meses, se encontrava já na etapa verbal da linguagem, dando mostras disso. As outras crianças se achavam na etapa transitória da linguagem autônoma, entre a linguagem pré-verbal e a verbal, mesclando em sua fala características primárias da etapa verbal, conforme já assinalamos em episódios anteriores.

Dessa forma, Arthur identificou o primeiro objeto mostrado, a bola. No entanto, quando perguntado sobre a cor do objeto, ele repetiu seu nome por duas vezes. Às perguntas “que cor é essa, Arthur?” e “qual é essa cor aqui?”, ele respondeu “a bola”, ao invés de falar sua cor. Apenas na terceira vez, quando a professora mudou a pergunta falando “qual é a cor da bola?”, ele respondeu “*vemelha*”. Isto demonstra a maior facilidade em responder quando a pergunta da professora se referia ao objeto concreto: bola e não à cor, uma ideia abstrata.

Luria (1986) deixa claro que a principal função da palavra é designar, apesar de servir também para representar ações, qualidades e relações. “Isto significará que a palavra que possui uma referência objetal pode tomar a forma de um substantivo (designando uma qualidade) ou de uniões, como preposições, conjunções, (designando determinadas relações)” (LURIA, 1986, p. 32). Porém, essa evolução quanto às funções da palavra ocorre gradativamente, à medida que a criança vai, pouco a pouco, se apropriando da linguagem convencional ao se comunicar com as pessoas do entorno. Luria mesmo trata da evolução desse processo no futuro: *significará*, mais tarde. Esse movimento estava só começando para o pequeno Arthur. Certamente, ele já reconhecia as cores, e esta não foi sua dificuldade, antes essa consistiu em fazer a relação. É preciso considerar que ele obteve êxito quando a professora reformulou sua pergunta, o que nos leva a pensar que talvez ele não estivesse compreendendo que suas duas perguntas anteriores se referiam à cor da bola. Quando a professora juntou em sua pergunta o objeto e sua propriedade (qual é a cor da bola?), o pequeno respondeu corretamente.

Na continuidade da atividade, quando Val mostrou a figura de um palhaço, Arthur o denominou como “Patati”, reconhecendo-a como “palhaço” apenas quando ela o questiona (é o palhaço, *né?*), ao que ele responde “é o *paço*”. Isso revela um traço característico de Arthur, próprio de sua forma de linguagem e pensamento nesse momento. Ao referir-se *ao* palhaço como *um* palhaço especificamente (o Patati), Arthur mostra que não construiu a generalização, o que equivale a dizer que em sua fala as palavras não correspondem a uma classe de palavras ou a um grupo de objetos, antes, se referem a um objeto em específico (VYGOTSKI, 2010, 2012b). O “Patati” não se inclui em uma classe maior de palavras, a de palhaços. A resposta do pequeno indica que ele é uma criança que “[...] *ainda não possui as generalizações superiores que nós chamamos de conceito, de modo que para ela a generalização tem um caráter mais concreto, mais evidente*” (VIGOTSKI, 2010, p. 690, grifos do autor). Isto é característico do seu *pensamento por complexos*, baseado em suas percepções.

Quanto à figura do piano mostrado pela professora, Arthur confundiu o objeto com sua função. Quando Val lhe perguntou “como é o nome” do objeto, ele respondeu “*tocá*”. Então Val lhe disse: “ah, é de tocar? É? É o piano”, ao que ele reforçou sua resposta falando “é *pá*

tocá”. Parece contraditório, mas a confusão de Arthur denota dois aspectos importantes de seu desenvolvimento linguístico: primeiro, seu repertório de palavras estava se ampliando. Como ele sabia a função do piano sem saber seu nome? Em segundo lugar, ele faz uma importante relação entre os objetos, indicativa de um princípio de simbolização. A imagem constava apenas da figura de um piano, não havia ninguém tocando, no entanto, sua resposta “*é pá tocá*” inclui a pessoa que realiza essa ação. Suas explicações de que a bicicleta serve para brincar e o balão voa no céu também testificam isso, assim como demonstram o surgimento inicial da *percepção semântica* do mundo circundante, uma percepção carregada de sentido, vinculada à generalização (VYGOTSKI, 2012b). O diálogo da professora nesse momento – questionando as respostas de Arthur – foi primordial para que ele significasse as imagens e situações. Desde que continue a receber estímulos do meio, suas formas de falar, de perceber e se comunicar irão, progressivamente, se desligando das impressões diretas, possibilitando-lhe a complexificação de sua relação consigo e com os outros.

Por sua vez, o “*bó*” (bola) de Samir – com apenas um ano e cinco meses –, para referir-se à figura do balão, indica sua linguagem autônoma, “[...] o período das orações formadas de palavras disformes” (MUJINA, 1981, p. 64, tradução nossa), em que a criança denomina as coisas segundo alguma relação própria. A fala de Samir revela que ele associou o formato do balão ao da bola, brinquedo muitíssimo apreciado por ele. Sua linguagem, portanto, possui uma lógica particular.

O segundo livro utilizado por Val era bem mais complexo que o primeiro, apresentando um enredo com várias personagens em diversas situações. A história do Bambi prendeu a atenção das crianças, que exercitaram sua linguagem compreensiva. Arthur gostava muito desse livro. Durante nossas observações, algumas vezes ele nos procurou pedindo “Bambi” (o livro ficava em uma prateleira suspensa, juntamente com outros poucos que compunham o acervo da turma). Por apreciar muito aquele livro, Arthur tinha bastante familiaridade com ele, conhecia suas personagens e também sua história, fato que favoreceu sua fala na identificação das personagens. Em certa ocasião, quando pegamos o livro da prateleira e o entregamos, ele sentou-se ao nosso lado e começou a nos contar a história: “*ela* uma vez, o caçador”... “o caçador pegou o Bambi...”.

Dissemos que havia poucos livros na sala, que ficavam suspensos, longe do alcance das crianças. Após conversar com as professoras sobre a importância de as crianças terem contato mais próximo e frequente com livros, providenciamos uma quantidade maior, que foram reunidos aos que ficavam na prateleira e colocados em uma caixa na sala de atividades. As imagens abaixo mostram o momento em que os novos livros foram apresentados às crianças.

Os registros falam por si. Revelam curiosidade, concentração, interesse, contentamento, comunicação e interação. Por parte dos pequenos e também dos grandes... a partir de então, a caixa de livros era procurada e explorada diariamente.

Fotografias 32 e 33 - Crianças explorando novos livros



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2014.

4.3 Considerações sobre o papel do meio

Com base na fala das crianças no decorrer do episódio que acabamos de analisar e por ele engendrada, convém discutir o papel do meio, sua influência para o desenvolvimento da linguagem oral da criança. Meio aqui entendido como aquele que “[...] desempenha o papel não de circunstância, mas de *fonte de desenvolvimento*” (VIGOTSKI, 2010, p. 695, grifos nossos). O meio exerce sua ação sobre o desenvolvimento da linguagem oral da criança desde cedo, quando ela começa a dominar a fala e pronuncia suas primeiras palavras, soltas e indefinidas. Isto ocorre por intermédio de sua mãe e demais pessoas do entorno, que se comunicam com ela com uma linguagem desenvolvida. “A criança fala frases monossilábicas, mas a mãe fala com a criança já uma linguagem gramatical e sintaticamente formada, [...] utilizando uma forma desenvolvida da fala” (VIGOTSKI, 2010, p. 639), que constitui, para a criança, a *forma final ou ideal*, o modelo a ser alcançado no final do desenvolvimento. Como o desenvolvimento da criança, em todos os aspectos, se dá em interação com o meio, sua *forma primária ou inicial* de fala se forma sobre a base da forma ideal, na medida em que as pessoas se comunicam com

ela interagindo e influenciando sua fala. Dessa maneira, a forma final, que deverá aparecer no final de seu desenvolvimento, surge logo cedo, se antecipa. A atitude da professora Val no episódio tratado, falando as palavras corretamente para as crianças, se inscreve nesse contexto, funcionando, para elas, como a forma final antecipada.

Cabe perguntar: o que ocorreria na ausência da forma ideal? Que prejuízos acarretariam ao desenvolvimento da fala da criança o fato de ela não ter oportunidade de conviver com a linguagem desenvolvida do Outro? Vigotski (2010, p. 695) nos explica:

[...] se no meio não há forma ideal correspondente e o desenvolvimento da criança, por força de quaisquer motivos, toma seu curso sem perpassar essas características específicas [...], ou seja, sem interagir com a forma final, então a forma correspondente na criança também não se desenvolve até o fim. [...].

Isto significa que o meio é a fonte das capacidades da criança, de suas características especificamente humanas, incluindo a capacidade de falar e se comunicar. Com Vigotski podemos dizer que, se no lugar da forma ideal, a criança convivesse apenas com companheiros de idade – possuidores da forma primária, portanto, no mesmo nível que ela –, sua fala se desenvolveria, mas de modo particularmente *lento* e não alcançaria o padrão da forma ideal. Essa questão nos leva a frisar, mais uma vez, a necessidade de o adulto falar corretamente com a criança desde suas primeiras vocalizações, de se comunicar com ela com linguagem desenvolvida, mesmo quando ela ainda não fala. Esse fator constituirá um guia para sua fala.

Faz-se necessário destacar duas características importantes sobre as influências do meio, que se acham interligadas. Primeiro, se deve entender que o meio se modifica para a criança, à medida em que ela se desenvolve, como também a própria criança muda. “Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade” (VIGOTSKI, 2010, p. 683). Em segundo lugar, é preciso considerar as vivências: são elas que vão determinar a influência do meio para a criança. Falar de vivência na vida da criança significa entender “[...] de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona efetivamente para com certo acontecimento” (idem, p. 686). Nesse sentido, na vivência se acham particularidades da criança e da própria situação. Portanto, cada criança vai vivenciar as situações que o meio lhe apresenta de acordo com suas particularidades individuais, de maneira que o mesmo acontecimento pode ter significados diferentes para cada criança.

O problema do meio nos convida, ainda, a discutir os estímulos que a criança recebe e capta dele, bem como sua apropriação dos mesmos. Como estímulos estamos considerando todos os recursos materiais e imateriais dos quais já falamos, que auxiliam no desenvolvimento

da criança (brinquedos, objetos, livros, linguagens, músicas e outros). Trata-se de criações humanas; fazem parte da riqueza cultural construída e acumulada pelas pessoas no curso da história (LEONTIEV, 1978a). Se levarmos em conta o progresso da humanidade e o conseqüente enriquecimento da prática sócio histórica, fica claro que uma geração supera a anterior, na medida em que se beneficia de suas criações. Como afirma Leontiev, isso possibilita que as novas gerações subam nos ombros das que a antecederam. No entanto, conforme já discutimos, a apropriação, pela criança, dos resultados da história, não ocorre espontaneamente; antes, é tarefa do processo educativo, responsável por transmitir-lhe o que a humanidade criou ao longo dos séculos e deixou como herança: linguagem, artes, ciência, costumes, objetos. Todas essas criações precisam ser transmitidas à criança por intermédio da educação, que se efetiva concretamente por pessoas, em casa e em instituições educativas. Para reforçar a importância desse processo, trazemos aqui um exemplo utilizado por Leontiev (1978a, p. 272):

Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças mais pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar.

Tal é a importância do processo educativo. Dele depende a continuidade da história e o desenvolvimento cultural da criança, que ocorre mediante sua apropriação da cultura, o que equivale à apropriação das capacidades humanas. Ao falar de apropriação aqui, assumimos a perspectiva de Leontiev (1978a, p. 271, tradução nossa), para quem esse processo é “[...] o resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana.”

Além do processo de apropriação carecer do papel ativo da criança nas interações que se estabelecem entre ela, as pessoas e os objetos, faz-se necessário dizer que ele depende das suas condições reais de vida. Pontuar essa discussão aqui é importante, uma vez que nossa investigação foi realizada em uma instituição pública, onde grande parte das crianças vêm de famílias com poder aquisitivo mais baixo, razão pela qual nem todas têm acesso de forma igualitária aos bens culturais. A limitação desse acesso conduz à limitação das possibilidades da criança: ela vai deixar de se apropriar daquilo que deveria e a que tem direito. Se o meio é fonte de desenvolvimento, devemos refletir sobre a necessidade da família e da creche

oferecerem à criança um meio cultural rico, estimulante, promotor de suas infinitas capacidades. No entanto, conforme pondera Pino (2005, p. 152),

Sabe-se por experiência quão variáveis são essas condições nas sociedades modernas, devido não a uma suposta ordem natural, como tentam nos convencer certas ideologias, mas à uma ordem social construída por decisões humanas tomadas, via de regra, por grupos detentores do poder (econômico e político) em função dos seus interesses. Sabe-se que a história social e humana, a geral e a particular de cada povo, é feita de relações sociais conflituosas produzidas por sistemas sociais geradores de desigualdades entre homens (em particular, sociais e econômicas) que os afetam desde o berço. Desigualdades que determinam, em grande medida, as possibilidades que cada um deles tem de acesso aos bens culturais, materiais e espirituais, necessários para a existência humana.

Consideramos que um projeto mais igualitário e menos excludente de sociedade encontra entraves nas formas de produção capitalista às quais estamos sujeitos, gerando exclusão, marginalidade, desemprego, violência e, sobretudo, desigualdade. Nesse contexto, os bens culturais e materiais, bem como os direitos sociais básicos – saúde, alimentação, moradia e educação – são negados às classes desfavorecidas economicamente, cujas oportunidades não são as mesmas oferecidas para as classes privilegiadas, detentoras da riqueza e do poder. Esses direitos são fundamentais para que homens, mulheres e crianças que compõem a sociedade vivam condignamente e exerçam sua cidadania. De igual modo, a supressão desses direitos produz uma massa de pessoas marginalizadas em sua condição humana.

Muito se falou em direito no século XX e a discussão continua em pauta no início do século XXI: direito das mulheres, dos idosos, das minorias, dos homossexuais, dos trabalhadores e das crianças, dentre outros. Esses direitos, mobilizados em grande parte pelos grupos sociais, foram afirmados e muitas vezes legalizados, o que representa um avanço no desenvolvimento da sociedade moderna. Avanço que, entretanto, ainda precisa ser concretizado em ações efetivas que os garantam para todas as pessoas.

Em se tratando das crianças, há ainda muito a ser conquistado, pois uma infância plena requer a garantia dos direitos citados anteriormente, negados a uma parcela considerável delas. É possível afirmar que o direito à infância ainda não foi consolidado, o que implica a questão da origem e da situação de classe das crianças.

A consolidação dos direitos das crianças requer, entre outros aspectos, educação de qualidade desde a pequena infância; requer a apropriação da riqueza universal da qual fala Leontiev, traduzida pelas experiências e situações planejadas e desenvolvidas em creches e pré-escolas, as quais “[...] *podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças*

pequenas – crianças até os 6 anos –, pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas [...]” (MELLO, 2007, p. 85, grifos da autora). Nessa perspectiva, a creche, enquanto instituição educativa, deve garantir as primeiras aprendizagens sistematizadas da criança pequena, a ampliação de suas primeiras observações do mundo circundante e a ampliação do seu referencial cultural. Como vimos, o domínio da linguagem oral constitui uma das principais aprendizagens desse período e favorece todas as outras.

Portanto, na creche, as crianças devem ter acesso à cultura elaborada, aos objetos dessa cultura, cuja apropriação faculta o desenvolvimento das funções tipicamente humanas – fala, pensamento, imaginação, controle da vontade, consciência. Trata-se do processo de humanização, resultante da educação humanizadora, aquela capaz de promover o desenvolvimento das capacidades da criança em sua máxima plenitude. É preciso apostar na capacidade dos bebês e crianças bem pequenas, acreditar que, em condições favoráveis de vida e educação, serão capazes de se apropriar ao máximo das qualidades humanas. Qualidades que se expressam ricamente na música, na dança, na literatura, nas artes plásticas; ou simplesmente nas massinhas, nas tintas, na areia, no barro, na água; ou nas brincadeiras com blocos, construções, encaixes, percursos, almofadas. Há um mundo de possibilidades...

Sabemos o quanto essa tarefa implica a questão da formação acadêmica da professora de crianças pequenas. A formação para atuar em creches e pré-escolas demanda conhecimento específico sobre os vários aspectos do desenvolvimento da criança, sobre suas necessidades, exige conhecer as diferentes concepções de criança e infância, bem como os fundamentos teórico-metodológicos que subsidiam o fazer pedagógico na educação infantil. A formação assim entendida exige um alto nível de qualificação, nem sempre conseguido nos cursos de formação docente. Assegurar essa formação é responsabilidade do Estado, como bem lembra Kramer (1994, p. 20):

Garantir educação de qualidade para todas as crianças de 0 a 6 anos, considerando a heterogeneidade das populações infantis e dos adultos que com elas trabalham, exige decisão política e exige, também, condições que viabilizem produção de conhecimentos, concepção, implantação e avaliação de múltiplas estratégias curriculares para as creches e pré-escolas e para a formação de seus profissionais.

O problema é complexo, e, por ora, nos limitamos a apontar a necessidade de refletir sobre ele, de encontrar formas de promover formação contínua em contexto: grupos de estudo, de leitura compartilhada, de debate, de planejamento e desenvolvimento de práticas. Ao refletir

sobre as considerações de Mello e Farias (2010, p. 58-59) a respeito da mediação do/a professora/a no contato da criança com a cultura elaborada, enfatizamos que é preciso capacitar as professoras dos pequenos.

A relação que se estabelece entre a criança e a cultura é, na Educação Infantil, mediada inicialmente pelo/a professor/a que organiza e disponibiliza os objetos da cultura material e não material para as crianças. Quanto mais o/a professor/a compreender o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, mais intencionalmente poderá organizar o espaço da escola para provocar o acesso das crianças a essa cultura mais elaborada que extrapola a experiência cotidiana das crianças fora da escola. É o/a professor/a quem organiza o tempo da criança na escola. E quanto mais ele/ela compreender a importância do afetivo – isto é, da vontade – no processo de aprendizagem e quanto melhor perceber as formas como a criança nas diferentes idades melhor se relaciona com a cultura e aprende, melhor organiza as condições concretas para a realização de atividades significativas para a criança. Dessa forma, melhor orienta o desenvolvimento infantil. Sabendo da importância da relação criança/cultura para o desenvolvimento cultural e psíquico, intencionalmente busca as formas adequadas para provocar nas crianças o estabelecimento de uma relação com a cultura que favoreça o desenvolvimento das máximas qualidades humanas nas diferentes etapas de seu desenvolvimento.

Em síntese:

A análise dos eventos classificados como “interações comunicativas mediadas por objetos” revelou que essas situações favorecem a fala e complexificam a comunicação. Os motivos dessa forma de comunicação são práticos, mas vinculados aos motivos cognitivos e pessoais, uma vez que a relação com as pessoas se encontra na base da atividade-guia da criança nesse momento – a manipulação dos objetos, por intermédio da qual a criança deseja conhecê-los.

Os três eventos analisados (e outros apresentados no terceiro capítulo) comprovam o forte envolvimento da criança com os objetos na etapa da primeira infância, validando empiricamente a divisão cronológica aproximada e as respectivas atividades orientadoras de cada momento do desenvolvimento infantil feita por Elkonin, Vigotski e Leontiev (quadro 6, p. 132). Tal como nos eventos de comunicação direta, a fala nesse contexto é situacional, o que a diferencia é a presença de objetos na situação, tornando-os motivo da comunicação. Essa característica resulta em que a manipulação dos objetos parece fornecer mais elementos para a fala da criança, de tal maneira que esse fato delinea distintamente sua linguagem. Dito de outra forma, no interior da atividade-guia a linguagem oral se faz mais rica, e a comunicação mais

complexa. A comunicação mediada por objetos, no lugar de meios expressivos e gestuais, prioritariamente, conta com as palavras (ainda que sejam palavras soltas) utilizadas durante a atividade objetal. Nesse cenário, a linguagem oral da criança apresenta as seguintes características: expressa situações, identifica e denomina objetos, qualidades, ações e relações, além de estimular o pensamento verbal.

Mas é preciso destacar que, apesar de a atividade objetal favorecer a comunicação e a linguagem oral, as crianças por nós observadas falavam pouco. Em algumas situações percebíamos que a fala não se manifestava, mesmo quando a criança podia falar. No entanto, não estamos certos quanto a generalizar essa observação, afirmando que a criança dessa idade fala pouco. Ao invés disso, preferimos justificar nossa análise situando as crianças na etapa de desenvolvimento da linguagem em que se encontravam (quadro 8, p. 207). Conforme já discutimos, todas (com exceção de Arthur) apresentavam a linguagem autônoma, mas ainda com traços da pré-verbal, e já demonstrando indícios da verbal. Por essa razão, na análise de alguns eventos, identificamos a criança no início da linguagem verbal. Isso é perfeitamente compreensível, se considerarmos que a linguagem autônoma é uma ponte de transição entre a pré-verbal e a verbal.

A exceção marcante era Arthur, o mais velho da turma. Com dois anos e meio no final da pesquisa (outubro de 2014), por todas as características linguísticas que apresentava, podemos acertadamente afirmar que ele era uma criança verbal: falava bastante (embora não com linguagem convencional), perguntava pelo nome das coisas e se comunicava com vocabulário relativamente ampliado. Essas peculiaridades demonstram a relação entre pensamento e linguagem em sua fala, originando linguagem intelectual e pensamento verbal. Dessa forma, sua linguagem se diferenciava das das outras crianças, pelo que concluímos que em cada etapa de desenvolvimento da linguagem a criança se apropria distintamente da fala, e que o próprio desenvolvimento da criança influi sensivelmente nessa apropriação. Não podemos esquecer que o meio influencia fortemente esse processo, constituindo sua fonte; mas também ele se modifica para a criança ao longo de seu desenvolvimento, assim como a própria criança vai se transformando mediante sua ação.

Faz-se necessário sublinhar, ainda, o papel da mediação. A participação/colaboração do adulto nas ações objetais, nas atividades lúdicas e de aprendizagem tem importância fundamental para o progresso da linguagem oral da criança e conseqüente avanço do seu pensamento, que passa de visual por ações ao visual por imagens, e, mais tarde, ao verbal. A presença do adulto dá sentido à atividade dos pequenos e contribui com sua fala, na medida em

que ele a estimula a falar, conversa com ela, lhe dirige perguntas e se interessa pelo que ela faz e sente. Além disso, ele é sua referência, a forma ideal, detentor da linguagem desenvolvida.

Uma última questão. Talvez a mais intrigante que se apresentou para nós durante o processo de pesquisa. Embora, como já dissemos, as crianças (menos Arthur) estivessem no início da etapa verbal da linguagem, perto do acontecimento de união pensamento/linguagem, não percebemos sinais indicativos das características próprias desse período: o aumento do vocabulário e a iniciativa autônoma de perguntar o nome das coisas. Obviamente, isto indica que a linguagem verbal estava sendo ainda gestada, pois nem a fala se havia intelectualizado, nem o pensamento era verbal. A explosão linguística própria desse período se encontrava a caminho, em *devir*. Perceber este fato, no processo de análise, esclareceu uma dúvida que nos inquietou durante a pesquisa de campo. Uma dúvida teórica. A esse respeito nos questionávamos com frequência: qual a dimensão do pensamento expresso na fala inicial das crianças? Em que medida sua fala se encontra imbuída de pensamento, de intelecto? Pelos significados amplos demonstrados por suas ações e frases monossilábicas, nos era difícil acreditar que ali não havia pensamento, que não se tratava de fala intelectual. O “já já já” de Letícia, o “boi” do Kauã, o “ram” do Samir nos levavam a refletir. As apropriações (im)próprias e (im)pertinentes (SMOLKA, 2000) nos intrigavam.

No processo de estudo e análise dos dados, compreendemos que sim, existe pensamento – pensamento prático, não verbal – e existe linguagem – pessoal, emocional, não intelectual –, porém, separados um do outro antes dos dois anos de idade. No entanto, embora não possuam relação inicialmente, pensamento e linguagem são dois processos com complexas relações, não isolados um do outro. Essa relação surge, muda e cresce à medida que se desenvolve. Vigotski (2001, p. 91, tradução nossa) nos ensina que “[...] a relação entre o pensamento e a linguagem muda durante o processo de desenvolvimento, tanto em quantidade como em qualidade. Em outras palavras, a evolução da linguagem e do pensamento não é paralela nem uniforme.” Além do mais, as funções psíquicas não atuam de forma isolada. Ao se atuar – por meio da mediação – sobre uma função, se atua sobre outras. Nessa perspectiva, intervir sobre a linguagem significa intervir sobre o pensamento. Portanto, podemos dizer que mesmo antes da união dos dois processos, surgem *brotos de pensamento* (verbal), uma fala, por assim dizer, *proto-intelectual*. Assim, apesar das crianças por nós pesquisadas se distanciarem por mais de sete décadas das crianças investigadas por Vigotski, os princípios elaborados por ele e seus colaboradores são atuais, pelo que podemos afirmar que a Teoria Histórico-Cultural é atemporal.

REFLEXÕES FINAIS (PARA NÃO FINALIZAR)



*No oculto do ventre,
o feto se explica como o Homem:
em si mesmo enrolado
para caber no que ainda vai ser.*

*Corpo ansiando ser barco,
água sonhando dormir,
colo em si mesmo encontrado.*

*Na espiral do feto,
o novelo do afecto
ensaia o seu primeiro infinito.⁷⁰*

(MIA COUTO)

Concluimos, por ora, nosso estudo. Ao tecer suas considerações finais importa perguntar: o que pretendíamos com ele? Os objetivos que buscávamos foram alcançados? Conforme anunciado na parte introdutória, nos propusemos a: compreender o processo de desenvolvimento da linguagem oral na etapa da primeira infância, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural; conhecer a influência das interações adulto-criança e criança-criança para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças em situação de creche;

⁷⁰ Poema “Espiral”, do escritor e poeta moçambicano Mía Couto, publicado em seu livro “Tradutor de chuvas”, pela editora Caminho (2011).

e elucidar como o trabalho pedagógico na creche pode contribuir para que ocorram interações verbais significativas entre crianças e adultos.

Diante da complexidade do objeto – o desenvolvimento da linguagem oral em crianças – e da base teórica por nós adotada – a Teoria Histórico-Cultural –, avaliar o alcance dos objetivos acima não é tarefa fácil. Não temos plena certeza dessa conquista, e, ao dizer isto, desejamos que nosso leitor conteste nossa afirmação. Melhor dizendo, almejamos que as pessoas que se detiverem na leitura do nosso trabalho compreendam como se forma a linguagem oral da criança pequena segundo os princípios da abordagem histórico-cultural. Pesquisar na perspectiva vigotskiana implica muitos desafios e reconhecemos as limitações de um estudo dessa natureza, às quais não estivemos imunes. Sistematizar conhecimentos sobre um tema desenvolvido por diferentes autores em distintas épocas é um trabalho que requer todas as funções intelectuais necessárias à formação de conceitos (percepção, atenção, associação, comparação, análise e síntese) que, embora possam estar completamente desenvolvidas na idade adulta, nem sempre funcionam de forma absoluta. Por vezes, a apropriação pode resultar enganosa, nos apresentando pseudoconceitos em lugar de conceitos verdadeiros. Além disso, a elaboração de uma tese exige que façamos escolhas. É preciso eleger autores, temas de leitura e da própria escrita, e, nesse processo, não é possível abordar todos os conceitos relativos ao estudo com a mesma profundidade.

Estabelecemos, a princípio, alguns conceitos com base nos objetivos da pesquisa e nas perguntas que os delinearão: de que maneira ocorre o desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância segundo a perspectiva histórico-cultural?; como as interações adulto-criança e criança-criança interferem no desenvolvimento da linguagem oral das crianças em situação de creche?; como o trabalho pedagógico na creche pode propiciar interações verbais significativas? Com vistas a responder tais questões, adotamos os seguintes conceitos: linguagem; interação; atividade de comunicação; práticas pedagógicas e mediação. No entanto, no decorrer da pesquisa, as leituras foram nos apresentando outros conceitos que se cotejavam aos primeiros, fazendo-se necessários para o tratamento do objeto – o desenvolvimento da linguagem oral de crianças na creche – em sua complexidade: desenvolvimento psíquico; desenvolvimento; situação social de desenvolvimento; atividade-guia; linguagem oral; linguagem autônoma; linguagem egocêntrica; pensamento; zona de desenvolvimento iminente; internalização; apropriação; formação de conceitos; generalização; consciência; jogo; atividade lúdica; mediação semiótica; significação; meio; vivência...

No curso do processo de escrita, nos vimos frente ao desafio de organizar e explicar os diversos e entrelaçados conceitos, de forma a compor um quadro compreensível a respeito do

desenvolvimento da linguagem oral da criança. Nesse movimento, era preciso interpretar os teóricos e dialogar com eles, articular suas ideias e encadeá-las com nosso próprio pensamento. Em certos momentos, a sensação que tínhamos – usando um exemplo próprio da criança – era a de estar montando um enorme quebra-cabeça. Um *puzzle* de muitas peças.

No entanto, a figura do quebra-cabeça não traduz com exatidão esse processo. Falar do desenvolvimento da linguagem implica retratar um movimento contínuo, um processo dinâmico que se transforma. Assim, o quebra-cabeça, apesar de conter peças que compõem um quadro/figura/tema, deveria ser substituído por algo que encerrasse certo movimento, como o que buscamos explicar com o quadro-síntese do desenvolvimento da linguagem. Inspirados em Vigotski (2012b) – quando afirma que o desenvolvimento do bebê é *um movimento ascendente em espiral* –, pensamos em uma espiral, cuja dinâmica foi expressa no poema de Mia Couto, usado por nós como epígrafe desse texto. Esse objeto, “[..] símbolo de evolução e de movimento ascendente e progressivo [...]” (INFOPÉDIA, 2003-2016), representa bem a compreensão que fomos constituindo sobre o gradativo incremento da linguagem oral da criança, o papel das interações nesse processo e a intervenção que pode se dar pelo trabalho educativo na creche.

À medida que avançamos na apropriação dos princípios e dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural, fomos entendendo o desenvolvimento da criança como um processo que ocorre nas e pelas relações com as pessoas. Na convivência com o círculo de pessoas mais próximas, a princípio – pais, irmãos, cuidadores –, e, mais tarde, com um círculo mais amplo – familiares, parceiros de idade e de idades distintas, professores –, o psiquismo da criança vai se formando. É sobre esse alicerce que os pequenos irão balbuciar, compreender e falar; mais adiante, em condições propícias de vida e educação, comunicar-se-ão de forma clara e compreensível: com vocabulário abundante, fazendo uso simbólico das palavras. A natureza histórica e não natural desse movimento, tal como concebido por Vigotski e seus colaboradores, foi se evidenciando cada vez mais para nós.

Dessa compreensão, evidenciamos a constituição cultural da criança, seu segundo nascimento, momento em que começa a atuar no mundo por intermédio dos signos: inicialmente, assimilando e imitando gestos e palavras do meio social, para, num segundo momento, internalizá-los e incorporá-los a seu psiquismo. É isso que caracteriza o desenvolvimento social do psiquismo, o que possibilita que a criança se aproprie das formas sociais de comportamento que os adultos utilizam com ela, incluindo a linguagem verbal. Por intermédio do signo (ou da atividade semiótica), as formas iniciais de comunicação com o Outro como o choro e o grito se transformam, paulatinamente, em comunicação pela palavra. Dessa forma é que a linguagem, como uma das principais funções psíquicas, que se forma nos

primeiros anos de vida da criança, se desenvolve segundo a lei do desenvolvimento psíquico formulada por Vigotski. Primeiro socialmente, depois psicologicamente. Primeiro nas interações, depois individualmente.

No interior do desenvolvimento cultural, em cada momento, por meio das pessoas e de um tipo especial de atividade, a criança se relaciona com o mundo à sua volta, muito embora outras atividades, conjuntamente à atividade-guia, permeiem, sempre, sua vida. No curso do giro espiralado e afluyente que constitui sua existência, as crianças se interessam por múltiplas atividades, da mesma forma que se expressam por *cem linguagens*. Em relação às crianças com as quais pesquisamos, apesar do predomínio das ações com objetos, presenciamos seu envolvimento com muitas outras atividades: gostavam de assistir DVD, de dançar, imitar e movimentar-se, de brincar de roda e esconde-esconde, de passear ao ar livre, de participar das festas, de contato com animais, dos banhos de piscina...

Passamos, então, a discutir a comunicação e a formação da linguagem oral. Demonstramos que, no primeiro ano de vida, por intermédio da comunicação emocional com as pessoas – atividade-guia própria desse momento –, surge na criança a necessidade de comunicação, enquanto o adulto cuida e fala com ela. A partir desse contato, marcadamente íntimo e emocional, a criança começa a emitir seus primeiros sons, que se converterão em fala posteriormente. Nesse momento, o pensamento é pré-verbal (prático) e a linguagem é pré-intelectual (emocional), o que não impede que a criança se comunique à sua maneira, compreenda a linguagem das pessoas ao seu redor e comece a interessar-se pelos objetos – processo que antecede o domínio da fala. O resultado de todas essas conquistas, no final do primeiro ano, é o início da consciência, que, pelas vivências e mediação do Outro, se vai modificando sucessivamente ao longo do desenvolvimento. Antes do domínio da linguagem desenvolvida, os pequenos se comunicam com uma linguagem particular, que se transformará em linguagem autêntica no período de um a três anos. Nas diversas situações de uso dos objetos, em interação com os adultos, a comunicação emocional dá lugar à comunicação verbal, mediada pela palavra. A partir de então, pensamento e linguagem – antes separados – se conectam, originando uma fala intelectual e um pensamento verbal. A criança passa a falar bastante e ativamente, apropriando-se, gradualmente, da *forma ideal* de linguagem. Trata-se do processo de apropriação do signo verbal e da função simbólica da linguagem. Destacamos os resultados dessa aquisição para a criança: independência da percepção imediata, novas e multifacetadas formas de relação com as pessoas, com o meio e consigo mesma, e o início da consciência de si e da autonomia.

Pouco a pouco a linguagem verbal – social e externa – passa a ser egocêntrica, outra forma específica de linguagem, usada pela criança para falar consigo mesma, demonstrando internalização da linguagem do adulto. Por sua vez, esse processo se transforma em linguagem interna, discurso interior a serviço do pensamento, uma forma nova e evoluída de linguagem que surge por volta dos sete anos de idade. Assim, todas as etapas do desenvolvimento da linguagem da criança são caracterizadas pela transformação. Dialeticamente, uma forma vai evoluindo até se transformar em outra mais complexa, revelando um genuíno movimento em espiral.

Durante o trabalho de campo, no decorrer do processo de observação, percebemos que existe um traço singular na apropriação da linguagem. Ela se dá de maneira única em cada criança. Embora as crianças (o ser humano) tenham suas funções psíquicas modeladas socialmente, há uma dimensão individual que as diferencia, o que faz com que as funções se desenvolvam, em cada pessoa, de forma irrepetível. Por essa característica, cada criança, individualmente, se apropria da fala de modo particular, atribuindo aos signos sentidos pessoais, significando as vivências do meio de forma igualmente ímpar – sem perder sua essência social. Isto explica porque algumas crianças começam a falar mais cedo ao passo que outras demoram um pouco mais; porque algumas se comunicam com vocábulos relativamente ricos e outras não; porque a própria pronúncia das palavras se diferencia; e porque a compreensão também se faz distinta.

O que delinea esse processo de formação da individualidade são as condições reais de vida e educação, as oportunidades que cada criança tem de entrar em contato com as formas desenvolvidas de linguagem e com os objetos culturais do meio, marcadamente simbólico. Por essa razão, enfatizamos reiteradamente a importância do trabalho pedagógico na creche, que, enquanto instituição educativa, tem o dever de intervir positivamente na apropriação da linguagem oral pela criança. É necessário organizar, em cada etapa de domínio da fala, situações propiciadoras de interações comunicativas, uma vez que estas são o substrato da linguagem. É preciso trazer à vida as funções que participam desse processo: a percepção, a memória, a atenção, o pensamento. Nesse sentido, é interessante: falar constantemente com a criança, usando, na comunicação com ela, a linguagem que lhe serve de modelo; interpretar e significar seus gestos e expressões comunicativas; acompanhar suas brincadeiras e planejar situações lúdicas coletivas; proporcionar experiências de exploração de objetos e brinquedos; contar histórias; promover o encontro com livros e canções variadas; apresentar imagens e conversar sobre elas; criar situações nas quais a criança precise se expressar

significativamente... em poucas palavras, há que se criar a necessidade de comunicação na criança.

Discutimos, ainda, uma função primordial da linguagem além de sua função comunicadora, abordando o início do processo de formação de conceitos –, quando a palavra se coloca a serviço do pensamento. Embora a criança pequena ainda não possa formar conceitos em razão de não possuir as funções necessárias para tanto, ao se comunicar com o adulto, utiliza palavras visivelmente similares às dele. No entanto, o faz sem generalizar como o adulto; generaliza do seu jeito, sem perceber que determinado objeto pertence a uma classe, e que objetos diferentes são denominados com uma mesma palavra. A generalização da criança – pautada em uma lógica própria, no emprego de palavras mediante alguma relação concreta que ela estabelece entre as coisas – possibilita compreensão e comunicação com os adultos, representando, assim, um processo rudimentar de abstração, que terá continuidade com a formação de conceitos.

A esse respeito aprendemos com Vigotski uma lição fundamental, que, a propósito, merece ser destacada aqui. Na primeira infância, por intermédio da comunicação com os adultos e do contato com o mundo, os verdadeiros conceitos se encontram em processo de incubação na criança, o que faz com que ela se expresse por pseudoconceitos. A formação de conceitos verdadeiros é resultado da instrução escolar, ao passo que a educação infantil deve ocupar-se dos conceitos espontâneos e de suas primeiras aproximações com os conceitos verdadeiros. Portanto, enquanto os verdadeiros conceitos estão sendo gestados, enquanto a fala da criança não é generalizada em razão de ela não possuir ainda uma percepção semântica do ambiente circundante e da linguagem, o papel da educação infantil é ampliar seu conhecimento espontâneo, o que significa expandir suas experiências de exploração do mundo. Quanto mais ricas forem as experiências e vivências que proporcionarmos aos pequenos, tanto mais influiremos nesse processo, interferindo, inclusive, no longo processo de formação dos conceitos propriamente ditos. Uma palavrinha mais merece ser dita: consideramos que não é possível fazer isso apenas no espaço restrito de uma sala...

Nossas reflexões se encaminham, inevitavelmente, para pensar a formação da professora de creche, especialmente se considerarmos que as professoras com as quais pesquisamos, assim como as crianças, também foram sujeitos de nossa investigação. Acreditamos que essas profissionais precisam ter acesso ao mesmo conhecimento que tivemos, para que sejam capazes de ressignificar suas práticas. Julgamos que a formação inicial deveria dar conta dessa tarefa, mas sabemos que não é bem assim, uma vez que nossa própria formação

apresentou essa lacuna. Isso evidencia a necessidade de investir nas atividades formativas de caráter contínuo, em nível macro e na própria creche.

Sem responsabilizar as professoras individualmente, apontamos alguns caminhos possíveis: compromisso político que preze pela qualidade da educação, tanto quanto a ampliação da oferta de atendimento nas creches públicas em Manaus; cumprimento da Lei do Piso (BRASIL, 2008), que estabelece a destinação de um terço da carga horária dos professores para as atividades de formação; compreensão de que a efetivação de práticas desenvolvintes não é um trabalho isolado que se encerra apenas na creche, antes, deve ser fruto de propostas mais amplas, elaboradas, divulgadas e acompanhadas por um conjunto de profissionais que se dedicam a essa finalidade; formação no próprio lócus de trabalho, que contemple as necessidades e questionamentos das professoras, o que pode ser organizado pela pedagoga da instituição com parceria da Universidade; estudo/debate de temas pertinentes aos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena, possibilidade vislumbrada por nós mediante a pesquisa.

Assim, cremos que a formação continuada em serviço é substancial para a ressignificação da prática pedagógica. Sua realização no interior da creche pode começar por ações simples, a exemplo de discussões/reflexões acerca do fazer cotidiano, pela leitura compartilhada de textos teóricos e/ou metodológicos, pela troca de experiências, em momentos dedicados ao planejamento e em ocasiões de reuniões pedagógicas.

Nossa pesquisa buscou caminhar nessa direção, ainda que de forma elementar. Partindo de observações por nós registradas, procuramos provocar, nas professoras sujeito, a reflexão da própria prática, mediando sua formação por meio do diálogo fundamentado. A prática da pesquisa assim realizada pode constituir uma possibilidade a mais de desenvolvimento profissional da professora de creche. Pensando mais diretamente em nosso objeto de estudo, destacamos que se faz necessário que a professora de bebês e crianças pequenininhas tenha consciência da importância do seu trabalho para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento dos pequenos; que compreenda a influência da linguagem para todas as funções psíquicas da criança; que tenha conhecimento dos resultados do domínio da linguagem; e saiba que, por sua mediação a fala *em si* pode ser transformada em fala *para si* e *para os outros*.

Antes de apontar algumas possibilidades concretas de continuidade desse trabalho, desejamos fazer uma autorreflexão sobre o processo da pesquisa por nós vivenciado. Discorrer acerca desse aspecto equivale a falar um pouco de como o processo contribuiu com nossa própria formação profissional/pessoal e atuou sobre nosso psiquismo. A construção desse trabalho foi algo desafiador para nós. Nossas funções intelectuais mais complexas foram

colocadas à prova. Quem agora o enxerga em sua versão “acabada”, não imagina as idas e vindas que fizeram parte de sua tessitura, não supõe a quantidade de vezes que fizemos uso da tecla *delete*. O processo de apropriação e sistematização dos conceitos – que, a exemplo do desenvolvimento infantil, foi marcado por saltos, rupturas e superações – por vezes foi sofrido e gerou crises, nossa orientadora e pessoas próximas bem o sabem. Mas em meio ao turbilhão que desafiou e reorganizou nosso psiquismo, consideramos que, passo a passo, por intermédio da indispensável mediação dos Outros – concentrada de forma especial na figura de nossa orientadora –, fomos superando as dificuldades.

Aplicando pessoalmente os fundamentos histórico-culturais, compreendemos que esse movimento é próprio ao desenvolvimento humano – marcha em espiral que parte das conquistas mais simples, transformando-se qualitativa e ininterruptamente. Assim, as apropriações foram se dando em crescente, no interior do processo de estudo, diálogo e escrita, na interpretação e discussão de cada conceito – característica do pensamento conceitual, que avança à medida em que se desenvolve. E foram muitas as apropriações e benefícios. Objetivamente: conhecimento/aprofundamento da Teoria Histórico-Cultural e conceitos inerentes; compreensão do processo de desenvolvimento infantil e da linguagem; aquisição de conhecimentos novos; ativação do funcionamento psíquico por meio da formação de novas conexões nervosas; maior entendimento do processo de pesquisa; aprimoramento da escrita... Podemos, portanto, afirmar, que todo o processo de pesquisa contribuiu substancialmente com nosso desenvolvimento pessoal e profissional, o que nos compele a ressignificar nossa própria prática, ao retomar as atividades acadêmicas no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas.

Assim como o movimento da espiral, esse trabalho não se encerra aqui, não tem natureza conclusiva, pois faz parte de um processo maior, que necessita ser aprofundado com estudos posteriores e outros trabalhos complementares. Contudo, respondendo ao nosso questionamento inicial a respeito do alcance dos objetivos a que nos propusemos, acreditamos que, se não os alcançamos plenamente, os contemplamos em grande medida. Sabemos que a tese é um trabalho situado historicamente, revelando aquilo que conseguimos até um determinado momento – fato que sugere continuação. Nesse sentido, nossa investigação abre um leque de possibilidades, apresenta alguns temas/assuntos que pretendemos aprofundar, conforme indicamos ao longo da escrita. Nossa intenção é continuar pesquisando a temática da linguagem e temas correlatos, realizando um estudo longitudinal. Acompanhando o desenvolvimento das mesmas crianças até a idade pré-escolar (ou, quem sabe, até a escolar), planejamos estudar: a linguagem egocêntrica; a linguagem interna; a consciência na primeira

infância; o início do processo de formação de conceitos... intencionamos, ainda, organizar um grupo de estudo na creche pesquisada, com as professoras que demonstrarem interesse em participar. Nossa projeção visa à articulação ensino/pesquisa/extensão, no âmbito do nosso trabalho com os graduandos do curso de Pedagogia, com os quais pretendemos desenvolver projetos de extensão e pesquisas de iniciação científica.

A creche se mostrou para nós como um campo favorável para a pesquisa. Muitas outras questões podem ser enfocadas, cujo estudo pode contribuir para o aprimoramento da educação oferecida às crianças de um a três anos nas creches públicas de Manaus. Relacionamos algumas possibilidades:

- O processo de adaptação da criança ao ambiente da creche;
- A organização do tempo e dos espaços na creche;
- Os materiais/mobiliários da creche e seus usos;
- As atividades-guia na primeira infância;
- A percepção na primeira infância;
- A brincadeira na primeira infância;
- A linguagem não-verbal da criança pequenininha;
- O trabalho com a literatura infantil como possibilidade de desenvolvimento linguístico;
- A construção da autonomia como princípio educativo;
- Alimentação e construção de hábitos alimentares na creche.

Da mesma forma que a construção desse trabalho constituiu uma provocação, sabemos que há desafios para sua continuidade. No entanto, em vez de visualizar entraves, preferimos vislumbrar possibilidades no giro incessante que perfaz nossa existência. Afinal, “se as coisas são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas!” (QUINTANA, 2007).

REFERÊNCIAS

- ALBANESE, O.; ANTONIOTTI, C. O desenvolvimento da linguagem. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos*. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 202-211.
- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2001.
- AQUINO, L. M. L. de; VASCONCELLOS, V. M. R. de. Questões curriculares para educação infantil e PNE. In: FARIA A. L. G. de; AQUINO, L. M. L. de. (Orgs.). *Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 69-82.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, ano 22, n. 74, p. 251-283, Campinas, abr. 2001.
- ASSAD, T. M. *A problemática das “invasões” na cidade de Manaus: Perspectivas de legalização fundiária à luz do estatuto da cidade*. In: Anais XV Congresso Nacional do CONPED, Manaus, AM, 2006.
- ASSIS, M. T. O. *A política pública de creche em Manaus e a luta do movimento de mulheres por sua efetivação*. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.
- AZEVEDO, S. Um olhar cuidadoso. *Revista Pátio - Educação Infantil*, Porto Alegre, ano XI, nº 35, p. 40-43, abr./jun., 2013.
- BAHIA, C. C. S. *O pensar e o fazer na creche: Um estudo a partir de crenças de mães e professoras*. 2008. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, M.C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M.C. S. A leitura na creche. In: FARIA, A. L. G. de; VITA, A. (Orgs.). *Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. VII-XII.
- BARBOSA, M. C. S. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download>. Acesso em: 12 jan. 2014.
- BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Orgs.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BISSOLI, M. F. *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BISSOLI, M. F. O espaço lúdico na educação infantil. In: BRITO, L. C. C. de. (Org.). *Fundamentos da educação infantil*. Coleção CEFORT, v. 4. Manaus: EDUA/CEFORT/UFAM, 2006, p. 12-25.

BISSOLI, M. F. O desenvolvimento da linguagem oral da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche. *Perspectiva*, Florianópolis, vol. 32, n.3, set./dez., p. 829-854, 2014.

BONDIOLI, A.; GARIBOLDI, A. A vida cotidiana na creche. In: BECCHI, E. et al.; *Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BONDIOLI, A. A regência do jogo social: as estratégias do envolvimento. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Orgs.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003, p. 57-80.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (Orgs.). *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos*. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BOZHÓVICH, L. I. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 250-273.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998a, volumes 1, 2 e 3.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer nº 20*, de 11 de novembro de 2009. Brasília: MEC. CNE/CEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CNE/CEB nº 020/09 aprovado em 11 de novembro de 2009. Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 fev. 2011.

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

BRASIL. Ministério da Educação – MEC; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – Inep. *Resultados Finais do Censo Escolar 2014 no Estado do Amazonas*. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – Inep. *Resultados Finais do Censo Escolar 2014 no*

Município de Manaus. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

CAMPOS, M. M. *Reescrevendo a Educação*: propostas para um Brasil melhor [Em red]. Available in: www.reescrevendoaeducacao.com.br, 2006. Disponível em: <<http://skc.com.br/idis/wp-content/uploads/2014/04/Educacao-Infantil.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

CAMPOS, R. *Educação infantil e os organismos internacionais*: quando focalizar não é priorizar. 31ª Reunião da ANPED, GT 07. Caxambu, MG: 2008. Disponível em <www.anped.org.br>. Acesso em: 22 jan. 2015.

CARVALHO, R. N. S. *A construção do currículo da e na creche*: um olhar sobre o cotidiano. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

CERISARA, A. B. *Professoras de educação infantil*: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, D. M. V. *O trabalho com a linguagem oral em uma instituição educativa infantil*. 2007. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

COSTA, S. A. da. “*Na ilha de Lia, no barco de Rosa*”: o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil. 2011. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

COUTO, R. Prefeitura estuda novas parcerias públicas-privadas para construção de creches em Manaus. *portal@d24am.com.*, 2013. Disponível em: <<http://www.d24am.com/noticias/amazonas/prefeitura-estuda-novas-parcerias-publicasprivadas-para-construcao-de-creches-em-manaus/81324>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

CUNHA, B. B. B.; CARVALHO, L. F. Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. *Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED*: Caxambu, 2002.

DAVÍDOV, V. Prefácio. In: DAVÍDOV, V., SHUARE, M. (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 5-24.

DAVID, M.; APPELL, G. *Lóczy, una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2012.

DIAS, M.; DANTAS, M. Prefeitura de Manaus afirma que 48 creches serão entregues em 2013. *Portal G1AM*, 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2013/01/prefeitura-de-manaus-afirma-que-48-creches-serao-entregues-em-2013.html>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

DOMINGUES, I. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Editora Loyola, 2006. p. 165-182.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2007.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

EDWARDS, C., GANDINI, L., & FORMAN, G. *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, V., SHUARE, M. (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

ELKONIN, D. *Psicologia do jogo*. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ELMÔR, L. N. R. *Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante processo de adaptação à creche: um estudo de caso*. 2009. 203 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

FALK, J. (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. São Paulo: JM, 2011.

FARIA A. L. G. de; AQUINO, L. M. L. de (Orgs.). *Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FARIA, A. L. G. de; VITA, A. de (Orgs.). *Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

FERRAZ, B. M. S. *Bebês e crianças pequenas em instituições coletivas de acolhimento e educação: representações de educação em creches*. 2011. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação*. 1997. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

FUNDAÇÃO ABRINQ. *Desafios na infância e na adolescência no Brasil: análise situacional nos 26 estados brasileiros e Distrito Federal*.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a03>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

GOBBI, M. A. Num *click*: meninos e meninas nas fotografias. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 129-157.

GOMES, M. O. Grupos de pesquisa-formação: potencializando o desenvolvimento profissional de educadoras de crianças pequenas. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. S. A. (Orgs.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GOMES, M. O. As identidades das educadoras de crianças pequenas: do eu ao nós. 27^a *Reunião Anual da Anped*. GT: Educação da criança de 0 a 6 anos. 2007.

GOMES, M. de O. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2013.

GUIMARÃES, D. de O. *Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

HADDAD, L. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1991.

HEIDRICH, G. Educação Infantil no Brasil: cem anos de espera. *Nova escola online*, s.d. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/educacao-infantil-nobrasil/educacao-infantil-brasil-cem-anos-espera-540838.shtml>>. Acesso em: 05 maio 2012.

HEVESI, K. A participação da criança no cuidado de seu corpo. In: FALK, J. (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. São Paulo: JM, 2011a. p. 85-92.

HEVESI, K. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. In: FALK, J. (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. São Paulo: JM, 2011b. p. 53-62.

IBGE, 2010. *Estimativa do Censo Demográfico de 2010*. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, dados referentes à matrícula de crianças de zero a três anos no país, fornecidos em meio eletrônico.

JOBIM E SOUZA, S. A pesquisa em ciências humanas como intervenção nas práticas do olhar. In: LENZI, L. H. C.; ZANATTA DA ROS, S.; SOUZA, A. M. A. de; GONÇALVES, M. M. (Orgs.). *Imagem: intervenção e pesquisa*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 203-217.

KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Cortez, 1992.

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 16-31.

- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.27, n. 96, p.797-818, out. 2006.
- KRAMER, S.; BARBOSA, S. N. F.; SILVA, J. P. da. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.
- KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 41-59, julho/2002.
- KUHLMANN Jr., M. *Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica*. 5. ed., Porto Alegre: Mediação, 2010.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.
- LEONTIEV, A. N. *Actividade, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre, 1978b.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, 1988. p. 59-83.
- LÍSINA, M. I. La actividad de comunicación y su desarrollo. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. *Antologia de la psicología pedagógica de las edades*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986. p. 125-132.
- LÍSINA, M. La génesis de las formas de la comunicación en los niños. In : DAVÍDOV, V., SHUARE, M. (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 274 - 298.
- LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 137-155.
- LOPES, A. E. R. C. *Olhares compartilhados: o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica*. 2004. 262 f. Tese. (Doutorado em Psicologia). Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e a Aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, 1988a. p. 21-37.
- LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e a Aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, 1988b. p. 191-228.
- MAGALHÃES, G. M. *Análise do Desenvolvimento da Atividade da Criança em seu Primeiro Ano de Vid.* 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, Araraquara, 2011.

- MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MANTOVANI, S. O livro na creche. In: FARIA, A. L. G. de; VITA, A. (Orgs.). *Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 153-173.
- MARQUES, R. A. M. *A linguagem oral na educação infantil: uma reflexão sobre seus fundamentos e inserção no planejamento escolar*. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- MARTINS FILHO, A. J. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 81-106.
- MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. *Pro-Posições* (Unicamp), Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, 1999.
- MELLO, S. A. *A educação das crianças de zero a três anos*. Marília, 2002. (Texto produzido para a disciplina Metodologia da Educação Infantil FFC/Unesp).
- MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p.83-104, jan./jun., 2007.
- MELLO, S. A. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.183-197, jul./dez., 2010.
- MELLO, S. A. Prefácio à segunda edição brasileira. In: FALK, J. (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. São Paulo: JM, 2011.
- MELLO, S. A. Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação na escola infantil. *Revista Magistério*, Secretaria Municipal de Educação, São Paulo, v. 3, p. 46-53, set./dez., 2014. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/revistamagisterio>>. Acesso em: 10 out. 2015.
- MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A Escola como lugar da cultura mais elaborada. *Revista do Centro de Educação* (UFESM), Santa Maria, V. 35, n.1, jan./abr. 2010.
- MOURÃO, A. R. B.; BENTES, A. N.; ALMEIDA, C. A. G. de.; NOGUEIRA, S. C. C. (Orgs.). *Desafios Amazônicos: Educação Infantil em Manaus*. Manaus: Edua, 2013.
- MUJINA, V. S. Particularidades psicológicas de las etapas anteprescolar y preescolar. In: PETROVSKY, A. V. *Psicología pedagógica y de las edades*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981. p. 54 - 94.
- MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

- MUSATTI, T. Modalidades e problemas de socialização entre crianças na creche. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (Orgs.). *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos*. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 189-201.
- OLIVEIRA, Z. M. R. et al. *Creches: Crianças, faz de conta & Cia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na educação infantil: O que propõem as novas diretrizes nacionais? *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais*. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em: 31 out. 2015.
- ONGARI, B. & MOLINA, P. *A educadora de creche: construindo suas identidades*. São Paulo: Cortes, 2004.
- PERRELLI, M. A. de S. et al. Percursos de um grupo de pesquisa-formação: tensões e (re) construções. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: v. 94, n. 236, p. 275-298, jan./abr. 2013.
- PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e atuação docente. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. S. A. (Orgs.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v.13 , n. 5, p. 717-722, set-out. 2005.
- PINHO, E. M. R. *O que você fala, professor, tem importância? O trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento da linguagem oral da criança*. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.
- PINO, A. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- POPOVA, M. I. El lenguaje de los niños de edad temprana. In: SOJIN, F. A. *El desarrollo del lenguaje en los niños de edad preescolar*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985. p. 19-51.
- PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- RAMOS, T. K. G. *Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do berçário?* 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- RAMOS, T. K. G.; ROSA, E. C. de S. *Os saberes e as falas de bebês e suas professoras*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ROCHA, M. Pais buscam vagas em cinco creches. *Jornal Band Amazonas online*, 2014. Disponível em:

<<http://noticias.band.uol.com.br/cidades/amazonas/noticia/100000656013/cerca-de-dois-mil-pais-buscam-vagas-em-cinco-creches-de-manaus.html>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

ROMANELLI, N. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 199-208, abr./jun. 2011.

SCUDELER, A. P. B. *Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da Teoria Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. *Semed inaugura creche Manuel Octávio Rodrigues de Souza*. 2013. Disponível em: <<http://semed.manaus.am.gov.br/semed-inaugura-creche-manuel-octavio-rodrigues-de-souza/>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. Gerência de Creches. *Caderno de orientações pedagógicas: fase creche*. Manaus, AM, s.d.

SINGULANI, R. A. D. *As crianças gostam de “tudo-o-que-não-pode”*: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

SHUARE, M. *La Psicología Soviética como yo la vejo*. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SIEBERT, R. O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos*. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 77-87.

SILVA, A. A. F. da. A primeira infância na creche: do que tratam as teses e dissertações em educação no período de 1997 a 2011? In: Reunião Nacional da ANPED, 36, 2013, Goiânia, *Pôsteres*. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt07_posteres_aprovados/gt07_3128_texto.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2014.

SMOLKA, A. L. B. Internalização: Seu significado na dinâmica dialógica. In: *Educação & Sociedade*, nº 42. Campinas, Papirus, 1992.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos CEDES*, 20 (50), 2000. p. 26-40. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a03v2050.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

TEIXEIRA, S. R. S. *A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia*. 2009. 294 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

TORRES, I. C. et al. Creche pública com serviços de qualidade: uma conquista das mães trabalhadoras em processo de construção em Manaus. *64ª Reunião Anual da SBPC*, s.d. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/64ra/resumos/resumos/6568.htm>. Acesso em: 14 ago. 2013.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, 1988. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 21, n.71, p. 21- 44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: o problema do meio na pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas II*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2001.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012a.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012b.

ZANELLA, A.V.; REIS, A. C.; TITON, A. P.; URNAU, L. C.; DASSOLER, T. R. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Revista Psicologia & Sociedade*; 19 (2): p. 25-33, 2007.

ZAPOROZET, A. V.; LISINA, M. I. (Orgs.). *El desarrollo de la comunicación en la infancia*. Madri: G. Núñez Editor, 1986.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-248.

ZUCOLOTO, K. A. *Educação infantil em creches: uma experiência com a escala ITERS-R*. 2011. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BARROS, M. de. Sobre importâncias. In: BARROS, M. *Memórias inventadas: a segunda infância*. São Paulo: Planeta, 2006.

BECCHI, E.; BONDIOLI, A.; FERRARI, M. Escrever um projeto pedagógico da creche saudável: indicações para uma redação. In: BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas*. Habana: Pueblo y Educación, 1981.

BRASIL, Constituição (1988). *Constituição*: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - LEI Federal n.º 9.394/96.

BRASIL. LDB nacional [recurso eletrônico]: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Versão PDF. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

BRASIL, *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990). Presidência da República. Brasília: Senado Federal, Casa Civil, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 06 fev. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Coordenação Geral de Educação Infantil, v. 1 e 2. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*: Encarte 1. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Parecer n.º 3/2006b*. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2013.

BRASIL. *Lei n. 11738*, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 12 fev. 2016.

BRASIL. (Constituição). *Emenda Constitucional n.º 59*, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214. 2009. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 20 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica. *Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CNE/CEB nº 17/2012 aprovado em 06 de junho de 2012. Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Brinquedos e brincadeiras de creche*: manual de orientação pedagógica. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Relatório Final do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado na Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 10 abr. 2013.

CACHEFFO, V. A. F. F. Análise de estudos realizados entre 1999-2009 sobre interações sociais e afetivas, cuidar e educar – desafios a formação do professor de educação infantil. X *Congresso de Educação – EDUCERE*. PUC: Paraná, 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4708_2860.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

COUTO, M. Espiral. In: COUTO, M. *Tradutor de chuvas*. Lisboa: Caminho, 2011.

FARACO, C. A. Criação ideológica e dialogismo. In: FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FARIA, A. L. G. *Educação pré-escolar e cultura*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

INFOPÉDIA. Espiral (simbologia). In: *Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico* [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. [consult. 2016-02-17 14:31:56]. Disponível na Internet: <[http://www.infopedia.pt/\\$espiral-\(simbologia\)](http://www.infopedia.pt/$espiral-(simbologia))>

LAZARETTI, L. M. D. B. *Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

MACHADO, A. Caminhante. In: *Poesías completas*. Madrid: Espasa-Calpe, 1983.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky. In: GOULART, A. L.; MELLO, S. A. (Org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed., São Paulo: Hucitec, 2010.

QUINTANA, M. Das utopias. In: QUINTANA, M. *Quintana de bolso*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

RABITTI, G. *À procura da dimensão perdida: uma Escola de Infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ROCHA, R. As coisas que a gente fala. In: ROCHA, R. *As coisas que a gente fala*. Porto Alegre: Salamandra, 2012.

ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. *O Pequeno Príncipe*. Petrópolis: Editora Gráfica Serranas, 1991.

SINGULANI, R. A. D. *A situação social de desenvolvimento das crianças de dois a três anos: um estudo com enfoque nas experiências vivenciadas na escola de educação infantil*. 2016. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

APÊNDICES

APENDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS

Srs. Pais ou Responsáveis por

Estamos pedindo a sua autorização para que seu(sua) filho(a) participe da pesquisa que se chama **“Interações na educação infantil: o trabalho de educar cuidando em uma creche pública da cidade de Manaus”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Arlene Araujo Nogueira. Nela pretendemos compreender como a organização do trabalho pedagógico pode favorecer as relações entre as professoras e as crianças e das crianças entre elas, e conhecer as contribuições dessas relações para o desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas.

Essa pesquisa pode contribuir para que a educação das crianças realizada na Creche Maria Ferreira Bernardes seja constantemente melhorada, já que todos os resultados serão apresentados e discutidos com a equipe que trabalha na creche. Para atingir o nosso objetivo, realizaremos observações na sala de seu(sua) filho(a) e entrevistas com as professoras das crianças. Em relação às crianças, observaremos sua rotina na creche, e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. Também realizaremos algumas atividades coletivas, como brincadeiras, contação de histórias, música, desenho e pintura. Pedimos seu consentimento para fazer fotografias e filmagens envolvendo seu(sua) filho(a). É importante dizer que as fotografias e filmagens servem como material para a pesquisa, para acompanhar o desenvolvimento das crianças. Ninguém deverá pagar ou receber nada porque todas as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora, que cursa Doutorado em Educação na Universidade Federal do Amazonas.

Gostaríamos que o/a senhor/a permitisse que seu filho(a) participasse dessa pesquisa.

Esclarecemos que: 1º) o/a senhor/a pode aceitar ou não a participação do seu filho; 2º) caso o/a senhor/a aceite, o seu filho(a) não correrá nenhum risco, nem será prejudicado por participar dessa pesquisa; 3º) caso o/a senhor/a desista da participação de seu filho(a) na pesquisa a qualquer

momento, ele não será prejudicado; 4º) estamos disponíveis para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 5º) o/a senhor/a apenas assinará esse papel quando tiver entendido o que lhe explicamos.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Arlene Araújo Nogueira, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, à Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Bairro Coroado I, CEP 69077-000, Manaus-AM, telefone: (92) 3305-4565, e-mail: lene_1303@hotmail.com, ou ainda com sua orientadora, Dra. Michelle de Freitas Bissoli, no mesmo endereço.

Caso o/a senhor/a queira fazer qualquer reclamação sobre a pesquisa, poderá a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-5130.

Consentimento Pós-Infirmação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Manaus, ____ de _____ de 2014.

Nome da criança: _____

Nome do responsável pela criança: _____

Assinatura do responsável pela criança: _____

Impressão Datiloscópica

**APENDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA A PROFESSORA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A
PROFESSORA**

Sra. Professora.....

Convidamo-la a participar da pesquisa que se chama **“Interações na educação infantil: o trabalho de educar cuidando em uma creche pública da cidade de Manaus”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Arlene Araujo Nogueira.

Com essa pesquisa, pretendemos compreender como a organização do trabalho pedagógico pode favorecer as interações adulto-criança e criança-criança, e conhecer as contribuições dessas interações para o desenvolvimento psíquico de bebês e crianças bem pequenas. Essa pesquisa pode contribuir para que a educação das crianças realizada na creche seja aperfeiçoada, pois todos os resultados serão apresentados e discutidos com a equipe que nela trabalha. Para atingir o nosso objetivo, realizaremos entrevistas com a senhora, observações participantes na sua sala de referência, e encontros para dialogarmos acerca do trabalho desenvolvido com as crianças. Em relação às crianças, observaremos e participaremos de sua rotina na creche e na sala de referência, buscando visualizar momentos de interação entre a senhora e elas e delas entre si. Realizaremos, ainda, com as crianças, algumas atividades coletivas, como brincadeiras, contação de histórias, música, desenho e pintura. Pedimos seu consentimento para fazer fotografias e filmagens desses momentos. É importante dizer que as fotografias e as filmagens servem como material para a pesquisa, para identificar e analisar processos de interação. Ninguém deverá pagar ou receber nada porque todas as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora, que cursa Doutorado em Educação na Universidade Federal do Amazonas.

Esclarecemos que: 1º) a senhora pode aceitar ou não participar; 2º) caso a senhora aceite, não correrá nenhum risco, nem será prejudicada por participar dessa pesquisa; 3º) caso desista de

participar da pesquisa a qualquer momento, não haverá prejuízo algum para a senhora; 4º) estamos disponíveis para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 5º) a senhora apenas assinará esse papel quando tiver entendido o que lhe explicamos.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Arlene Araújo Nogueira, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, à Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Bairro Coroado I, CEP 69077-000, Manaus-AM, telefone: (92) 3305-4565, e-mail: lene_1303@hotmail.com, ou ainda com sua orientadora, Dra. Michelle de Freitas Bissoli, no mesmo endereço.

Caso a senhora queira fazer qualquer reclamação ou deseje mais esclarecimentos sobre a pesquisa, poderá a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-5130.

Consentimento Pós-Infirmação

Eu, _____, fui informada sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Manaus, ____ de _____ de 2014.

Nome: _____

Assinatura: _____

Impressão Datiloscópica

**APENDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E
IDENTIDADE PARA OS PAIS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E IDENTIDADE – PAIS

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos e benefícios da pesquisa que se chama “**Interações e o desenvolvimento da linguagem oral na creche: uma abordagem histórico-cultural**”, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como de estar ciente da necessidade do uso de imagem e identificação do meu (minha) filho (filha) _____, AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Arlene Araújo Nogueira e Michelle de Freitas Bissoli (orientadora), a utilizar as fotografias do (da) meu (minha) filho (filha) produzidas durante a pesquisa, com a devida identificação, para fins científicos e de estudos (tese, livros, artigos e slides), em favor das pesquisadoras acima especificadas, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990).

Manaus, _____ de _____ de _____.

Pai e/ou responsável

APENDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E IDENTIDADE PARA A PROFESSORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E IDENTIDADE – PROFESSORAS

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos e benefícios da pesquisa que se chama “**Interações e o desenvolvimento da linguagem oral na creche: uma abordagem histórico-cultural**”, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e identificação, AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Arlene Araújo Nogueira e Michelle de Freitas Bissoli (orientadora), a utilizar minhas fotografias produzidas durante a pesquisa, com minha identificação, para fins científicos e de estudos (tese, livros, artigos e slides), em favor das pesquisadoras acima especificadas.

Manaus, ____ de _____ de _____.

Professora

APENDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS

Pesquisa: Interações na educação infantil: o trabalho de educar cuidando em uma creche pública da cidade de Manaus

1. Qual a sua formação?
2. Quanto tempo de experiência você tem na área de educação e na educação infantil?
3. Há quanto tempo você atua na rede deste município? E nesta creche?
4. Com se deu a escolha para o trabalho com essa faixa etária?
5. O que esperar das crianças nessa etapa de desenvolvimento?
6. O que você mais gosta no trabalho com os bebês? Por quê? Tem algo que não gosta?
7. Qual a função da creche para as crianças dessa idade?
8. O que você entende como proposta educativa para crianças dessa idade?
9. O que as crianças dessa idade deveriam aprender na creche?
10. Para você, o que significa cuidar e educar na creche?
11. Como você vê as interações que se dão entre você e as crianças e das crianças entre elas?
12. Em sua opinião, qual o papel dessas interações para o desenvolvimento das crianças?
13. Para você, nos vários momentos da rotina da creche, as crianças têm a oportunidade de estabelecer interações com você e também entre elas? De que maneira?
14. Para você, de que modo a formação continuada pode contribuir para seu trabalho de educadora infantil?
15. A rede municipal tem proporcionado a você possibilidade de formação continuada? De que maneira?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO DE EDUCAR CUIDANDO EM UMA CRECHE PÚBLICA DA CIDADE DE MANAUS

Pesquisador: ARLENE ARAUJO NOGUEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 28202814.5.0000.5020

Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 640.488

Data da Relatoria: 07/05/2014

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa de doutorado em educação.

Esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre como a organização do trabalho pedagógico na creche pode favorecer as interações adulto-criança e criança-criança, e conhecer as contribuições dessas interações para o desenvolvimento psíquico na etapa da primeira infância. Tendo como objeto de investigação as interações na Educação Infantil, considera-se que, nesta etapa, bebês e crianças pequenas aprendem e se desenvolvem por intermédio das relações.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Refletir, no processo de formação continuada, sobre formas de organizar o trabalho pedagógico que possibilitem as interações adulto-criança e criança-criança, de modo a conhecer suas contribuições para o desenvolvimento psíquico na primeira infância.

Objetivo Secundário:

a) Conhecer as especificidades das interações que se dão entre adultos e crianças e entre crianças e crianças no interior da creche; b) Investigar como as interações e brincadeiras têm sido contempladas pela prática pedagógica das professoras da creche; c) Refletir, em conjunto com as professoras da creche pesquisada, sobre as possibilidades de organização de um currículo para

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-5130 **Fax:** (92)3305-5130 **E-mail:** cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 640.488

bebês baseado na indissociabilidade entre cuidar e educar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O possível risco refere-se à participação das professoras, as quais podem, em algum momento, se sentir intimidadas ou constrangidas em responder a alguma questão na entrevista ou nos encontros de discussão (grupos dialogais).

Benefícios:

1. Participação das professoras da creche selecionada na pesquisa, resultando, por parte das mesmas, em melhor compreensão sobre o trabalho de educar e cuidar na creche e, conseqüentemente, em maior comprometimento com a educação de bebês e crianças pequenas. 2. Compreensão sobre a importância das interações para o desenvolvimento infantil na creche, bem como sobre as possibilidades de organização de um currículo para bebês e crianças bem pequenas a partir desse elemento. 3. Contribuição para a produção científica sobre a Educação Infantil no estado do Amazonas. 4. Qualificação e ampliação do quadro de docentes doutores em educação na universidade Federal do Amazonas, e, conseqüentemente, no Amazonas, possibilitando: criação de uma Linha de Pesquisa em Educação Infantil no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM; orientação de estudantes em nível de pós-graduação e graduação; e ministração de disciplinas em nível de pós -graduação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo com o parecer anterior. Complementou o faltante na frase.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

INSTRUMENTO: apresentado

CRONOGRAMA: 19/03 a 31/10/2014

ORÇAMENTO: R\$8.085,00 - recursos próprios

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO: apresentados

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

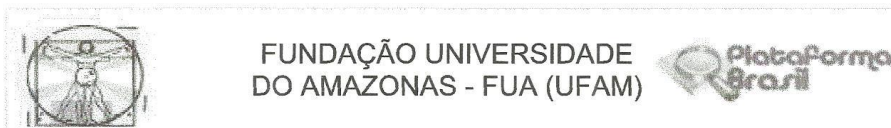
O protocolo apresentou as pendências solicitadas, a saber:

- 1) Termo de Anuência;
- 2) Instrumento da entrevista semi-estruturada.

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Teresina, 4950
 Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)3305-5130 Fax: (92)3305-5130 E-mail: cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 640.488

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

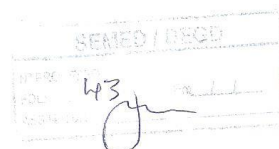
MANAUS, 08 de Maio de 2014

Assinador por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador)

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-5130 **Fax:** (92)3305-5130 **E-mail:** cep@ufam.edu.br

ANEXO B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO SEMED

**Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Gestão Educacional
Departamento Geral de Distritos**

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Autorizo a coleta de dados da pesquisa intitulada, **“Interações na educação infantil: o trabalho de educar cuidando em uma rede pública da cidade Manaus”**, a ser realizada pela doutoranda do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), realizada na Creche Municipal Maria Ferreira Bernardes

Manaus, 06 de maio de 2014.

Aluna: Arlene Araújo Nogueira

Orientadora: Profª Dra. Michelle de Freitas Bissoli


Ana Maria da Silva Facão
Subsecretário de Gestão Educacional

ANEXO C – QUADRO DA ROTINA DA CRECHE



PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO- SEMED
DIVISÃO EDUCACIONAL – IV
CRECHE MUNICIPAL MARIA FERREIRA BERNARDES

ROTINA ESCOLAR

TURNO MATUTINO		
HORÁRIO	TEMPO ESTIMADO	ATIVIDADE
7h às 7h15	15min/tolerância	Entrada dos alunos
7h15 às 7h45	30min	DESJEJUM
7h45às 8h	15min	Escovação
8h as 8h30	30 min	Banho de Sol
8h30 às 9h	30min	Atividade Permanente
9h às 9h30	30min	LANCHE
9h30 às 10h	30min	Atividade Permanente
10hàs 11h	1h	Banho
11hàs 11h30min	30min	ALMOÇO
11h30 as 13h30 – 2h - Repouso		
TURNO VESPERTINO		
13h30 às 14h	30min	LANCHE
14h às 14h30	30m	Atividades Diversificadas/Direcionadas
14h às 15h	1h	Hora do Banho
15h as 15h30	30min	JANTAR
15h30	15min	Escovação
16h - Saída		