



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

THAÍS BORELLA

**DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL À LUZ DA  
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES DE PRÁTICAS  
LITERÁRIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA.**

PRESIDENTE PRUDENTE

2016



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

THAÍS BORELLA

**DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL À LUZ DA  
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES DE PRÁTICAS  
LITERÁRIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.º Dr.º Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

Linha de Pesquisa: Infância e Educação

PRESIDENTE PRUDENTE

2016

## FICHA CATALOGRÁFICA

Borella, Thaís.  
B726d      Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância. / Thaís Borella. - Presidente Prudente: [s.n.], 2016  
145 f.

Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Inclui bibliografia

1. Educação infantil. 2. Teoria Histórico-Cultural. 3. Desenvolvimento da linguagem. 4. Funções Psicológicas Superiores. 5. Literatura Infantil I. Borella, Thaís. II. Viotto Filho, Irineu Aliprando Tuim. III. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. IV. Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância.

BANCA EXAMINADORA



PROF. DR. IRINEU AL. PRADO TUIUM VIOTTO FILHO  
ORIENTADOR



PROFA. DRA. RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA  
(UNESP/FCT)



PROFA. DRA. CYNTHIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMOES GIROTTI  
(UNESP/Marília)



THAÍS BORELLA

Presidente Prudente, 28 de março de 2015.

RESULTADO: Aprovado

Dedico esse trabalho a meu amigo e companheiro de vida.  
Obrigada por não me deixar desistir.

**Cleber Clarindo,**

“A ti não necessitaria escrever;  
seriam seus a dedicatória,  
o prólogo, as linhas, os pontos finais, vírgulas,  
acentos e o resto.  
O todo.  
Pois sem ti, não haveria o verbo,  
Amor.”

Autor Desconhecido.

## AGRADECIMENTOS

Concluir essa etapa de formação acadêmica que está sintetizada nas páginas que se seguem demandou estudo e dedicação, no entanto, ao iniciar essa jornada eu não sabia que esses elementos não bastariam, na verdade estudo e dedicação foram fundamentais, mas sem carinho, companheirismo, incentivo, puxões de orelha, colo, afago e muitos, muitos ombros amigos para compartilhar cada nova conquista e desabafar cada angústia, não seria possível chegar ao fim... Final esse que não tem ponto, afinal, o processo de estudo e pesquisa é dialético, é aprender e reaprender, repensar o que a princípio foi certeza absoluta e questionar suas próprias verdades.

Chegar a esse momento, essa pausa para um novo começo, só foi possível as muitas pessoas que de algum modo cruzaram meu caminho e me deram um pouquinho de si para eu ter forças para seguir, por isso sou grata e espero poder devolver um pouco do carinho acumulado nesses anos nas linhas abaixo.

Sem dúvida houve uma pessoa fundamental nesse momento da minha vida, que secou cada uma das minhas lágrimas, mas que também vibrou com cada sorriso meu, foi o meu maior incentivador, o meu maior exemplo e meu companheiro de vida, de estudo, foi meu principal ouvinte e interlocutor, psicólogo muitas vezes, não sei como consegui manter a calma em todos meus momentos de tormenta, talvez seja o amor, que é recíproco e verdadeiro. Cleber Clarindo, não inventaram palavras que eu possa usar para te agradecer, só posso dizer Muito Obrigada e que amo você.

Agradeço aos meus pais Osvaldo e Eliete, meu irmão Aléz e minha avó Alice, que mesmo sem compreender muito bem todas as minhas angústias e preocupações buscaram me dar forças e carinho nessa etapa da minha vida. Cada um a seu modo demonstrou seu carinho e procurou me incentivar de alguma maneira. Talvez o bonito de uma família sejam suas diferenças, na nossa não são poucas, mas sei o quanto cada um de vocês torce por mim, e isso me dá forças. Obrigada, amo todos vocês.

Meus amigos mais experientes, que também vivenciaram a pós-graduação e sempre estiveram dispostos a dividir suas experiências comigo e me ouvir, provavelmente vocês não fazem ideia do quanto nossas conversas foram importantes para eu seguir em frente. Agradeço imensamente à vocês: Carolina Baruel, Camila Pinheiro, Karina Ferraro, Melina Paludeto e Gustavo Metti.

Agradeço aos meus amigos que estiveram ao meu lado e dividiram seu tempo e seu carinho nos meus momentos de alegrias e também nos meus momentos de medo: Matheus Rodrigues, Vanessa Ribeiro, Thiago Fogueiral, Letícia Donato, André Bonacini e Rômulo Gonzales.

Natália Belucci, amiga-irmã que incansavelmente leu cada linha que escrevi e também me ouviu por centenas de vezes, procurando sempre me lembrar de que a pós-graduação era meio, e sua importância não poderia ultrapassar os limites de minha sanidade mental, você não sabe o quão fundamental suas palavras, mesmo que distante em quilômetros, foram para aquietar meu coração.

Agradeço aos queridos Juliane Motoyama e Irando Martins pelo companheirismo, torcida, risadas e bate papo que certamente foram essenciais para dar mais leveza a esse período.

Meu muito obrigada para todas as meninas que passaram pela *Ohana*, casa alegre e perfumada que me recebeu durante esses anos em Presidente Prudente, especialmente a Adrielli Souza, que me mostrou a força de um sorriso e a alegria de viver, que mesmo no silêncio me deu as maiores lições de vida e me fez agradecer a cada dia por tudo, especialmente por ter te conhecido. Seu sorriso transforma vidas e encheu meus dias de alegria, gratidão eterna.

Natália Henschel e Larissa Priori, vocês duas me mostraram a felicidade na simplicidade, me fizeram repensar meus valores e me ensinaram muito sobre carinho e amizade. Obrigada, muito obrigada.

Não tenho palavras para agradecer meu orientador Dr. Tuim Viotto que foi muito mais que um mestre, buscou compreender todas as minhas angústias e me acalmar, direcionando-me aos estudos. Certamente você exerceu um papel ímpar na minha formação, e serei eternamente grata por ter sido muito mais que apenas orientador.

Dr<sup>a</sup> Cyntia G. G. S. Giroto e Dr<sup>a</sup> Renata Junqueira de Souza, minhas mestras, quando as escolhemos para compor minha banca de qualificação e de defesa eu sabia da responsabilidade que tinha em apresentar um bom trabalho, mas também me senti completamente segura, pois admiro o trabalho de cada uma de vocês e aprendo um pouco mais cada vez que as ouço. Obrigada por fazerem parte da minha vida e contribuírem tanto para meu crescimento profissional e pessoal.

Agradeço aos funcionários da FCT que sempre me auxiliaram e disponibilizaram seu tempo cada vez que precisei, em especial aos funcionários da Pós-Graduação: André Meira, Ivonete de Andrade e Cinthia Onishi.

Agradeço a todos os membros do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ) e do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar Especial e Teoria Histórico-Cultural (GEEIPE-thc), por me acolherem e dividirem suas experiências comigo, em especial Janaína Bezerra, Camila Becegatto e Thaís Fracon.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior- CAPES pelo financiamento da pesquisa.

Meu obrigada especial à toda equipe do Centro de Convivência Infantil – CCI – “Chalézinho da Alegria” por me acolherem e fazerem parte da minha pesquisa, especialmente Marisa Vicente e Sandra Inoue.

E finalmente agradeço a todas as crianças que fizeram parte da pesquisa de campo que compõe parte desta peça escrita, a dissertação de mestrado. Certamente cada uma de vocês me marcou de maneira profunda e me proporcionou tamanho aprendizado que jamais poderia supor.

“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)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
de descobrir o mundo que já existe  
e de cem  
roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.  
Dizem-lhe:  
que as cem não existem  
A criança diz:  
Ao contrário, as cem existem.”

**Loris Malaguzzi.**

## RESUMO

A dissertação de mestrado apresentada esteve vinculada a linha de pesquisa 3 - Infância e Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia FCT - UNESP/Presidente Prudente, e teve como objetivo compreender o processo de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, em especial da linguagem humana e estudar as contribuições que as atividades de leitura literária planejadas, organizadas e adequadamente mediadas podem promover no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem infantil no interior da escola e na educação de crianças entre 2 (dois) e 3 (três) anos de idade. Utilizamos como referencial teórico - metodológico a Teoria Histórico-Cultural e realizamos uma pesquisa empírica alicerçada no método Materialista Histórico Dialético, realizada junto às crianças de uma escola de Educação Infantil, sujeitos da pesquisa, que vivenciaram situações de aprendizagem estruturadas em atividades com livros de literatura infantil que compõem o acervo do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE). Para a efetivação do processo de intervenção foram realizados 12 (doze) encontros no Centro de Convivência Infantil – CCI “Chalézinho da Alegria” da UNESP de Presidente Prudente, orientados pelos membros do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial e Teoria histórico-cultural (GEIPEE-thc), e nas pesquisas teórico-práticas desenvolvidas pelo Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ) Maria Betty Coelho. Decidimos trabalhar com a Educação Infantil, em particular com crianças entre dois e três anos de idade por entendermos esse período etário como crucial na formação dos processos psíquicos superiores humanos, e concebermos que, ao evoluir no processo de comunicação (emocional – social) a criança acumula experiências culturais que lhe permitem avançar no seu processo de desenvolvimento humano. Neste sentido, a educação escolar deve priorizar atividades educativas que promovam o avanço da linguagem infantil, fator que pode e deve ser estimulado pelas várias formas de linguagem humana, dentre elas a linguagem literária. A partir dos dados produzido, concluímos que as práticas de ensino com o livro literário contribuem para a formação das capacidades necessárias para a constituição da personalidade humana, em especial da linguagem infantil, auxiliando no desenvolvimento da compreensão da língua materna, propiciando a capacidade de imitação, ampliação do vocabulário e auxiliando na formação da linguagem como função de comunicação e generalização.

**Palavras –Chave:** Educação Infantil. Teoria Histórico – Cultural. Desenvolvimento da Linguagem. Funções Psicológicas Superiores. Literatura Infantil.

## ABSTRACT

The master's thesis was linked to line of research 3 - Childhood and Education, the Graduate Program in Education of the Faculty of Science and Technology FCT - UNESP / Presidente Prudente, and aimed to understand the development process of Higher Psychological Functions in particular of human language and study the contributions that literary reading activities planned, organized and properly mediated can promote the process of appropriation and language development in children in the school and the education of children between 2 (two) and 3 (three years old). The theoretical framework - methodological historical-cultural theory and conducted a grounded empirical research on Materialist Dialectics History method, conducted with the children of a school of Early Childhood Education, research subjects, who experienced learning situations structured activities with literature books children that make up the collection of the National School Library Program (PNBE). For the effectiveness of the intervention process were conducted twelve (12) meetings at the Children's Community Center - KIC "Chalezinho Joy" of Presidente Prudente UNESP, guided by members of the Study Group, Intervention and Research in School Education and Special and Theory historical-cultural (GEIPEE-thc), and the theoretical and practical research conducted by the Center for Reading and Children's Literature and Youth (CELLIJ) Betty Maria Coelho. We decided to work with early childhood education, particularly with children between two and three years old because we believe this age period as crucial in the formation of human higher mental processes, and conceive that to evolve in the communication process (emotional - social) child builds cultural experiences that allow you to advance the human development process. In this sense, education should prioritize educational activities that promote the advancement of children's language, a factor that can and should be encouraged by the various forms of human language, among them the literary language. From the data produced, we conclude that the teaching practices with the literary book contribute to the formation of the skills needed for the formation of human personality, especially children's language, assisting in the development of understanding of the native language, providing imitation capacity, vocabulary expansion and assisting in the formation of language as communication and generalization function.

**Key-words:** Early Childhood Education. Theory History-Cultural. Development of language. Superior Psychological Functions. Children's literature.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Capa do livro Quer brincar de pique-esconde? .....	96
Figura 2. Capa do livro Bruxa, Bruxa venha à minha festa! .....	96
Figura 3. Capa do livro Gildo .....	96
Figura 4. Capa do livro Bom dia Marcos .....	97
Figura 5. Capa do livro Vira Bicho .....	97
Figura 6. Capa do livro O bicho folharal .....	98
Figura 7. Capa do livro Banho .....	98
Figura 8 – Material elaborado para o Livro: <i>Bruxa, bruxa venha à minha festa</i> .....	113
Figura 9 – Livro construído coletivamente .....	132
Figura 10 – Livro construído coletivamente .....	132
Figura 11 – Livro construído coletivamente .....	132
Figura 12 – Livro construído coletivamente .....	132
Figura 13 – Livro construído coletivamente .....	133
Figura 14 – Livro construído coletivamente .....	133
Figura 15 – Livro construído coletivamente .....	133
Figura 16 – Livro construído coletivamente .....	133
Figura 17 – Livro construído coletivamente .....	134
Figura 18 – Livro construído coletivamente .....	134
Figura 19 – Livro construído coletivamente .....	134

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Presença das crianças por dia de intervenção .....	92
Quadro 2. Dados e sinopses dos livros utilizados durante as intervenções de pesquisa .....	95

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIP = Biblioteca Infantil de Prudente.

CCI = Centro de Convivência Infantil.

CELLIJ = Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil.

FAPESP = Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo.

FCT = Faculdade de Ciências e Tecnologia.

FFC = Faculdade de Filosofia e Ciências.

FNDE = Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

FPE= Funções Psicológicas Elementares.

FPS = Funções Psicológicas Superiores.

GEIPPE- thc = Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial e Teoria histórico-cultural.

IC = Iniciação Científica.

LAR= Laboratório de Atividades Ludo-recreativas.

MEC = Ministério da Educação.

PNBE = Programa Nacional de Biblioteca Escolar.

RCNEI= Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

THC = Teoria Histórico-Cultural.

UNESP = Universidade Estadual Paulista.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I: TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....</b>	<b>19</b>
<b>1.1. Teoria Histórico – Cultural e sua inserção no campo Educacional.....</b>	<b>26</b>
<b>1.1.1. Mediação.....</b>	<b>28</b>
<b>1.1.2. Zona de Desenvolvimento Iminente.....</b>	<b>31</b>
<b>1.1.3. Periodização do desenvolvimento infantil – Teoria da Atividade.....</b>	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO II: FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: LINGUAGEM E PENSAMENTO.....</b>	<b>43</b>
<b>2.1. O desenvolvimento da Função Psicológica Superior Linguagem.....</b>	<b>51</b>
<b>2.2. O desenvolvimento da Função Psicológica Superior Pensamento.....</b>	<b>64</b>
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGIA DA PESQUISA: DO CAMPO TEÓRICO ÀS ATIVIDADES PRÁTICAS.....</b>	<b>72</b>
<b>3.1. O livro literário como instrumento e conteúdo auxiliar no     desenvolvimento da linguagem infantil.....</b>	<b>73</b>
<b>3.2. O Plano Ideal: Da escolha metodológica e o percurso planejado.....</b>	<b>80</b>
<b>3.3. Plano Real: Descrição das observações e intervenções pedagógicas.....</b>	<b>87</b>
<b>CAPÍTULO IV: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS GERADOS NO PROCESSO DE INTERVENÇÃO.....</b>	<b>100</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>140</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação vincula-se à linha de pesquisa 3 (três) denominada *Infância e Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT - UNESP/Presidente Prudente e decorre da investigação bibliográfica (teórico-conceitual) e empírica (observações participantes e intervenções previamente planejadas). Nosso objeto foi o estudo da linguagem humana e o papel do livro literário no desenvolvimento de funções psicológicas que caracterizam o comportamento consciente do homem. Buscamos compreender o processo de desenvolvimento da linguagem infantil e as contribuições que atividades previamente planejadas e adequadamente mediadas com o livro de literatura infantil desempenham na aprendizagem das crianças na primeira infância (entre dois e três anos de idade) no espaço escolar e sua influência no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores – FPS, especificamente da linguagem.

O interesse pelo tema da pesquisa decorre de estudos desempenhados durante a graduação em Pedagogia iniciada em 2009 na Faculdade de Filosofia e Ciências- FFC – UNESP/Marília. Ao realizar a pesquisa de Iniciação Científica (IC) *A literatura infantil como meio humanizador no trabalho com crianças de 0 a 3 anos*, que esteve articulada a uma pesquisa maior, *Literatura e Primeira Infância: dois municípios em cena e o PNBE (Programa Nacional de Biblioteca na Escola) na formação de crianças leitoras*, efetivada junto a dois municípios do Oeste Paulista (Marília e Presidente Prudente), financiada pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo- FAPESP, objetivamos compreender, identificar e repensar práticas de atividades literárias na primeira infância, que fossem promotoras do desenvolvimento de níveis de humanização em crianças pequenas, mediante a complexificação de suas capacidades psíquicas necessárias aos momentos da leitura e contação de histórias. E que contribuem para a formação de crianças leitoras, referenciada pelos preceitos da Teoria Histórico-Cultural - THC, que tem em L.S. Vigotski (1986-1934), A.R. Lúria (1902-1977), A.N. Leontiev (1903-1979), e V.V. Davidov (1903-1998) seus principais representantes.

A pesquisa de IC investigou especificamente duas escolas de Educação Infantil do município de Marília - SP com o objetivo de verificar o lugar da literatura infantil no contexto da educação das crianças pequenas e constatou que a educação dos bebês (0 (zero) a 3 (três) anos) ainda é fortemente marcada por atividades de cuidado como banho, troca e alimentação, e que tais atividades se sobrepõem à atividades compreendidas como educativas, o que faz

com que os livros de literatura infantil, apesar de existirem nas escolas, não estejam presentes na rotina da Educação Infantil.

Diferentemente de algumas concepções naturalizantes que ainda se fazem presentes na escola de Educação Infantil, como afirma Viotto Filho (2011), e que se apresentam, principalmente relativas à educação das crianças pequenas, entendemos que o desenvolvimento humano estrutura-se a partir das relações sociais, pela unidade apropriação-objetivação como afirma Duarte (1993). Ademais compreendemos no diálogo com esses autores que a aprendizagem é motor para o processo de desenvolvimento.

Deste ponto de vista a escola de Educação Infantil é um espaço de ensino organizado, planejado e efetivado para propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança desde a mais tenra idade, contribuindo não só para a transmissão do conhecimento socialmente construído na história da humanidade, mas para o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Dessa forma, na presente dissertação escolhemos delimitar para estudo duas Funções Psicológicas Superiores – FPS: o desenvolvimento da linguagem na primeira infância e as contribuições que o livro literário como objeto da cultura humana pode oferecer no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Decidimos trabalhar com a Educação Infantil, em particular com crianças entre dois e três anos de idade por entendermos esse período etário como crucial na formação dos processos psíquicos superiores humanos, e por concebermos que, ao evoluir no processo de comunicação (emocional – social) a criança acumula experiências culturais que lhe permitem avançar no seu processo de desenvolvimento humano (VIGOTSKY, 2000). Neste sentido, a educação escolar deve priorizar atividades educativas que promovam o avanço da linguagem infantil, fator que pode e deve ser estimulado pelas várias formas de linguagem humana, dentre elas a linguagem estética-literária.

Mediante a linguagem o homem superou os limites instintivos animais a partir do desenvolvimento de códigos e signos que propiciaram a intercomunicação e a estruturação do pensamento humano. A linguagem surge no seio das experiências sociais na história da filogênese humana e coloca-se como elemento central do processo de desenvolvimento ontogenético, efetivando-se pela via das relações sociais (LEONTIEV, 2004).

A partir da estruturação de códigos e signos que permitiu a comunicação e o registro da história humana, o homem criou uma das mais belas formas de arte: a literatura. Portanto, o livro de literatura é um objeto criado historicamente pelo homem e que carrega em si uma das formas mais elaboradas da cultura humana, a escrita, ou seja, a linguagem codificada e

grafada que permite registrar os acontecimentos assim como deixar gravada as histórias que levam a fruição e o prazer.

Os livros, no contexto da Educação Infantil, a partir de uma prática pedagógica intencionalmente planejada e organizada podem contribuir no processo de desenvolvimento da linguagem infantil, apresentando-se às crianças literatura infantil que permite o contato com as formas mais elaboradas da linguagem e que portanto, contribua para o enriquecimento vocabular, pronúncia correta das palavras, linguagem coerente, formação do gosto literário bem como a formação de repertório literário desde a mais tenra idade (USHAKOVA, 1985).

Todavia, o trabalho com a literatura nada tem a ver com o processo de decodificação dos signos e da alfabetização escolarizada, uma vez que o livro de literatura infantil se apresenta inicialmente como objeto cultural para as crianças que, no ato de aprender os modos de ser leitor em gestos e ações (como segurar um livro, a postura leitora, a ação de virar as páginas, o movimento dos olhos, etc.) também estão desenvolvendo processos cognitivos, o que permite a formação de ações internas que constituem o conteúdo principal do desenvolvimento mental das crianças, e propicia o desenvolvimento de funções psíquicas como a memória, a imaginação, a razão, a atenção (GIROTTI; SILVEIRA, 2013).

Procuramos, portanto, ao longo deste trabalho compreender o processo de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, em especial da linguagem humana, e estudar as contribuições que atividades de leitura literária planejadas, organizadas e mediadas podem promover no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem infantil no interior da escola e na educação de crianças até os 3 (três) anos de idade.

Para tanto, empenhamo-nos em realizar uma pesquisa empírica alicerçada no método Materialista Histórico Dialético (MHD) de forma a investigarmos a qualidade do processo de intervenção realizado junto às crianças de uma escola de Educação Infantil, sujeitos da pesquisa, que vivenciaram situações de aprendizagem mediadas pela literatura, objetivando compreender a influência do livro literário no desenvolvimento da linguagem desses sujeitos, contando com a prática intencional do professor nesse processo de intervenção.

Neste sentido, apoiámo-nos em estudos realizados/implementados pelo Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial e Teoria histórico-cultural (GEIPEE-thc), o Laboratório de Atividades Ludo-recreativas (LAR) do curso de Educação Física da UNESP-Presidente Prudente e nas pesquisas teórico-práticas desenvolvidas pelo Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ) Maria Betty Coelho.

O GEIPEE, coordenado pelo Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho, se configura como um grupo que atua em diversos âmbitos educacionais, com propostas de

atividades educativas de caráter ludo-pedagógicas, atuando em atividades de pesquisa e extensão financiadas por órgãos de fomentos internos da UNESP-Presidente Prudente. Já o CELLIJ, coordenado pela Dr<sup>a</sup> Renata Junqueira de Souza se preocupa há mais de 20 anos em estudar a formação de leitores críticos e desenvolver atividades de pesquisa e extensão que atuem na área da literatura e da leitura, e, em seu interior físico, abriga a Biblioteca Infantil de Prudente (BIP), a primeira biblioteca infantil da UNESP, que possui um acervo composto por livros infanto-juvenis e textos teóricos sobre leitura, compreensão/interpretação e produção de textos.

A partir dos estudos teóricos que subsidiaram a elaboração de atividades práticas envolvendo a apropriação de livros literários que oportunizem o desenvolvimento das FPS, planejamos intervenções sistemáticas, organizadas em 12 (doze) encontros e realizadas semanalmente no interior do Centro de Convivência Infantil – CCI “Chalézinho da Alegria” da UNESP de Presidente Prudente, junto a uma turma de Educação Infantil com idade entre 2 (dois) e 3 (três) anos, propondo atividades pedagógicas mediadas pelos livros de literatura infantil previamente selecionados pelo Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE) e distribuídos gratuitamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Tais atividades foram estruturadas de modo a contribuir no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem infantil.

Ressaltamos que sem esse aparato (físico e teórico) não seria possível a realização do trabalho investigativo, que tem suas ações estruturadas e expostas em quatro capítulos descritos na sequência.

O primeiro capítulo *Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a educação escolar*, apresenta os aspectos históricos que contribuíram para o surgimento de uma teoria psicológica alicerçada na compreensão marxista de homem e de mundo, assim como a metodologia Materialista Histórica empregada por Vigotski para compreender o desenvolvimento humano.

Este capítulo também tem como objetivo apresentar os preceitos gerais da teoria nos quais nos apoiamos, no sentido de entendermos alguns conceitos essenciais, tais como mediação e Zona de Desenvolvimento Iminente, conforme defende Prestes (2012), terminologia que utilizaremos para este conceito Vigotskiano que, no Brasil, é mais conhecido como Zona de Desenvolvimento Proximal, imprescindíveis para a realização de nossas atividades práticas de intervenção. Ainda no primeiro capítulo, discutimos as etapas da periodização infantil (ELKONIN, 1987) que se fizeram importante para compreendermos as especificidades do desenvolvimento infantil.

No segundo capítulo *Funções Psicológicas Superiores: Linguagem e Pensamento*, expusemos desde as compreensões acerca do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, em Vigotski, Luria e Leontiev e outros estudiosos da THC, até as particularidades do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, que apesar de serem funções distintas, não é possível discutir linguagem sem adentrarmos nas especificidades do pensamento, do mesmo modo como o contrário também se faz verdadeiro, e como se dá esse desenvolvimento a partir das relações sociais.

No terceiro capítulo: *Metodologia da Pesquisa: Do campo teórico às atividades práticas* trazemos a discussão sobre o método filosófico e epistemológico que embasou nossa pesquisa. Subdividido em três ítems, o primeiro *O livro literário como instrumento auxiliar no desenvolvimento da linguagem infantil*, em que discutimos as bases teóricas determinantes na escolha da literatura infantil como instrumento no processo interventivo da pesquisa; o segundo intitulado de *Plano Ideal* aponta os aspectos teóricos que subsidiaram o planejamento da pesquisa prática, assim como a idealização do transcurso das intervenções; por fim o terceiro momento chamado de *Plano Real*, é majoritariamente descritivo, nele relatamos como de fato se deu as intervenções, as dificuldades encontradas que no início não foram previstas e as mudanças realizadas ao longo da prática efetivada.

Já no quarto capítulo apresentamos, analisamos e discutimos os dados produzidos no processo de intervenção realizado junto às crianças de 2 (dois) e 3 (três) anos em uma escola de Educação Infantil. Por fim, as considerações finais resgatam elementos do processo de pesquisa, assim como as possibilidades de contribuições do estudo realizado para a área educacional e, desta forma, defendemos a necessidade de um trabalho pedagógico voltado para os momentos de leitura e contação de histórias na escola de Educação Infantil.

## **CAPÍTULO I: TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR.**

Iniciamos apresentando a teoria norteadora da pesquisa evidenciando o percurso histórico que impulsionou e propiciou os estudos e as formulações teóricas por parte de seus principais atores, uma vez que entender o processo histórico de construção do conhecimento nos permite compreender de maneira mais fidedigna os caminhos traçados e os conceitos empregados nas diferentes formulações teóricas.

Liév Semiónovitch Vigotski<sup>1</sup> (1896-1934) foi o principal precursor e estudioso que criou o que chamamos hoje de Teoria Histórico-Cultural - THC. Seus estudos originaram, em menos de dez anos de produção sistemática, grande diversidade de trabalhos que até hoje vem sendo amplamente estudada, não só no campo da psicologia, mas especialmente no campo educacional. De acordo com Leóntiev (2004), em dez anos de dedicação, Vigotski produziu cerca de 180 trabalhos, dos quais muitos não foram publicados, fato que denota a importância e necessidade de estudos e pesquisas para continuarmos no processo de construção da Teoria Histórico-Cultural.

É importante contextualizar o período histórico que Vigotski viveu e trabalhou, o que ocorreu à época da Grande Revolução Socialista de Outubro (1917). Segundo Shuare (1990), “[...] A Revolução de Outubro deu origem a uma nova organização social e política em um país que logo levaria o nome de União Soviética e, portanto, a psicologia que ali é feita será soviética por “nacionalidade” [...]” (p. 24. Tradução nossa).

Naquele período (início do século XX) o campo da psicologia passa por inúmeras mudanças, ainda que na Rússia a área de estudos psicológicos estivesse impregnada por um espírito idealista e de concepções empiristas e subjetivistas, além de um enfoque associacionista que eram à base dos estudos antes da revolução de outubro/1917 (Shuare,1990).

Neste mesmo período,

[...] surgem na Europa novas escolas psicológicas como o freudismo, o gestaltismo, a escola de Wurtzburgo etc. A psicologia da consciência subjetivo-empírica desaparece claramente em sua formulação clássica. Nos Estados Unidos aparece uma corrente radical para a psicologia da época: o

---

<sup>1</sup> Esclarecemos que o nome do autor será grafado conforme as obras utilizadas como referência, e devido às inúmeras traduções, diferentes grafias podem ocorrer, no entanto, trata-se do mesmo autor. Quando não se tratar de uma referência específica adotaremos a grafia “Vigotski”. Isso também ocorrerá com outros autores que também possuem formas distintas de grafar seus nomes devido às traduções utilizadas, como no caso de Leontiev.

behaviorismo. A ciência psicológica mundial vive um período febril, tormentoso e cheio de tensão (LEÓNTIEV, 2004, p. 427).

A Revolução de outubro de 1917 traz novas necessidades concretas e introduz mudanças radicais em todos os setores da sociedade, em especial na educação e nas ciências psicológicas, que demandavam um novo modo de pensar a ciência. Na Rússia um novo ramo da psicologia começa a surgir devido às próprias exigências postas diante do país, que estava praticamente destruído e arruinado em decorrência das guerras enfrentadas naquele período, desde a primeira guerra mundial até a guerra civil russa.

Com a instalação do poder dos soviets, o primeiro país socialista estava diante de muitos desafios políticos, econômicos, culturais e sociais. A prioridade era a educação, que deveria deixar de ser um privilégio para poucos para se transformar em um dos direitos de qualquer cidadão, criando-se, para isso, um novo sistema de instrução. E isso num país considerado atrasado, em comparação com os países da Europa; com uma indústria débil (KONDER, 2000); arrasado pelas guerras (mundial e civil); com 90% da população analfabeta e proletariado pequeno, com milhões de crianças órfãs perambulando pelas ruas. Muitos cientistas, pesquisadores e especialistas decidiram permanecer no país e colaborar com o novo regime, mas muitos também emigraram. Aos que ficaram, a Rússia socialista apresentou a tarefa de criar os fundamentos da psicologia e da pedagogia soviéticas, que tinham por objetivo a formação do homem novo, o que criava a demanda de novos modos de pensar a ciência (PRESTES, 2012, p. 10-11).

Deste modo, analisar problemas de aplicação prática passou a ser um dos principais elementos de estudos da psicologia, originando um novo ramo da psicologia: A psicologia do trabalho, também chamada de psicotecnia.

[...] para os psicólogos, a tarefa daqueles anos consistia em elaborar uma nova teoria no lugar da psicologia introspectiva da consciência individual baseada no idealismo filosófico que já era cultivado no período que precedeu a revolução. *A nova psicologia devia partir da filosofia do materialismo dialético, tinha de se converter numa psicologia marxista* (LEÓNTIEV, 2004, p. 428. Grifos nossos.).

A necessidade de uma nova psicologia, apesar de latente, não foi concretizada de imediato. Em 1921 essa nova psicologia começa a ser pensada por P.P. Blonski, em seus livros: *Reforma da Ciência e Ensaio de uma psicologia científica*. Porém, o grande marco histórico dessa reformulação psicológica, pautada nos preceitos da filosofia do materialismo dialético se deu com a comunicação de K.N. Kornílov intitulada “A psicologia e o marxismo” que ocorreu no I Congresso Nacional de Psiconeurologia, em janeiro de 1923 na cidade de Moscou (Leóntiev, 2004).

Após o congresso se instaurou um embate entre os psicólogos da época para definir os novos rumos dessas ciências: de um lado os marxistas, tendo em Kornílov seu principal representante, e do outro, os idealistas, liderados por Tchelpánov que em novembro de 1923 perde seu cargo de diretor do Instituto de Psicologia para o próprio Kornílov (Leóntiev, 2004). Ou seja, pela conjuntura revolucionária da época e o novo modelo de sociedade que surge na antiga Rússia, às concepções filosóficas marxistas dão as bases para o desenvolvimento da nova psicologia Russa, ou Psicologia Soviética.

A necessidade de resolver tarefas práticas à dimensão de toda uma sociedade tira a psicologia dos marcos acadêmico tradicional e esta deixa de ser uma ciência mais ou menos “neutra” no sentido de suas investigações de laboratório e deve não só verificar seus esquemas explicativos em situações reais, *mas deve fornecer respostas a questões de importância vital para a sociedade* (SHUARE, 1990, p.25. Tradução nossa. Grifos nossos).

Segundo Shuare (1990), M. Ya. Básov (1892-1931); P.P. Blonski (1884-1941) e K.N. Kornílov (1879-1957) formam a tríade de psicólogos que demonstraram “as primeiras intenções de reconstrução da psicologia na Rússia e cujas obras advertem as mudanças radicais em concepções e ideais que os ares revolucionários de outubro de 1917 insuflaram nas ciências humanísticas” (p. 39. Tradução nossa).

Em meio a esse cenário, no início de 1924 surgem novos colaboradores para o Instituto de Psicologia, entre eles A.R. Luria e A.N. Leontiev. É neste mesmo período, mais precisamente em janeiro de 1924 que chega para liderar o grupo voltado a construção da nova ciência psicológica Liev Semiónovitch Vigotski.

Em janeiro de 1924, Vigotski participa do II Congresso Nacional de Psiconeurologia, que se celebra em Leningrado. Intervém com algumas comunicações. Seu informe “O método de investigação reflexológica e psicológica” (posteriormente escreveu um artigo com o mesmo título) causou forte impressão em K.N. Kornílov, que o convida a trabalhar no Instituto de Psicologia. O convite é aceito e neste mesmo ano Liev Semiónovitch se muda de Gomel, onde vivia, para Moscou e começa seu trabalho no centro. É a partir desse momento que se computa a criação propriamente psicológica de Vigotski (1924-34) (LEÓNTIEV, 2004, p. 431).

Ao iniciar seu trabalho no Instituto de Psicologia, Vigotski passa a trabalhar conjuntamente com Luria e Leontiev, em um grupo que eles denominam de “troika” (Luria, 1988).

[...] Com Vigotskii como líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nosso propósito, superambicioso como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos (LURIA, 1988, p. 22).

Vigotski entendia ser necessária a construção de uma psicologia verdadeiramente científica, e, em sua concepção, isso só seria possível diante de uma psicologia marxista, que não se limitasse a utilizar apenas citações extraídas dos clássicos do Marxismo (Duarte, 2000).

Vigotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos. Vigotski fazia um paralelo entre essa teoria psicológica mediadora e o materialismo histórico, pois este também tem o papel de estabelecer as necessárias mediações entre o materialismo dialético e a análise das questões concretas, neste caso, as questões concretas da história das sociedades e de cada formação social específica, como o capitalismo, estudado de forma científica por Karl Marx. Por essa razão Vigotski afirmou ser necessária uma teoria que desempenhasse para a psicologia o mesmo papel que a obra *O capital* de Karl Marx desempenha para a análise do capitalismo (DUARTE, 2000, p.80. Grifos no original).

Partindo dos pressupostos elaborados por Marx, Vigotski compreende que os fundamentos teóricos e metodológicos da psicologia marxista devem ser elaborados a partir da análise psicológica da atividade prática, laboral do homem, pois compreende que é aí que encontram-se as leis fundamentais e as unidades iniciais da vida psíquica do homem (Leóntiev, 2004).

Por meio do trabalho, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que se construam como indivíduos. A partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico completamente distintas das leis que regem os processos naturais (LESSA; TONET, 2008, p. 17).

Segundo Luria (1988), Vigotski concluiu a partir dos estudos de Marx, que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. No entanto, ele também compreendia que o homem não era/é apenas um agente passivo nesse ambiente social, mas sim um agente transformador e ativo no processo de criação desse ambiente. Ainda nas palavras de Luria (1988, p.26) “Vigotskii gostava de chamar este modo de estudo de psicologia “cultural”, “histórica” ou “instrumental””.

Cada um desses termos se refere a um aspecto estudado tanto por Vigotski como também por Luria e Leontiev, e dentro das concepções teóricas elaboradas, tais termos não podem e não devem ser vistos isoladamente, pois é no processo dialético que Vigotski estruturou e compreendeu o homem.

De acordo com Prestes (2012) entre os anos de 1925 e 1930 os estudos liderados por Vigotski provocam uma revolução no modo de interpretar a consciência humana, “como uma forma especial de organização do comportamento do homem, uma forma que se fundamenta no social, na história e na cultura” (p.14). Desta maneira, de acordo com a autora, referenciada nas afirmações de Iarochovski (2007), “a psicologia instrumental passa a ser denominada de histórico-cultural” (p.14).

Embora Iarochovski diga que não há qualquer referência direta de Vigotski ao termo *histórico-cultural*, com o qual hoje se denomina sua teoria, fica difícil negar o quanto esse termo é preciso para revelar a principal tarefa a que ele se propôs. E uma das melhores definições é dada por A. N. Leontiev: “as funções naturais, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado da assimilação dos meios historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos” (LEONTIEV, 1983b, p.25) (PRESTES, 2012, p.15).

Compreender a historicidade é necessário para compreendermos os processos psíquicos estudados por Vigotski, posto que o conceito de historicismo era muitas vezes alheio aos psicólogos que estudavam o psiquismo à época. Segundo Shuare (1990), “Vigotski introduz o tempo na psicologia, ou melhor, ao contrário, introduz a psique no tempo” (p.59. Tradução nossa).

Para Vigotski, o tempo como forma de existência da matéria é mais que um postulado filosófico abstrato. A aplicação para criar uma psicologia do homem, interpreta o tempo no sentido do materialismo histórico: o tempo humano é história, ou seja, o processo de desenvolvimento da sociedade; para entender o conceito de atividade e, acima de tudo, de atividade produtiva humana é fundamental.

Aqui temos então, a primeira generalização conceitual a partir do historicismo: o tempo humano é história tanto na vida individual como social; nesta última, como história do desenvolvimento da sociedade, a atividade produtiva (transformadora) dos homens é o ponto central para compreender o processo (SHUARE, 1990, p. 60. Tradução nossa).

Vigotski compreende diferentemente de outras teorias psicológicas a questão histórica, rompendo com ideias que levam em consideração o tempo apenas como duração, ou “maturação” de processos biológicos. O estudioso traz à tona a questão histórica tanto no que concerne a filogênese (história da espécie humana) como da ontogênese (história do indivíduo). O autor considerava “as funções psíquicas culturais, superiores, como formações históricas” (Leóntiev, 2004, p. 446). Ao priorizar ambas (filogênese e ontogênese) é impossível também não considerar o aspecto cultural que as envolve, afinal a cultura criada através do trabalho humano dentro de uma construção histórica permitiu a evolução do homo sapiens.

Leontiev (2004) afirma que “o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade” (p. 279). Ainda, segundo o autor, cada indivíduo aprende a ser um homem, uma vez que o que a natureza lhe dá (aspectos biológicos) quando nasce, não basta para viver em sociedade. “É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 2004, p.285).

Dizer que os aspectos históricos e culturais são relevantes na teoria elaborada por Vigotski seria pouco, pois ambos os conceitos são os pilares de todos os estudos realizados; desconsiderar qualquer um dos aspectos seria descaracterizar as construções teóricas dos estudiosos.

Outro aspecto que também se configura como base da teoria é o caráter instrumental do processo de desenvolvimento humano e que mediatiza as relações e apropriações humanas na direção do desenvolvimento do sujeito. A mediação configura-se como um importante conceito nos estudos Vigotskianos pois sem um instrumento mediador, que pode ser uma palavra, um gesto, um símbolo ou mesmo um objeto material com significado social, não é possível o aprendizado das aptidões que tornarão o homem um sujeito humanizado. Para Martins (2011, p.46) "enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento. Os primeiros transformam o objeto externo, os segundos, o próprio sujeito".

Reforçando a compreensão do caráter instrumental presente na teoria Vigotskiana, Shuare (1990, p.60) afirma que:

O traço fundamental da atividade humana é seu caráter mediatizado pelo instrumento, que se interpõe entre o sujeito e o objeto da atividade. No processo de desenvolvimento histórico da humanidade, entre as pessoas e a natureza “natural” se interpõem, criados pelo trabalho, objetos que constituem a segunda (não em importância) natureza, a natureza social do homem (Tradução nossa).

Neste sentido, Leontiev (2004, p.287) nos adverte que o instrumento “é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana”. Ainda, segundo o autor, o instrumento é “ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas”, fato que nos possibilita afirmar a importância do instrumento no processo de desenvolvimento humano.

Estudar os instrumentos, para Vigotski, foi ponto de partida para aprofundar os estudos sobre os processos psíquicos, dado que sua preocupação não estava posta nos

fenômenos psíquicos em si, mas em analisar as atividades práticas do homem que levam ao desenvolvimento do psiquismo. Segundo Leóntiev (2004) Vigotski parte da hipótese de que há um elemento de mediação nos processos psíquicos em forma de instrumento psíquico.

Segundo as idéias de Liev Semiónovitch, nos processos psíquicos do homem é preciso distinguir dois níveis: o primeiro é a razão entregue a si mesma; o segundo é a razão (processo psíquico) armada de instrumentos e meios auxiliares. E, igualmente, é preciso distinguir dois níveis de atividade prática: o primeiro, a “simples mão”, o segundo, a mão armada de ferramentas e elementos auxiliares. Nesse sentido, tanto na esfera prática do homem quanto na psíquica, a importância decisiva estava precisamente no segundo nível, o dos instrumentos. No campo dos fenômenos psíquicos, Vigotski deu ao primeiro nível o nome de processos psíquicos “naturais” e ao segundo o de processos psíquicos “culturais”. O processo “cultural” é o natural convertido em mediato através de instrumentos e meios auxiliares psíquicos específicos (LEÓNTIEV, 2004, p. 440).

Através desta hipótese, Vigotski relaciona os processos psíquicos naturais com as Funções Psíquicas Inferiores, ou elementares, e os processos culturais com as formações históricas, compreendendo-as como Funções Psicológicas Superiores.

Desse modo, Vygotski (2006) afirma que o caráter biológico é primordial para o desenvolvimento humano, no entanto, apenas o biológico não basta, pois, os seres humanos avançam de uma condição elementar, regida por princípios eminentemente biológicos, para uma condição superior/complexa. O autor constata, portanto, a existência de dois tipos de funções psicológicas nos seres humanos, as Funções Psicológicas Elementares, inerentes ao biológico, como a sensação, percepção, inteligência prática, atenção e memória involuntárias, e as Funções Psicológicas Superiores, construídas nas relações sociais como atenção voluntária, memória voluntária, pensamento, linguagem e consciência.

Esta abordagem, de acordo com Leóntiev (2004) explica de uma forma inovadora a diferença qualitativa entre as funções psíquicas humanas (elementares e superiores), ou seja, para a teoria Vigotskiana as Funções Psíquicas Superiores surgem sobre as bases das elementares e estabelecem relações essenciais para a efetivação do processo de construção do psiquismo humano.

No decorrer de seus estudos, Vigotski ampliou sua definição de instrumento, passando a designar os signos como instrumentos psicológicos essenciais e produto da comunicação e da linguagem construídas no bojo das relações sociais humanas. Para Leóntiev (2004, p.458) “Vigotski começou a utilizar a palavra “signo” no sentido de 'que tem significado’”, considerando que os signos são instrumentos culturais possibilitados pelo desenvolvimento da linguagem, e utilizado exclusivamente pelos seres humanos.

De acordo com Santos (2014, p. 31),

Segundo a compreensão Vigotskiana *signo trata-se de um estímulo criado artificialmente que torna-se um meio para orientar/controlar o comportamento humano, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A origem e o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, das formas de regulação do comportamento, dentre outras funções psicológicas superiores, requerem a construção de um sistema de relações permeado por signos e significados engendrados na/pela cultura humana (VIGOTSKY, 2001) (Grifos no original).*

Neste sentido, o papel da linguagem é imensurável no desenvolvimento humano. Vigotski, de acordo com Leóntiev (2004), concluiu que a linguagem “é um instrumento psicológico que age de forma mediada no estágio precoce do pensamento [...] como resultado desse caráter mediado se forma o pensamento verbal” (p.456). Deste modo, Vigotski qualifica o desenvolvimento da linguagem como ponto crucial do desenvolvimento cognitivo humano e executa um amplo estudo sobre as Funções Psíquicas Superiores, que será abordado nos capítulos seguintes.

Nesse primeiro momento abordamos o contexto histórico e os principais fatores que levaram Vigotski a elaborar uma nova concepção psicológica, considerando um novo modelo de sociedade que surge após a Revolução Socialista, e calcada nos preceitos Marxistas. É claro que como uma obra estruturada nos preceitos dialéticos, estas concepções não foram abordadas de forma linear pelo autor, portanto, essa tentativa de organizar os fenômenos estudados em certa ordem cronológica se deve a uma exposição didática desses conteúdos.

Como dissemos ao iniciarmos esse capítulo, essa breve retomada histórica dos principais eventos que originaram a criação de uma “nova” psicologia é interessante no sentido de compreendermos cada conceito introduzido ou reelaborado por Vigotski e todos os que se dedicaram a pensar o desenvolvimento humano a partir da realidade objetiva. Vários desses conceitos enraizados à teoria se fixaram no campo educacional, alguns ligados a práticas pedagógicas pautada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, outros infelizmente não. Na sequência discorreremos sobre alguns desses conceitos que ganharam força dentro do âmbito escolar e sua importância no que se refere ao desenvolvimento infantil e que foram basilares para elaboração e realização das intervenções práticas de campo que apresentaremos no capítulo referente aos procedimentos metodológicos.

### **1.1 Teoria Histórico – Cultural e sua inserção no campo Educacional.**

Os precursores da Teoria Histórico-Cultural e seus seguidores, debruçaram-se nos estudos e na formulação de uma tese que compreendesse o homem como um todo e o seu desenvolvimento, priorizando os aspectos sociais e educativos que contribuem para tanto. Podemos dizer que um dos pontos fundamentais da teoria está em considerar o aprendizado como precursor do desenvolvimento que engendra a área de desenvolvimento iminente (PRESTES, 2012), elemento esse que diferencia veementemente a Teoria Histórico-Cultural de outras que surgiram à época (vale ressaltar que essas teorias foram estudadas, criticadas, e superadas por incorporação por Vigotski) e compreendem o contrário, acreditando ser necessário o desenvolvimento e a maturação de processos biológicos para que possa ocorrer o aprendizado.

Segundo Martins (2009) o desenvolvimento se produz por meio de aprendizagens, e esse é o pressuposto Vigotskiano, segundo o qual o bom ensino, presente em processos interpessoais deve se antecipar ao desenvolvimento para conduzi-lo. “Portanto não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento” (p.100), conforme salienta a autora.

Mello (1999) também reforça e evidencia esse ponto da Teoria, ao afirmar que:

Para a concepção materialista- concepção agora confirmada pelas pesquisas no campo das neurociências – o desenvolvimento da inteligência e da personalidade é extremamente motivado. As características inatas do indivíduo são condição essencial para seu desenvolvimento, mas não suficientes, uma vez que não têm força motora em relação a esse. As relações do indivíduo com a cultura constituem condição essencial para o desenvolvimento. Em outras palavras, na ausência da relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá. Isso significa que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas, ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento (p.19).

Neste sentido, fica evidente o quanto a Teoria Histórico-Cultural nos respalda no campo educacional, e o quanto a educação representa papel central nas obras de Vigotski e outros estudiosos da THC. É claro que compreendemos que a escola não é a única responsável pelo aprendizado dos saberes historicamente construídos, tais como a ciência, a filosofia, as artes, dentre outros. De acordo com a nossa organização social, as crianças passam grande parte de suas vidas dentro das instituições escolares que se configuram como o espaço organizado para o aprendizado de conhecimentos essenciais para a sua vida em sociedade e, portanto, a escola assume papel indispensável no desenvolvimento humano.

No contexto educacional comumente nos deparamos com conceitos referentes a THC que são amplamente divulgados, mas que nem sempre a prática educativa do professor contempla tais aspectos teóricos. Dentre esses conceitos podemos destacar o de mediação e o de Zona de Desenvolvimento Iminente. Compreendemos que ambos são fundamentais quando pensamos o contexto escolar, e tornam-se essenciais para orientar nossas ações e o planejamento de nossas intervenções práticas no interior da escola.

Na sequência abordaremos ambos os conceitos e destacaremos a periodização do desenvolvimento humano estudada essencialmente por Vigotski, Elkonin e Leontiev, com o objetivo de compreender as principais características de cada estágio de desenvolvimento humano.

### **1.1.1 Mediação.**

Podemos dizer que a palavra mediação está rotineiramente presente no contexto educacional, porém é comum que a ideia de mediação esteja pautada apenas na relação indivíduo-indivíduo (adulto-criança; criança-criança), ou ainda no papel de “ajuda” ofertada pelo professor ao aluno no momento de realização de alguma tarefa. Cabe ressaltar que mediação no contexto da THC vai além de uma ajuda para a realização de determinada tarefa e extrapola os limites da relação indivíduo-indivíduo, pois “é somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano” (SFORNI, 2010, p.2).

O homem não se relaciona diretamente com o mundo, sua relação é mediada pelo conhecimento objetivado pelas gerações precedentes, pelos instrumentos físicos ou simbólicos que se interpõem entre o homem e os objetos e fenômenos. Do mesmo modo que os instrumentos físicos potencializam a ação material dos homens, os instrumentos simbólicos (signos) potencializam sua ação mental (SFORNI, 2010, p.3).

É necessário compreender que o caráter mediador das atividades no desenvolvimento humano não está pautado apenas na relação entre indivíduo-indivíduo, mas acontece através de outrem, dos signos e dos instrumentos da cultura humana, nesse sentido, destacamos o papel da linguagem humana, que só se desenvolve por meio de processos mediados e também se configura como elemento fundamental do processo mediador. Segundo Viotto Filho (2009, p.690) o emprego da linguagem (das linguagens) social “marca o momento em que o indivíduo se liberta de seus limites orgânicos e avança no sentido da construção da sua

humanização, ou seja, na sua maneira de pensar, sentir e agir de forma consciente na sociedade”.

Para o autor

Há ainda outra importante conceituação vigotskiana que afirma o **caráter mediatizado do processo de desenvolvimento das faculdades superiores nos seres humanos**, em que o homem, compreendido a partir das relações sociais e na interação com o mundo à sua volta, interação esta mediatizada pelos objetos culturais, dentre eles o objeto simbólico linguagem (línguagens), irá diferenciar definitivamente o seu desenvolvimento social e histórico, do desenvolvimento natural dos animais (VIOTTO FILHO, 2009, p.690. Grifos no original).

Considerando a apropriação dos objetos culturais, signos e símbolos da cultura humana que cada indivíduo traz para si, ou seja, tornando-os “órgãos” de sua individualidade, como afirma Leontiev (2004), apropriados a partir de relações intersíquicas estabelecidas com os outros e que convertem-se em atividade individual (intrapíquica), sendo que é neste movimento do social ao individual que se dá a apropriação de conceitos e significações, ou seja, dá-se a apropriação da experiência social da humanidade e que possibilita a objetivação humana.

Esse processo chamado de apropriação permite o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano, pois, os seres humanos ao apropriarem-se dos objetos culturais (materiais e simbólicos) têm garantida a possibilidade de objetivação, ou seja, de desenvolverem-se e humanizarem-se como representantes do gênero humano.

Vale ressaltar que Vigotsky (2001) esclarece que a aprendizagem não é desenvolvimento, mas:

[...] corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental da criança, suscita para a vida uma série de processos, que fora da aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis. Assim, a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal no processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais, mas históricas do homem na criança. Toda aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que suscita para a vida uma série de processos que, sem ela, absolutamente não poderiam surgir (p.484)

O processo de mediação é sem dúvida um processo educativo, e muitas vezes compreendido como sinônimo de “método” de ensino, ou como objetivo final de alguma atividade educativa. Quando nos remetemos ao ensino das crianças pequenas, em especial dos bebês é comum recorrermos a ideia de facilitação aos processos de mediação. No entanto, Vigotsky (1996) já nos advertia sobre os cuidados intrínsecos aos bebês, e a importância do

outro neste momento, não no sentido de facilitador, mas sim de orientador e colaborador, papel relevante na dialética ensino/aprendizagem:

[...] O bebê depende dos adultos que dele cuidam em todas as circunstâncias; devido a isso se configuram relações sociais muito peculiares entre a criança e os adultos do seu entorno. Tudo o que poderá fazer mais tarde a criança por si mesma, durante o processo de sua adaptação individual, agora, pela imaturidade de suas funções biológicas, pode ser executado somente através do outro, somente em situação de colaboração. Portanto, o primeiro contato da criança com a realidade (inclusive quando cumpre suas funções biológicas mais elementares) está **socialmente mediado** (VIGOTSKY, 1996, p. 284-285. Tradução nossa. Grifos nossos).

Na escola identificamos que o adulto e/ou professor medeia o tempo todo, seja em auxílio na realização de alguma atividade ou com exemplos dos quais as crianças não apenas observam, mas aprendem, seja em tarefas solicitadas pelos professores, nos momentos de cuidado que não devem estar desassociados dos atos educativos ou em momentos de atividades coletivas e/ou individuais que acontecem na escola.

Salientamos que no contexto escolar o professor tem a função de organizar os processos de ensino e mediar a relação com o conhecimento, adentrando no que Vigotski denominou de Zona de Desenvolvimento Iminente, para que a criança possa aprender e avançar no seu processo de desenvolvimento, pois, como sabemos, um bom processo de ensino deve adiantar-se ao desenvolvimento do sujeito, como pressupõe a teoria Vigotskiana.

Dessa maneira a mediação do professor (organizada pedagogicamente), como salientamos, torna-se condição indispensável para orientar a apropriação dos conhecimentos e possibilitar a internalização dos significados sociais dos objetos culturais veiculados na escola e, dessa forma, engendrar as condições para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores humanas.

O conceito de mediação talvez seja o mais recorrente no âmbito educacional, podemos nos arriscar a dizer que a ideia de mediação está inerente a ideia de educação, que, apesar de ser fundamental na compreensão e na base da THC, nem toda ideia e/ou prática educacional que se diga mediadora está relacionada com a teoria em si. Tal conceito permeou todo o trabalho investigativo e o retomaremos no capítulo relativo ao desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e ao abordar as atividades de intervenção realizadas durante a pesquisa, no qual ressaltaremos o papel mediador do “professor”, e a função mediadora dos objetos (livros) e dos signos (linguagem).

No próximo subitem avançaremos na compreensão do conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente, fundamental para a realização das atividades práticas desenvolvidas ao longo da pesquisa.

### 1.1.2 Zona de Desenvolvimento Iminente.

No contexto educacional outro conceito da THC recorrentemente utilizado é o de Zona de Desenvolvimento Iminente, podemos afirmar que tal conceito é provavelmente um dos mais difundidos e também um dos mais banalizados segundo aponta Prestes (2012). A tradução do que originalmente foi escrito como *zona blijaichego razvitia* gerou e ainda gera muitas discussões sobre o real sentido e significado desta expressão Vigotskiana, muitas destas travadas pelos problemas de tradução.

Sabe-se que as primeiras traduções desse conceito para o português seguiram as traduções norte-americanas, denominado de *zona de desenvolvimento proximal*. Outra escolha foi feita pelo tradutor Paulo Bezerra – *zona de desenvolvimento imediato*. Alterou-se uma palavra – de proximal para imediato, mas o problema permaneceu, trazendo uma interpretação errada para o que Vigotski compreende como *zona blijaichego razvitia*. Tanto a palavra *proximal* como a *imediato* não transmitem o que é considerado mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa *zona de desenvolvimento proximal* ou *imediato* 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 (PRESTES, 2012, p. 190. Grifos no original).

A partir da explicação de Prestes (2012) fica evidente que Vigotski se referia não apenas a algo que está próximo ou que vai acontecer de maneira imediata, mas sim de algo que está em iminência, ou seja, que pode acontecer em pouco tempo, pois na perspectiva da THC não podemos entender o desenvolvimento humano como algo pré-determinado ou previsível de ocorrer, pois tudo dependerá das condições sociais que podem ou não possibilitar o desenvolvimento cognitivo da criança.

Prestes (2012) defende o uso do termo iminente, pois

[...] sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (PRESTES, 2012, p. 205).

Fica evidente porque este conceito é amplamente divulgado e acentua a importância do ensino no desenvolvimento humano, ou seja, reforça a necessidade do trabalho educativo planejado e socialmente mediado que possibilite a apropriação de conhecimentos humano-genéricos essenciais para propiciar o pleno desenvolvimento humano.

Mediante esse conceito compreendemos a existência de dois níveis de desenvolvimento, o primeiro, chamado de zona de desenvolvimento real, refere-se ao que os sujeitos já se apropriaram, ou seja, é caracterizado pelo estágio psíquico que o sujeito se encontra, e o segundo, *Zona de Desenvolvimento Iminente*, se refere àquilo que o sujeito, no nosso caso a criança ainda não é capaz de realizar sozinha, mas sim com a ajuda de um parceiro mais experiente, salientando que no interior da escola, esse sujeito pode ser o professor como também outra criança que já domina determinado conhecimento e auxilia no aprendizado de seus pares.

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento potencial [iminente]. Isto significa que com o auxílio deste método podemos medir não só o processo de desenvolvimento até ao momento presente e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ocorrendo ainda, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazer amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial [iminente] permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VIGOTSKY, 1991, p. 44).

Infelizmente, por vezes nos deparamos com essa terminologia usada para designar outros aspectos, e/ou justificar tarefas que não condizem com o potencial verdadeiro das crianças, ou ainda utilizado como método de ensino baseado nos pressupostos da THC, equívoco alimentado pelas diferentes traduções do termo e sua explicação, como já salientamos, o que se caracteriza uma inverdade, pois adotar apenas o termo sem considerar seu sentido e significado, é no mínimo deturpar uma teoria.

Vigotskii (1988) já nos advertiu: “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (p114). Dessa maneira o professor necessita conhecer como ocorre o desenvolvimento humano para organizar atividades de ensino que verdadeiramente promovam a aprendizagem e atendam às necessidades da criança com vistas ao seu pleno desenvolvimento.

Nesta pesquisa não tivemos como objetivo mensurar os conhecimentos dos sujeitos e tampouco descrever o desenvolvimento real e o desenvolvimento iminente de cada sujeito

participante, apesar disso, no decorrer das intervenções pudemos perceber aquilo que cada criança já dominava de maneira autônoma e as tarefas que precisavam de auxílio para realizarem, o que direcionou nosso trabalho de planejar e executar cada atividade proposta e discutida mais à frente.

Na sequência abordaremos a periodização do desenvolvimento infantil, destacando os três primeiros anos de vida e as contribuições da teoria da atividade, enfatizando a atividade principal de cada etapa do desenvolvimento humano, ou seja, a atividade que impulsiona o desenvolvimento do sujeito em cada um dos estágios estudados pela Teoria Histórico-Cultural.

### **1.1.3 Periodização do desenvolvimento infantil – Teoria da Atividade.**

Abordaremos o conceito de periodização tendo em vista elucidar os estágios de desenvolvimento vividos pelas crianças até os três anos de idade, devido ao fato de que nossa pesquisa foi realizada com crianças na faixa etária entre dois anos e três anos e onze meses de idade.

Não podemos afirmar que a periodização do desenvolvimento infantil esteja presente nas discussões escolares, porém, entendemos que pensar uma pedagogia pautada nos pressupostos da THC perpassa conhecer os períodos do desenvolvimento infantil e suas atividades principais ou atividades guias, ou seja, atividades cujo “desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1988, p.65). O estudo das atividades principais que propiciam a internalização da cultura humana pelo homem foi denominado de Teoria da Atividade por Leontiev, um dos principais estudiosos do tema. Segundo o autor:

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (LEONTIEV, 1988, p.68).

Compreender as especificidades do termo Atividade dentro da Teoria Histórico-Cultural é muito significativo, pois é rotineiro no contexto escolar utilizarmos a palavra atividade com o intuito de designar as lições e/ou ações realizadas pelas crianças, no entanto é imprescindível não confundirmos as tarefas rotineiras no cotidiano escolar com a terminologia estudada pela THC, que vai muito além do considerar apenas o indivíduo em movimento.

Antes de aprofundarmos mais sobre a Teoria da Atividade, vamos elucidar como a THC compreender a periodização do desenvolvimento humano. A periodização foi estudada por Vigotsky (1996) que destacou os principais períodos evolutivos do desenvolvimento, os quais denominou de: Crise pós-natal; Primeiro ano (dos 2 (dois) meses a 1 (um) ano); Crise do primeiro ano; Primeira infância (1 (um) aos 3 (três) anos); Crise do terceiro ano; Idade Pré-Escolar (3 (três) aos 7 (sete) anos); Crise dos 7 (sete) anos; Idade Escolar (8 (oito) aos 12 (doze) anos); Crise dos 13 (treze) anos; Puberdade (14 (quatorze) aos 16 (dezesesseis) anos) e Crise dos 17 (dezesete) anos.

Para o autor seu esquema de periodização se diferenciava de outros esquemas estudados e postulados até aquele momento, pois não considerava algumas “fases” até então entendidas como fundamentais no processo de desenvolvimento, como o período embrionário e incluía o período do que ele chamou de idades críticas. Nas palavras do próprio Vigotsky:

[...] O novo em nosso esquema, parte do princípio utilizado como critério das novas formações em cada idade, é a seguinte: 1) A introdução no esquema da periodização das idades críticas. 2) A exclusão do esquema do período do desenvolvimento embrional da criança. 3) A exclusão do período qualificado habitualmente como juvenil, que abarca a idade posterior aos dezessete- dezoito anos até a chegada da maturação definitiva. 4) A inclusão da idade da maturação sexual entre as idades estáveis e não entre as idades críticas (VIGOTSKY, 1996, p. 260-261. Tradução nossa).

Em cada um dos períodos do desenvolvimento humano assinalado por Vigotski, um tipo de atividade desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade (ELKONIN, 1987), e suas mudanças, segundo Davíдов (1988), caracterizam a sucessão dos períodos evolutivos.

A passagem para uma nova atividade principal depende de todas as condições de vida da criança na sociedade, não apenas do que o adulto lhe ensina. Nas formas principais de atividade, a criança manifesta suas necessidades e interesses principais; nessas atividades também se formam as qualidades psíquicas e as particularidades individuais mais importantes de cada idade. Mas as atividades da criança não se limitam às formas principais. Surgem e se desenvolvem, ao mesmo tempo, outros tipos de atividades e cada um deles contribui com algo para o desenvolvimento psíquico da criança (MUKHINA, 1995, p. 48).

De acordo com Leontiev (2004) é preciso compreender que a atividade principal não é aquela que aparece mais vezes no decorrer de uma etapa de desenvolvimento, mas sim aquela que move de forma significativa a criança na direção do seu desenvolvimento ulterior.

A atividade principal é a atividade que apresenta três características:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. (...) na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar (...). A criança começa a aprender de brincadeira.
2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados (...)
3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil (...). É precisamente no brincar que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento (...) e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade (LEONTIEV, 1988, p.64-65).

As atividades principais em cada um dos estágios de desenvolvimento humano são: A comunicação emocional direta (própria dos bebês desde as primeiras semanas de vida); a atividade objetal manipulatória (que se inicia por volta de um ano de idade e se estende até por volta dos três anos); os jogos de papéis sociais (próprio da idade entre os três e sete anos); a atividade de estudo (surge a partir do ingresso da criança na escola); a comunicação íntima pessoal (característica da adolescência) e a atividade profissional de estudo (que surge com a entrada para o mundo do trabalho) (ELKONIN, 1987; FACCI, 2004).

Vale ressaltar, que na passagem de um estágio a outro uma nova atividade principal é incorporada, contudo, o surgimento de uma nova atividade não exclui a anterior, apenas transforma o lugar de prioridade no sistema geral de relações da criança com a realidade (ELKONIN, 1987).

Neste trabalho de pesquisa priorizaremos as crianças na faixa etária dos anos iniciais da Educação Infantil, abordando questões relativas à primeira infância entre 2 (dois) e 4 (quatro) anos de idade, desde a fase da atividade objetal manipulatória até a fase inicial dos jogos de papéis, entretanto, a título de esclarecimento ao leitor, comentamos reflexivamente não somente a cerca desses dois momentos do desenvolvimento do psiquismo infantil, como também os demais, conforme orienta Elkonin (1987) e Davidov (1988), uma vez que a tomada de consciência da totalidade do desenvolvimento interfuncional da inteligência e personalidade infantil é essencial à compreensão de quem é a criança que nos chega, e como podemos potencializar suas funções psíquicas em curso.

Para tanto, conhecer o que melhor dirige seu aprendizado antes dos “dois anos” e posterior aos “quatro” nos leva a reconhecer as possíveis reservas cognitivas dos pequenos. Qualquer ação educativa na primeira infância e na idade pré-escolar prescinde de tais conhecimentos, pois caso contrário os educadores da infância continuarão detendo-se nas “impossibilidades” das crianças pequeninhas e pequenas e não em suas capacidades.

O primeiro estágio destacado pelos estudiosos da THC, especialmente Elkonin e Davíдов, é denominado de comunicação emocional direta com os adultos.

*A comunicação emocional direta com os adultos é própria dos bebês desde as primeiras semanas de vida até por volta de um ano. Graças a tal comunicação no pequeno se formam as necessidades de comunicação com outras pessoas, uma atitude emocional para com elas, a apreensão como base das ações humanas com as coisas, uma série de ações perceptivas (DAVÍDOV, 1988, p. 74. Tradução nossa. Grifos no original).*

Logo ao nascer, o bebê já se relaciona com o mundo a sua volta e têm na relação com o adulto as características da sua atividade principal, que não apenas o coloca em relações sociais, mas por meio dessas relações possibilita o desenvolvimento e a humanização em si. A comunicação emocional direta dos bebês com os adultos é a atividade principal desde as primeiras semanas de vida até mais ou menos um ano, constituindo-se como base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação (FACCI, 2004).

Os principais marcos referenciais do desenvolvimento do bebê até aproximadamente um ano são: a assimilação da linguagem, o desenvolvimento sensório-motor e o desenvolvimento da orientação espacial (MUKHINA, 1995).

Logo após o nascimento, ou seja, nos momentos iniciais da vida, inexistente uma diferenciação das funções psíquicas, pois esses processos (percepção, sensação, atenção, memória) operam imbricados uns nos outros, e a partir da educação, isto é “por exposição e aprendizagens a estímulos externos, conquistam um funcionamento mais complexo e autônomo” (MARTINS, 2009).

Inicialmente, o bebê utiliza os reflexos do choro e o sorriso, como forma elementar de comunicação com os adultos que, na relação com o adulto (mãe/cuidador), passam a ter significados e sentidos sociais, pois, apesar de não dominar a linguagem, a relação da criança com o adulto em sociedade em um processo de assimilação das tarefas e dos motivos (motivos esses que vão variar em cada situação e em cada período da vida da criança) aprende a usar de tais recursos para demonstrar suas sensações e como forma de comunicação social (FACCI, 2004).

Vigotsky (1996) demonstra algumas peculiaridades no desenvolvimento durante o primeiro ano: Se a princípio pode parecer que o bebê é um ser totalmente associal, uma vez que depende do outro para satisfazer suas necessidades biológicas, esse contato com o outro, por meio de sua atividade principal, a comunicação emocional, é um comportamento social e mediado por essa linguagem emocional. Deste modo, “(...) o desenvolvimento do bebê no

primeiro ano baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade (em razão da situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação” (p. 286).

Se inicialmente a criança ainda não domina os códigos da linguagem humana, é por meio do contato direto com o adulto que o bebê irá se apropriar de objetos e palavras que os denominam, para poder se comunicar e se humanizar. A ampla utilização da linguagem social com as crianças permite que as mesmas aprendam a se comunicar pela utilização das palavras com significados sociais. Conforme esclarece Mukhina (1995, p.85) “se nos primeiros meses de vida o adulto usa a linguagem para expressar sua simpatia pela criança, na segunda metade do primeiro ano o adulto cria condições específicas que permitem à criança desenvolver a linguagem”.

De acordo com Facci (2004, p.69):

A primeira função da linguagem é a comunicação, um meio de expressão e compreensão entre os homens, que permite o intercâmbio social. Até mais ou menos os 18 meses, a criança ainda não consegue descobrir as funções simbólicas da linguagem, que é uma operação intelectual consciente e altamente complexa. Por volta dos dois anos, a criança apresenta grande evolução da linguagem, dando início a uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana. Inicia-se a formação da consciência e a diferenciação do “eu” infantil.

A linguagem é sem dúvida uma das principais conquistas das crianças na primeira infância, pois, por meio dela, amplia suas experiências sociais e consegue verbalizar o que quer e o que sente. É claro que a linguagem não surge como algo acabado, mas vai sendo construída pela criança com a mediação dos adultos. Mukhina (1995, p.124) elucida que “na primeira infância, a linguagem progride por duas causas: porque a criança aperfeiçoa sua compreensão da linguagem do adulto e porque desenvolve sua linguagem ativa própria”.

As novas relações da criança com o meio na primeira infância podem compreender no estudo do desenvolvimento da linguagem infantil, já que o desenvolvimento da linguagem como meio de comunicação, como meio de compreensão da linguagem dos que o rodeiam, representa a linha central do desenvolvimento da criança nessa idade e muda essencialmente suas relações com o meio circundante (VIGOTSKY, 1996, p. 350).

A partir do primeiro ano de vida novas conquistas vão sendo incorporadas pelas crianças através do ensino, mediado pela linguagem sendo elas: o andar ereto, o desenvolvimento da atividade objetal e o domínio da linguagem. Elkonin (1987) nos adverte, porém, que apesar do intenso desenvolvimento das formas verbais de comunicação da criança com o adulto, que saem dos limites dos meios emocionais mímicos e se converte em um

falante, a linguagem não é a atividade principal desta fase de desenvolvimento, mas sim “é utilizada pela criança para organizar a colaboração com os adultos dentro de uma atividade objetual conjunta” (p.117. Tradução nossa). Ou em outras palavras, “A comunicação está mediatizada pelas ações objetais das crianças” (ELKONIN, 1987, p. 118, Tradução nossa). Esse estágio de desenvolvimento, que ocorre aproximadamente entre um e três anos de idade é marcado pela Atividade Objetual Manipulatória.

*A atividade objetual- manipulatória é característica da criança entre um até aproximadamente três anos. Realizando esta atividade (primeiro em colaboração com os adultos) a criança reproduz os procedimentos de ações com as coisas, elaborados socialmente; surge a linguagem, a designação com sentido das coisas, a percepção categorial generalizada do mundo objetual e o pensamento concreto em ações. A neoformação central desta idade é o surgimento da consciência na criança, que aparece para os outros na forma do “Eu” infantil (DAVÍDOV, 1988, p. 74. Tradução nossa. Grifos no original).*

A relação da criança com o objeto também propicia o aprendizado e o desenvolvimento da linguagem, portanto “a proposição de atividades educativas enriquecedoras da atividade objetual manipulatória deve priorizar, na primeira metade do segundo ano, ações facilitadoras da compreensão, pela criança, da linguagem dos adultos” (MARTINS, 2009, p. 111).

Na etapa inicial de aprendizagem das ações com objetos, própria ao início do segundo ano de vida, as ações manipulatórias executadas pela criança marcam uma transição entre o objetivo de exploração das propriedades sensoriais do objeto (típica do primeiro ano de vida) e o objetivo de descoberta de suas funções sociais, isto é, para que e sob quais circunstâncias são utilizados. Por isso, nesta etapa, elas tendem a reproduzir muito fielmente os atos que lhe são ensinados pelo adulto, utilizando estritamente os mesmos objetos nas mesmas situações em que recebeu o modelo, ou seja, a criança ainda não generaliza ações objetais. Importa-lhe, fundamentalmente, a funcionalidade do objeto, dado que culmina numa característica bastante sutil de suas ações: para que servem os objetos se sobrepõe totalmente às maneiras pelas quais são utilizadas (o **para que** prevalece sobre o **como**) (MARTINS, 2009, p. 110. Grifos no original).

De acordo com Mukhina (1995, p.109) a atividade objetual perpassa 3 (três) fases, sendo que na primeira a criança faz uso indiscriminado dos objetos, podendo realizar qualquer ação que domina com objeto, sem que tenha necessariamente relação com a sua função social, na segunda fase utiliza o objeto de acordo com a sua função direta, e, finalmente na terceira fase realiza o uso livre dos objetos, já consciente de sua função social principal.

Na primeira infância, até por volta dos três anos além do desenvolvimento da linguagem e do andar ereto que possibilita agora certa autonomia para a criança, que descobre

o espaço locomotor e pode explorar o que está a sua volta, pegar os objetos, questionar o que são e para que servem, a criança desenvolve inúmeras habilidades como a percepção que propicia o desenvolvimento de funções psíquicas como a imaginação, a atenção e a memória. No final do segundo ano e ao longo do terceiro ano ocorre também “a formação embrionária da atenção voluntária, porém ainda sob interferência sistemática do adulto nas ações que realiza, isto é, o adulto dirige sua atenção” (MARTINS, 2009, p.114).

Desta forma, a educação da atenção na primeira infância deve incluir solicitações à criança de execução de pequenas tarefas relacionadas aos cuidados pessoais de higiene, à organização de objetos no espaço, aos procedimentos implícitos na utilização de distintos objetos e, sobretudo, explorar maximamente os recursos da literatura infantil e das artes cênicas (MARTINS, 2009, p.114).

Uma educação adequada proporciona o desenvolvimento em saltos nesse período, dizemos em saltos, pois, o que hoje apresentava-se um tanto complexo para a criança amanhã poderá se tornar de fácil domínio. As atividades mediadas pelos objetos possibilitam o avanço infantil no aspecto cognitivo, majoritariamente no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, que tem na linguagem sua principal impulsionadora do desenvolvimento infantil.

Aproximadamente dos três aos seis anos de idade a atividade diretora da criança passa a ser a atividade lúdica, mais especificamente o jogo de papéis sociais, que é marcado pelas brincadeiras em que as crianças “imitam” pessoas e, principalmente, as relações sociais estabelecidas no entorno das crianças, como a mãe, a professora, o médico, o veterinário, o motorista, enfim, as quais conhecem e fazem parte da realidade de seu entorno. De acordo com Mukhina (1995) o jogo dá origem a mudanças qualitativas na psique infantil, e se origina intrinsecamente da relação que as crianças estabelecem com os objetos, que, neste momento, mudam sua importância e passam a ter diferentes significados sociais.

A importância do jogo para o desenvolvimento psíquico das crianças da idade pré-escolar é múltiplo. Seu principal significado consiste que graças a procedimentos peculiares (a suposição, por parte da criança, do papel das pessoas adultas e de suas funções sócio laborais, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações objetivas, a transferência dos significados de um objeto a outro, etc.), a criança modela no jogo as relações entre as pessoas. Na ação objetiva mesma, considerada isoladamente, “não está escrito” para que se realiza, qual é o sentido social, seu motivo eficiente. Somente quando a ação objetiva se inclui no sistema das relações humanas se descobre nela seu verdadeiro sentido social, sua orientação para as outras pessoas. Tal “inclusão” tem lugar no jogo. O jogo de papéis aparece como atividade em que tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre esta base se forma no pequeno a aspiração para realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar. Nela consiste a importância básica

do jogo para o desenvolvimento psíquico, nela consiste sua função diretora (ELKONIN, 1987, p. 118).

Conforme a criança aprende e se desenvolve os jogos mudam e se complexificam, bem como as brincadeiras ganham cada vez mais enredo e tendem a durar mais, uma vez que aumenta a variedade de argumentos infantis que colaboram na direção de um jogo mais dinâmico e elaborado.

A princípio a relação estabelecida entre a brincadeira e o objeto é relevante, conforme os exemplos citados tanto por Elkonin (1987) e Mukhina (1995). Para uma criança com aproximadamente três anos, o fato de ter uma panela como brinquedo, permite que a criança brinque de ser cozinheira, ou uma seringa a faz enfermeira, no entanto “o conteúdo do jogo é o que a criança destaca como aspecto principal nas atividades do adulto” (MUKHINA, 1995, p.157) e neste primeiro momento o “conteúdo” está associado a objetos que remetem às atividades dos adultos.

Conforme a criança avança em seu desenvolvimento o conteúdo das relações sociais se incorporam às ideias dos objetos, e neste momento, o objeto deixa de ser central nas brincadeiras de papéis, e o eixo principal passa a ser a reprodução das relações humanas. A medida que vão adentrando à vida dos adultos, através dos jogos de papéis, as crianças compreendem o que é uma vida social, composta de diversos “personagens” que se inter-relacionam (a mãe se relaciona com a professora, que vai ao médico, que por sua vez leva seu cachorro ao veterinário), o que faz com que a criança necessite de outras crianças para organizar a brincadeira. Essa relação que se estabelece entre as crianças, por meio dos acordos que são necessários para organizar as brincadeiras protagonizadas, permite que as crianças assimilem “a linguagem da comunicação, aprendam a coordenar suas ações com as das demais e ajudar-se mutuamente” (MUKHINA, 1995, p. 163).

Neste sentido podemos afirmar que os jogos de papéis são fundamentais na formação dos processos psíquicos infantis, como a atenção voluntária, a memória, a imaginação e especialmente a linguagem, já que

[...] A situação lúdica exige dos participantes um determinado desenvolvimento da linguagem comunicativa. A criança que não consegue expressar claramente seu desejo durante o jogo, que não é capaz de compreender as instruções verbais dos demais, é uma carga para os companheiros. A necessidade de comunicar-se com os companheiros estimula a linguagem coerente (MUKHINA, 1995, p.165).

Na sequência do desenvolvimento infantil, por volta dos sete anos a criança deixa o período pré-escolar com sua entrada na escola, passando a ter como atividade diretora ou atividade principal, o estudo.

Como já citado anteriormente, as atividades principais não são marcadas por uma data específica ou coincidem exatamente com um período etário, mas se desenvolvem conforme a criança avança em seu desenvolvimento e conforme muda a relação da criança com a sociedade em si, apesar disso, as atividades diretoras anteriores não deixam de existir, mas se reorganizam e deixam de ocupar um papel central na maneira como o indivíduo se relaciona com o mundo em si. Da mesma maneira como as atividades principais citadas até aqui, a atividade de estudo principia nas bases da atividade diretora anterior, ou seja, nas brincadeiras, nos jogos de papéis.

O pré-escolar começa a estudar brincando. O estudo é para ele uma espécie de jogo dramático com determinadas regras. A criança assimila, sem se dar conta, os conhecimentos elementares. Para o adulto, o estudo é algo muito diferente do jogo. Influenciada pelo adulto, a criança vai mudando a atitude: o estudo passa a ser algo desejado. Ao mesmo tempo cresce sua capacidade de estudar (MUKHINA, 1995, p.166).

Com a entrada da criança na escola muda sua forma de se relacionar com a sociedade em si, e pela primeira vez a criança tem uma atividade considerada “socialmente útil”, neste sentido muda a forma como a criança se relaciona com as outras pessoas e como cumpre suas novas obrigações, nem sempre encaradas de maneira fácil pelas crianças.

[...] Tal fenômeno ocorre porque, na transição entre atividade principal pré-escolar, o jogo, e atividade de estudo na idade escolar, muda-se o caráter da organização das atividades. No jogo, a criança organiza o tempo e espaço de suas ações, ela brinca no momento que quer e do mesmo modo termina de jogar assim que suas necessidades lúdicas são satisfeitas [...]

Com a entrada na escola e com a passagem da atividade lúdica à atividade de estudo, ou seja, com a mudança na atividade diretora, as exigências para a crianças se transformam radicalmente e perpassam pela sistematização dos processos de ensino; a organização das ações pedagógicas que estão presentes na vida escolar, de um modo ou de outro, é imposta aos escolares, o que conseqüentemente exige deles outros tipos de comportamento em comparação com a atividade do jogo. Neste contexto, o tempo, as ações e as condições presentes nesta etapa da aprendizagem infantil não são mais determinados pela vontade da própria criança, e sim pelas relações e obrigações estabelecidas pela vivência do mundo sistematizado da escola (CLARINDO, 2015, p.85).

Apesar das inúmeras mudanças que ocorrem dessa transição do período pré-escolar para o escolar e de todas as transformações pelas quais a criança passa, esse estágio de desenvolvimento é marcado por inúmeros ganhos no desenvolvimento cognitivo das crianças, especialmente na forma de se relacionar com os fenômenos da realidade, que a partir da idade

escolar não se limita mais as formas empíricas de pensamento, pois é nesta etapa da vida devido à apropriação dos conhecimentos científicos que as relações com o mundo se dão pela via do pensamento teórico. O pensamento teórico é o grande salto qualitativo da atividade de estudo do escolar.

Buscamos apresentar os estágios que marcam o desenvolvimento infantil, ressaltando que esses estágios não se encerram aqui. Conforme destacamos no início deste item, nosso propósito foi o de apresentar os estágios e as atividades principais que marcam o desenvolvimento infantil desde o nascimento, objetivando compreender as especificidades de cada estágio e incorporar essas especificidades às atividades práticas elaboradas para os momentos de intervenção da pesquisa de campo realizada.

Acreditamos que entender o conceito de atividade dentro da THC e quais as principais atividades em cada período da vida da criança tornou-se primordial na nossa pesquisa, já que nos possibilitou estruturar dinâmicas de ensino envolvendo o livro literário, com a intenção de colocar as crianças em atividades educativas reais, além de superarmos a crença equivocada de que trabalhar o livro e a literatura com as crianças pequeninas é impossível dado que elas ainda não conseguem ler.

Ao estudarmos o desenvolvimento infantil percebemos o quão imprescindível é a linguagem para o desenvolvimento humano, pois perpassa e possibilita os avanços de um estágio a outro, em consequência de que a linguagem não apenas medeia as relações sociais como possibilita a apropriação do conhecimento historicamente construído pela humanidade. Na sequência abordaremos o desenvolvimento da linguagem e do pensamento como Função Psicológica Superior e sua importância no processo de desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

## **CAPÍTULO II: FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: LINGUAGEM E PENSAMENTO.**

Neste capítulo trabalharemos a estrutura e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS), particularmente linguagem e pensamento, que mesmo possuindo raízes genéticas de desenvolvimento diversas, conforme afirma Vigotsky (2009), são Funções Psicológicas Superiores entrelaçadas, ou seja, é quase impossível discutir linguagem sem conhecer as especificidades do desenvolvimento do pensamento humano, assim como não podemos compreender o pensamento como Função Psicológica Superior sem conhecermos a importância da linguagem para seu desenvolvimento.

Neste sentido, pretendemos explicar de maneira geral sobre o desenvolvimento das FPS e abordar as características específicas da linguagem e os processos cognitivos inerentes ao desenvolvimento de pensamento, analisando os estudos de Vigotski que demonstram que as funções psicológicas não se desenvolvem separadamente, mas em processo dinâmico, considerando o desenvolvimento biológico e cultural dos indivíduos.

Vigotsky (2000) estudou e compreendeu as funções psíquicas dentro do referencial Materialista Dialético, buscando superar a visão naturalizante, mecanicista e biologizante que permeava os estudos naquela época desenvolvidos sobre o psiquismo humano. Para Gonzáles Rey (2012, p.73-74), a visão vigotskiana, "corresponde a um novo modelo teórico para pensar a psique em movimento, através de contradições e da expressão qualitativa de caminhos diversos". Para o autor, o olhar de Vigotski busca romper com a linearidade presente nas representações da psicologia e enfatiza os aspectos qualitativos da psique humana.

Deste modo, Vigotsky apresenta sua tese a respeito do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores a partir de um amplo estudo que inclui "O problema do desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores", o "Método de investigação", as "Análises e as Estruturas das Funções Psíquicas Superiores" e a "Gênese das Funções Psíquicas Superiores". Todos os artigos presentes no volume III das Obras Escolhidas publicadas em língua espanhola pela editora Visor (1995; 2000) e reeditado pelo grupo Machado Livros em 2012.

O autor aponta como principal problema dos estudos sobre o psiquismo até aquele momento, o fato de que toda a produção estava alicerçada unicamente no desenvolvimento biológico humano. Vigotski discordava de tais estudos que, segundo o próprio autor, faziam parte da velha psicologia, e trouxe como principal divergência, mas também como

contribuição inestimável a compreensão do psiquismo como um conjunto de estruturas desenvolvidas no ser humano e que, obrigatorimente, necessitam de um aparato biológico. Entretanto compreende que apenas esse aparato biológico não basta, dependendo, necessariamente, das apropriações do contexto social e cultural no qual o indivíduo está inserido e no decorrer da sua vida.

[...] a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar esses feitos como feitos de desenvolvimento históricos, porque os considera unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo *o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social* no desenvolvimento psíquico da criança; dito brevemente, tem uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos que estuda (VIGOTSKY, 2000, p. 12. Tradução nossa. Grifos nossos).

Neste sentido, Vigotsky (2000) introduz o conceito de estrutura como essencial no desenvolvimento da psique humana. Para o autor existem dois tipos de estruturas fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas humanas: as estruturas primitivas (determinada principalmente pelas peculiaridades biológicas) e as estruturas superiores (que surgem durante o processo de apropriação da cultura humana).

Na história do desenvolvimento cultural da criança encontramos duas vezes o conceito de estrutura. Em primeiro lugar, este conceito surge já desde o começo da história do desenvolvimento cultural da criança, constituindo o ponto inicial e de partida de todo o processo; e em segundo lugar, o próprio processo de desenvolvimento cultural há de compreender-se como uma mudança fundamental da estrutura inicial e da aparição em sua base de novas estruturas que se caracterizam por uma nova correlação das partes. Chamaremos primitivas as primeiras estruturas; se trata-se de um todo psicológico natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, as qualificaremos como superiores, enquanto representam uma forma de conduta genética mais complexa e superior (VIGOTSKY, 2000, p. 121. Tradução nossa).

Vigotsky (2000) coloca em evidência o plano biológico e o cultural no desenvolvimento da criança. Entende que o biológico é primordial para o desenvolvimento humano, no entanto, demonstra que sem o plano cultural as estruturas superiores não teriam condições de serem formadas, demonstrando que a experiência cultural da criança, havia até então sido negada pela psicologia infantil como ato de desenvolvimento humano.

A partir do enfoque estrutural do desenvolvimento, Vigotski destaca dois tipos de funções psicológicas nos seres humanos, denominando-as de: Funções Psicológicas

Elementares, como a sensação, percepção, inteligência prática, atenção e memória involuntárias, ou seja, funções ligadas ao desenvolvimento biológico do indivíduo, e as Funções Psicológicas Superiores, que são construídas nas relações sociais, como a atenção voluntária, memória voluntária, pensamento, linguagem e consciência, funções que se desenvolvem prioritariamente no processo de desenvolvimento cultural humano.

As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional, etc.) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas fundamentalmente são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos (FACCI, 2004, p. 65-66).

O autor não estabelece uma dicotomia entre as funções elementares e as superiores, mas “afirma que as formas inferiores não se aniquilam, mas continuam existindo como instâncias subordinadas às funções superiores” (PASQUALINE, 2009, p.34).

Vigotski destaca que os processos elementares e superiores “não são hierarquizados, tendo-se nos primeiros uma suposta base para os segundos. O percurso do desenvolvimento não ascende do natural ao cultural, mas imbrica essas linhas contínua e permanentemente” (MARTINS, 2011, p. 65). De acordo com o autor:

Poderíamos dizer, por outro lado, que todas as funções superiores não são produto da biologia, nem da história da filogênese pura, e sim que o próprio mecanismo subjacente nas funções psíquicas superiores é uma cópia do social. Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, e são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda a sua natureza é social [...] (VIGOTSKY, 2000, p. 151. Tradução nossa).

Ao propor um novo enfoque para os estudos dos processos psíquicos humanos, Vigotsky (2000) coloca uma questão como norteadora de suas pesquisas, interrogando-se “qual elemento seria essencial para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que não modificassem o biológico?” (MARTINS, 2011). Como resposta, aponta a apropriação dos signos da cultura humana.

Diante dessa questão retomamos o conceito de signo já exposto no capítulo anterior, que de maneira simplista designa tudo aquilo que tem significado, salientando os instrumentos culturais desenvolvidos ao longo da história humana possibilitados essencialmente pelo desenvolvimento da linguagem humana. De acordo com Gonzáles Rey (2012, p.65) Vigotsky “apresenta sua ideia de função psíquica superior como a função

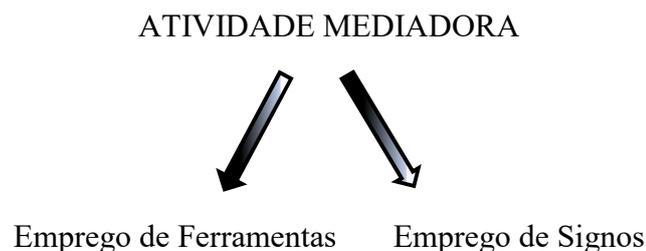
regulada por signos de caráter cultural e voltada para a produção de um novo tipo de estímulos para o comportamento humano”.

Além dos signos, o autor destaca o papel das ferramentas no desenvolvimento cultural das crianças. Segundo Martins (2011), Vigotski parte do pressuposto de que o desenvolvimento humano é um produto da cultura, e aponta “a utilização de ferramentas como o fato decisivo desse processo”. De acordo com os estudos da autora, Vigotski afirma “que o uso de instrumentos e aparatos que ele pressupõe é a premissa indispensável para a existência dos órgãos e funções específicos dos homens, instituindo a síntese biológico-social” (MARTINS, 2011, p.65).

Ao trazer a questão dos signos e das ferramentas como pressupostos para o desenvolvimento das FPS, Vigotski coloca em cena a importância e o papel da atividade mediadora.

Como já temos dito, a similaridade entre o signo e a ferramenta se baseia em sua função mediadora comum em ambos. Portanto, e desse ponto de vista psicológico, podemos incluí-los em uma mesma categoria. [...] deste ponto de vista lógico, tanto um como o outro podem considerar-se como conceitos subordinados de um conceito mais geral: a atividade mediadora (VIGOTSKY, 2000, p. 93. Tradução nossa).

Para elucidar sua ideia, Vigotsky (2000) apresenta um esquema representativo sobre a atividade mediadora, descrito do seguinte modo:



Desta maneira, explicita o papel central da atividade mediadora, exemplificando que sem esta atividade os signos e o uso das ferramentas por si só não seriam suficientes para o desenvolvimento das FPS, já que “a atividade cognitiva não se limita ao uso de instrumentos ou signos” (VIGOTSKY, 1994, p.62). Sem o outro, sem a mediação (função social) não seria possível a apropriação dos elementos culturais humanos e tampouco o desenvolvimento das características eminentemente humanas; além do que, a atividade mediadora não é apenas um elo entre as coisas, mas para Vigotski, a mediação é “interposição que provoca

transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento [...]” (MARTINS, 2011, p. 42). Segundo Vigotsky (2000, p.94):

O emprego dos signos, a nosso entender, deve incluir-se também na atividade mediadora, já que o homem influi sobre a conduta através dos signos, ou dito de outra maneira, estímulos, permitindo que atuem de acordo com sua natureza psicológica. Tanto em um caso como no outro, a função mediadora passa para primeiro plano (Tradução nossa).

Compreendemos a atividade mediadora como um ato educativo, visto que a partir dessa mediação em caráter conjunto com os signos e as ferramentas proporciona o aprendizado e, em consequência, como já dito outras vezes, impulsiona o desenvolvimento. Vigotski qualificou o emprego dos signos como imprescindível, e demonstrou que a aplicação de instrumentos materiais e artificiais (Vigotsky (1997) compreende que os instrumentos psicológicos são criações artificiais que estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais) demarcam o início das possibilidades de desenvolvimento do gênero humano. No que se refere às condições de desenvolvimento, Mukhina salienta que:

[...] As condições naturais – constituição do organismo, suas funções e sua maturação – são imprescindíveis; sem elas não pode haver desenvolvimento psíquico, mas não são elas que determinam as qualidades psíquicas da criança. Isso depende das condições de vida e da educação sob influência das quais assimila a experiência social (p.43).

No bojo das relações sociais, a criança, pela mediação dos outros e a partir dos signos, em especial da linguagem humana e das ferramentas constituídas historicamente pelo homem, começa a compreender as formas de comportamento humano e somente depois, as interioriza e as aplica a si mesmo. Vigotsky (2000) esclarece que toda Função Psicológica Superior foi inicialmente externa, se manifestou inicialmente na vida coletiva da criança, e somente depois apareceram em sua própria conduta de reflexão. Destarte, traz a seguinte proposição sobre as Funções Psicológicas Superiores:

[...] Se levarmos em consideração a lei mencionada, se compreenderá facilmente porque todo o interno nas funções psíquicas superiores foi, anteriormente externo. Se é correto que o signo foi a princípio um meio de comunicação e somente depois passou a ser um meio de conduta da personalidade, resulta completamente evidente que o desenvolvimento cultural se baseia no uso dos signos e que sua inclusão no sistema geral do comportamento transcorre inicialmente de forma social externa (VIGOTSKY, 2000, p. 147.Tradução nossa).

O autor destaca o desenvolvimento da personalidade a partir do emprego dos signos, que no começo se originou como um meio de comunicação entre os homens. “A linguagem,

contudo, é a função central das relações sociais, da conduta cultural e da personalidade” (VIGOTSKY, 2000, p.148. Tradução nossa). Deste modo, afirma que a personalidade também é construída nas relações sociais, em contextos sociais e como ato educativo, mediante a atividade que proporciona a apropriação das qualidades humanas histórica e socialmente construídas.

[...] passamos a ser nós mesmos através dos outros. [...] A personalidade torna-se por si mesmo o que é em si mesmo, através do que significa para os demais. [...] Toda função psíquica superior passa inevitavelmente por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, a princípio é social. Este é o ponto central de todo o problema da conduta interna e externa (VIGOTSKY, 2000, p.149-150. Tradução nossa).

Vigotski novamente explica que toda função psicológica superior foi a princípio externa, ou seja, social, e através do conceito que denomina de interiorização, essa função que estava no âmbito social, passa a ser individual, interna. Tal afirmação resultou na formulação do que nomeou como a “Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural”.

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no plano psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Isso se refere igualmente a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos pleno direito de considerar a tese exposta como uma lei, mas a passagem, naturalmente, do externo ao interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Por trás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas. Daqui, um dos princípios básicos da nossa vontade é o princípio de divisão de funções entre os homens, a partição em dois daquele que agora está funcionando em um, o desdobramento experimental do processo psíquico superior naquele drama que vivem os seres humanos.

Por isso o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança poderia denominar-se como a sociogênese das formas superiores do comportamento (VIGOTSKY, 2000, p.150. Tradução nossa).

O conceito de interiorização<sup>2</sup> leva em consideração a importância do signo para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, que se originam das relações reais

---

<sup>2</sup> Utilizaremos o conceito de Interiorização (processo de construção do psiquismo humano e do pensamento verbal), no entanto, é possível encontrarmos o mesmo conceito traduzido como Internalização, como é o caso das referências utilizadas do livro “A formação social da mente”. Compreendemos que ainda existem muitos problemas relacionados às traduções das obras de Vigotski, problemas esses que podem interferir inclusive nos conceitos por ele elaborados. Também sabemos que tal referência utilizada é passível de muitas críticas, dada que sua tradução para o português foi realizada a partir de traduções americanas, que suprimiram o marxismo presente em suas obras, porém, também compreendemos a importância de tal livro no Brasil, por ser um dos primeiros a surgirem no país referente a sua obra. Para maiores esclarecimentos sobre as traduções das obras de

entre os indivíduos, e que se transformam de categorias intersíquicas para intrapsíquicas. Vigotsky (1994) aponta que o processo de interiorização consiste numa série de transformações:

- a) *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.* É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.
- b) *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.* Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre pessoas (interpsicológica)*, e, depois, *no interior da criança (intrapicológica)*. Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos humanos.
- c) *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.* O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. [...] Sua transferência para dentro está ligada a mudanças nas leis que governam sua atividade; elas são incorporadas em um novo sistema com suas próprias leis.  
A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica (VIGOTSKY, 1994, p.64-65. Grifos no original).

Deste modo, compreendemos que as relações sociais se interiorizam e transformam-se em conteúdos do pensamento, memória, atenção e outras funções psicológicas, que dentre outras atribuições, irão controlar a conduta da criança, mediada pela linguagem (LURIA, 1987). E, obviamente, esse processo ocorre de forma dialética e não linear, submetido a complexas operações e interconexões psíquicas decorrentes das relações sociais e apropriações culturais vividas pela criança em seu processo de objetivação e desenvolvimento como ser humano.

Vigotski demonstra o papel da linguagem como estrutural no processo de desenvolvimento da criança, evidenciado seu caráter mediador em relação ao avanço das funções psicológicas elementares para as superiores, pois, a linguagem é um sistema de signos que possibilita a comunicação entre os homens, e graças a ela “a imagem subjetiva da realidade objetiva pode ser convertida em signos” (MARTINS, 2011, p.133). De acordo com

---

Vigotski consultar “Quando não é quase a mesma coisa” escrito por Zoia Prestes que fez um estudo amplo e aprofundado de tal temática.

Luria e Yudovich, L.S. Vigotsky foi um dos primeiros a dizer que a linguagem representa um papel decisivo na formação dos processos mentais “e que o método básico de analisar o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores é investigar a reorganização dos processos mentais que ocorre sob a influência da linguagem” (1985, p.14).

Entendemos ser necessário analisar especificamente o desenvolvimento da linguagem e do pensamento no processo de desenvolvimento infantil, e compreender o papel dos signos e outros instrumentos culturais criados pela humanidade para o processo de desenvolvimento das FPS, pois, a partir desta compreensão poderemos pensar como educadores, em atividades que possibilitem a criança ser inserida em contextos onde a linguagem apareça em sua forma mais elaborada, oportunizando o seu desenvolvimento em uma direção multilateral.

Quando começamos a pensar em uma pedagogia que estabeleça interlocuções com os preceitos da THC, compreendemos a Educação Infantil, em especial a educação institucionalizada das crianças ainda bebês (de zero a três anos), como uma etapa da educação humana e que se configura como imprescindível na relação dialética entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Nesse sentido podemos ter uma educação que supere as ideias de cuidados e puro assistencialismo educacional, fundamentado em visões conservadoras do século XIX, baseado em uma tradição médico-higienista, em que as tarefas como banho e alimentação se configuram como funções completamente desvinculadas e/ou antagônicas a questões educativas (DIDONET, 2001; GUIMARÃES, 2009; PASCHOAL e MACHADO, 2009; SOUZA e BORTOLANZA, 2012).

No processo educativo institucionalizado dos bebês é possível e necessário o olhar atento as tarefas e atividades oportunizadas para as crianças, pois, somente com um ensino dirigido e orientado é que as crianças se apropriarão dos conhecimentos adquiridos no devir da história humana e poderão desenvolver-se integralmente. Neste aspecto a linguagem tem papel crucial.

O desenvolvimento integral da criança se dá sobre a base da assimilação da experiência multissecular da humanidade, e só pela comunicação entre as crianças e os adultos. As pessoas adultas conservam a experiência acumulada pela humanidade, seus conhecimentos, habilidades e cultura. Essa experiência pode ser transmitida somente mediante a linguagem. A língua é “o meio mais importante de comunicação do homem”.

Entre um grande número de tarefas importantes da educação e do ensino das crianças em idade pré-escolar no círculo infantil, o ensino da língua materna, o desenvolvimento da linguagem e a comunicação oral, são as principais. [...].

No círculo infantil, os pré-escolares assimilam a língua materna e, ao mesmo tempo, dominam a linguagem oral: a forma mais importante de comunicação. A comunicação oral em seu conjunto, a compreensão da

linguagem e a linguagem ativa, se desenvolvem paulatinamente (SOJIN, 1985, p. 06. Tradução nossa. Grifos no original).

Considerando, portanto, a importância dessa função psicológica superior, apontaremos no próximo item, como Vigotski compreende o desenvolvimento da linguagem humana, e como a linguagem influencia e contribui na estruturação das outras funções psicológicas humanas.

## **2.1 O desenvolvimento da Função Psicológica Superior Linguagem.**

Ao realizar seus estudos sobre as FPS, Vigotski evidencia o aspecto central da linguagem no desenvolvimento do psiquismo humano, uma vez que para ele “o desenvolvimento da linguagem é, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, que é fundamental na acumulação de sua experiência cultural” (VIGOTSKY, 2000, p.169. Tradução nossa).

Por meio da linguagem o homem deixou os limites instintivos animais, a partir de um desenvolvimento de códigos e signos que propiciaram a intercomunicação e estruturação do pensamento humano. A linguagem surge no seio das experiências sociais na história da filogênese humana e coloca-se como elemento central do processo de desenvolvimento ontogenético, efetivando-se pela via das relações sociais.

A linguagem tem enorme importância para o desenvolvimento dos distintos aspectos do psiquismo infantil. 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).

De acordo com Petrovski (1980), a linguagem possui diversas funções no contexto da vivência humana. Dentre elas destaca três papéis fundamentais: 1) A linguagem como meio de existência humana e a transmissão e assimilação da experiência histórico-social; 2) Meio de comunicação; 3) Instrumento da atividade intelectual, como a percepção, memória, imaginação. Ainda segundo Petrovski (1980), a função de comunicação se caracteriza como a função fundamental da linguagem, pois, “só no processo de relação nós podemos receber novos conhecimentos sobre a realidade e é possível [através da comunicação] transmitir a experiência histórico social” (p.191. Tradução nossa).

O desenvolvimento da linguagem na criança inicia-se logo após seu nascimento e passa por diversas etapas. Para Petrovski (1980, p.201. Tradução nossa) o desenvolvimento

da linguagem infantil se divide em três etapas fundamentais, sendo elas a etapa *pré-linguística*; o *domínio primário do idioma*; e o *domínio das estruturas gramaticais*.

Primeiramente, na etapa pré-linguística a linguagem é expressa através de gritos, choro, balbucio, expressões faciais, e está ligada às satisfações ou insatisfações das necessidades orgânicas do bebê, ou seja, é uma função de reação vocal de cunho emocional, e ainda não é uma reação ligada ao contexto social, pois a criança reage vocalmente de acordo com as suas emoções. Por exemplo, ao sentir dor, o reflexo da criança é um grito, se está com fome a reação vocal pode ser um choro, visto que “estas reações ainda não dependem de sua experiência pessoal, mas sim do aparato reflexo que dispõe ao nascer” (MARTINS, 2009, p.107).

Segundo Vigotsky (2000) a reação vocal “é um sintoma de uma reação emocional geral que expressa a existência ou a perturbação do equilíbrio da criança com o meio” (p.171.Tradução nossa).

Todavia, rapidamente a reação vocal emocional se converte em reflexo condicionado, a partir das relações do bebê com seu entorno físico e social, transformando a linguagem que até então era de cunho emocional em uma linguagem que tem como principal função o *Contato Social*.

A segunda função, que aparece já quando a reação vocal se converte em reflexo condicionado, é a função de contato social. Já no primeiro mês de vida se forma na criança um reflexo especial, isto é, um reflexo educado, condicionado, como resposta a reação vocal das pessoas de seu entorno. No reflexo vocal condicionado, educado, juntamente com a reação emocional ou em lugar dela, começa a cumprir, como expressão de estado orgânico da criança, o mesmo papel que cumpre com relação a seu contato social com as pessoas do seu entorno. A voz da criança torna-se sua linguagem ou um instrumento que substitui a linguagem em suas formas mais elementares. Portanto, também em sua pré-história, ou seja, ao longo do primeiro ano de vida a linguagem infantil está inteiramente baseada no sistema de reações incondicionadas, fundamentalmente instintivas e emocionais sobre as quais, por meio da diferenciação se elabora a reação vocal condicionada mais ou menos independente. Graças a isso, se modifica também a própria função da reação: se antes esta função formava parte da reação geral orgânica e emocional manifestada pela criança, agora, começa a cumprir a função de contato social (VIGOTSKY, 2000, p.171. Tradução nossa).

Vigotsky (2000) nos adverte que ao longo do primeiro ano de vida da criança, a linguagem passa da função vocal emocional para a função de contato social, período ao qual ele denominou de pré-história do desenvolvimento da linguagem, no entanto, mesmo com essa mudança do emocional para o social, “as reações vocais da criança não é, todavia, linguagem no verdadeiro sentido da palavra” (p.171. Tradução nossa).

A partir da relação emocional e o contato social com os adultos a criança começa a perceber as diferentes nuances da linguagem. A criança compreende e diferencia as diferentes tonalidades de voz, reage ao tom da palavra e ao tom de voz dos adultos do seu entorno, reconhece expressões como “a mamãe chegou” e responde a esses estímulos verbais prioritariamente com expressões corporais.

Apesar de não comportar-se mais utilizando apenas o seu aparato reflexo, e empregar a linguagem (vale ressaltar que se trata de uma linguagem ainda rudimentar, com sons e pseudopalavras) como forma de contato social, a criança ainda não estabeleceu uma relação consciente entre a linguagem e os atos que podem advir dessa manifestação da linguagem. Podemos realizar essa afirmação baseados nos estudos de Vigotski que buscou compreender as teorias já formuladas sobre o desenvolvimento da linguagem infantil, e teceu suas análises críticas com especial atenção às obras de Stern e Piaget.

Ao realizar um estudo aprofundado desses pesquisadores, Vigotski concordou com inúmeras proposições pontuadas por ambos, mas sua grande contribuição para a psicologia foi traçar uma nova visão sobre o desenvolvimento da linguagem, expressando no artigo “*Desenvolvimento da linguagem oral*” duas teses centrais. A tese principal defende que pensamento e linguagem desenvolvem-se, a princípio, de maneira independente e de forma peculiar no bojo das relações sociais. Para Vigotsky (2000, p.172):

Chegamos deste modo a duas teses. Por um lado, o desenvolvimento da linguagem transcorre a princípio independente do desenvolvimento do pensamento, com a particularidade de que suas primeiras etapas se desenvolvem de um modo mais ou menos igual tanto nas crianças normais como nos profundamente atrasados. O próprio caráter de desenvolvimento da linguagem nesse primeiro período confirma por inteiro o já conhecido quadro de formação do reflexo condicionado com todas suas fases correspondentes. Assim, as primeiras formas de linguagem se manifestam independente do pensamento. Por outro lado, na criança de 9-12 meses aparece o emprego mais simples de ferramentas que surgem ainda antes que forme sua linguagem. Pode parecer que o pensamento se desenvolve por um caminho e a linguagem por outro. Esta é a tese mais importante que cabe formular a respeito do desenvolvimento da linguagem na primeira infância. Em certo momento, estas linhas – o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do pensamento –, que têm seguido diferentes caminhos, parece que se encontram, se cruzam e é então quando se interceptam mutuamente. A linguagem se intelectualiza, une-se ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une a linguagem (Tradução nossa).

Vygotski segue sua tese buscando evidenciar qual seria o momento em que linguagem e pensamento convergem, qual elemento comum no desenvolvimento da linguagem e do pensamento que proporciona tal convergência? Para o estudioso a chave dessa resposta está

na palavra. Para o autor a palavra é a unidade mínima do pensamento humano. Contudo, não a palavra em si, mas o conceito, o significado intrínseco a palavra.

Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. [...] o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Conseqüentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento (VIGOTSKY, 2009, p. 398).

No decurso do desenvolvimento da linguagem, a criança avança da fase dos balbucios e gritos para expressões mais próximas da linguagem social, começa a pronunciar sons com entonações variadas e os adultos do seu entorno passam a significar esses sons. Nessa fase os adultos também começam a nomear os objetos ao apresentá-los para as crianças, que estão descobrindo o mundo através do toque, das sensações. Nesse momento a criança assimila que cada objeto corresponde a uma palavra que o denomina. Para a criança a palavra é apenas uma propriedade do objeto, uma extensão do próprio objeto, ou seja, ocorre uma “conexão externa entre palavra e objeto e não uma conexão interna entre signo e significado” (MARTINS, 2011, p.135).

[...] a criança domina simplesmente a estrutura externa do significado da palavra, assimila que cada objeto corresponde a sua própria palavra, domina a estrutura que pode unificar a palavra e o objeto, de forma que a palavra que identifica o objeto venha a ser propriedade do objeto (VIGOTSKY, 2000, p.175).

Nessa fase, o adulto além de nomear os objetos que estão presentes no entorno da criança, faz perguntas que promovem o desenvolvimento da linguagem e propicia o desenvolvimento intelectual da criança.

A linguagem, que encerra a experiência de gerações, ou da humanidade, falando num sentido mais amplo, intervém no processo de desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida. Ao nomear os objetos e definir, assim, as suas associações e relações, o adulto cria novas formas de reflexão da realidade na criança, incomparavelmente mais profundas e complexas do que as que ele poderia formar através da experiência individual. Todo este processo da transmissão do saber e da formação de conceitos, que é a maneira básica com que o adulto influi na criança, constitui o processo central do desenvolvimento intelectual infantil (LURIA; YUDOVICH, 1985, p.11).

A comunicação verbal com os adultos tem papel central não apenas pelo fato de mudar o conteúdo da atividade consciente da criança, mas por mudar também a sua forma. Segundo Luria e Yudovich,

A intercomunicação com os adultos tem esse significado decisivo, porque a aquisição de um sistema lingüístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. A palavra passa a ser assim um fator excepcional que dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e de ação (1985, p.11).

Vigotski explica que a criança não estabelecerá imediatamente uma conexão entre signo e significado, mas que compreenderá no devir do desenvolvimento do psiquismo o significado, ou a generalização intrínseca a cada palavra, o que ele afirma categoricamente como um fenômeno do pensamento. Ao estudar a relação entre pensamento e linguagem introduz uma nova concepção no campo da psicologia, compreendendo que os significados das palavras não são definitivos, mas se modificam tanto no que concerne ao desenvolvimento ontogenético, como variam de acordo com os contextos sociais. De acordo com Vigotsky “[...] na linguagem infantil os signos não aparecem como inventados pelas crianças: Elas os recebem das pessoas que as rodeiam e somente depois tomam consciência ou descobrem as funções de tais signos” (2000, p.179. Tradução nossa).

Seus estudos superam a visão da velha psicologia que considerava que a ligação entre a palavra e o significado advinha de uma simples associação, estabelecida “em função da reiterada coincidência, na consciência, da impressão deixada pela palavra e da impressão deixada pelo objeto designado por essa palavra” (VIGOTSKY, 2009, p.399). O autor exemplifica tal associação ao remeter que do mesmo modo que um objeto lembra seu dono, uma palavra lembraria o seu significado, e dessa forma, uma vez estabelecida essa ligação, o significado da palavra não poderia sofrer alterações. Porém essa afirmação se mostra falaciosa, posto que no próprio desenvolvimento infantil as palavras modificam seus significados em cada período de desenvolvimento.

Podemos compreender que se no início a criança domina a linguagem a partir de uma lógica “plausível”, ou seja, das partes para o todo (primeiro os balbucios com sons de letras isoladas “aaa”, posteriormente sílabas “dá”, “pá” e finalmente palavras completas) o mesmo não ocorre com os significados inerentes a essa comunicação verbal. A significação parte exatamente do oposto, a primeira palavra da criança carrega o sentido e o significado de toda

uma oração. Ao dizer simplesmente “água”, a criança poderá estar dizendo, “mamãe quero água”, ou ainda “olha o patinho na água”, a significação dependerá do contexto social e do outro, que atribuirá o verdadeiro significado para a palavra dita pela criança, o que, contextualmente, possui sentido de uma oração.

Sabe-se que o aspecto externo da linguagem se desenvolve na criança a partir de uma palavra no sentido da concatenação de duas ou três palavras, depois no sentido de uma frase simples e da concatenação de frases para redundar, mais tarde proposições complexas e numa linguagem coordenada e formada pela série desenvolvida de orações. Desse modo, ao assimilar o aspecto fásico da linguagem a criança caminha das partes para o todo. Sabe-se igualmente que, por seu significado a primeira palavra da criança é uma frase inteira: uma oração lacônica. No desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem, a criança começa pelo todo, por uma oração, e só mais tarde passa a apreender as unidades particulares e semânticas, os significados de determinadas palavras, desmembrando em uma série de significados verbais interligados o seu pensamento lacônico e expresso em uma oração lacônica. Desse modo, abrangendo-se os momentos inicial e final no desenvolvimento dos aspectos semântico e fásico da linguagem, podemos nos convencer facilmente de que esse desenvolvimento transcorre em sentido oposto. O aspecto semântico transcorre em seu desenvolvimento do todo para a parte, da oração para a palavra, ao passo que o aspecto externo transcorre da parte para o todo, da palavra para a oração (VIGOTSKY, 2009, p. 410-411).

Ao significar as primeiras palavras das crianças, os adultos possibilitam o avanço no desenvolvimento da linguagem infantil, o que permite à criança avançar da etapa pré-linguística como definiu Petrovski (1980) para a etapa de domínio primário do idioma. Nessa fase a criança se apropria de várias palavras e expressões do contexto em que está inserida, amplia seu vocabulário e começa a construir pequenas orações, avançando da palavra dita inicialmente como representante de uma oração completa. Apesar disso, ainda não é capaz de compreender toda a estrutura da língua falada, fazer conexões entre palavras e utilizar as flexões verbais corretamente. Neste período, o mais importante é que a criança percebe que a junção de mais de uma palavra proporciona uma melhor compreensão de suas expressões e desejos, por isso é comum por volta de 1 (um) ano e 3 (três) meses e os 2 (dois) anos de idade pequenas frases como “bola joga”, “água dá”.

Podemos dizer que a criança descobre a função social dos signos, saindo dos limites afetivos e pré-linguísticos, constituindo uma nova etapa, na qual “a palavra passa a ocupar outro lugar na vida da pessoa, imposto tanto pela necessidade de comunicação em si, quanto pela necessidade de compreensão sobre o mundo” (MARTINS, 2011, p.136).

A criança avança cada vez mais no desenvolvimento da linguagem, ampliando seu vocabulário, aprendendo o valor da palavra e aprendendo a controlá-la “com vista à

consecução de dados objetivos – a fala finalmente se revela como técnica de transmissão do pensamento” (MARTINS, 2011, p.141).

[...] O pensamento da criança surge inicialmente como um todo confuso e inteiro, e precisamente por isso deve encontrar na linguagem a sua expressão em uma palavra isolada. É como se a criança escolhesse para o seu pensamento uma veste de linguagem sob medida. O pensamento da criança se desmembra e passa a construir a partir de unidades particulares na medida em que ela caminha das partes para o todo desmembrado em sua linguagem. Ocorre também o contrário: na medida em que, em sua linguagem, a criança passa das unidades para o todo decomposto na oração, no pensamento ela pode passar do todo não decomposto para as partes. Deste modo, desde o início o pensamento e a palavra não se estruturam, absolutamente, pelo mesmo modelo. Em certo sentido, pode-se dizer que entre eles existe antes uma contradição que uma concordância. Por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão por que não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra. Por isto, os processos de desenvolvimento dos aspectos semânticos e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, constituem a autêntica unidade justamente por força do seu sentido oposto (VIGOTSKY, 2009, p.411-412).

Neste momento, temos o enriquecimento vocabular da criança e a comunicação de seus pensamentos através de atos de linguagem. Assim como toda Função Psicológica Superior, a linguagem é uma construção que se dá a inicialmente de maneira externa, para posteriormente passar a ser interna, convertendo a linguagem em atos de pensamento, e transmitindo-o através da linguagem, que ultrapassa os limites primitivos vocabulares, para se estruturar de forma mais complexa, passando a convergir com as estruturas semânticas e da linguagem culturalmente criada. Deste modo a linguagem “passa a intervir diretamente no ato intelectual, requalificando a percepção, a memória, a atenção, a imaginação e os próprios sentimentos do indivíduo, conformando sua própria experiência pessoal no mundo” (MARTINS, 2011, p.142).

De acordo com Vigotski, a linguagem da mesma maneira como todas as FPS, não é uma exceção à *Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural*, passando por quatro estágios básicos:

Primeiro, é o estágio natural ou primitivo, que corresponde a linguagem pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal, quando essas operações aparecem em sua forma original, tal como evoluíram na fase primitiva do comportamento.

Segundo é o estágio que podemos chamar de “psicologia ingênua” por analogia com a chamada “física ingênua” – a experiência da criança com as propriedades físicas do seu próprio corpo e dos objetos à sua volta, e a aplicação dessa experiência ao uso de instrumentos: o primeiro exercício da

inteligência prática que está brotando na criança (VIGOTSKY, 2009, p. 137).

Vigotsky (2009) aponta que tanto no desenvolvimento do comportamento infantil, como no campo do desenvolvimento da linguagem esse segundo estágio é bastante visível. De acordo com Martins (2011, p.142):

[...] a experiência subordina-se às propriedades do próprio corpo, dos objetos e fenômenos do entorno. As operações psíquicas “ingênuas” prescindem uma organização lógica, e, o enfrentamento de situações com base nelas resulta insuficiente, ingênuo, na exata expressão do termo.

No que concerne ao desenvolvimento da linguagem, Vigotsky (2009, p.138) conclui que “a criança assimila a sintaxe da linguagem antes de assimilar a sintaxe do pensamento”, pois a criança “assimila a oração subordinada, as formas de linguagem como “porque”, “uma vez que”, “se”, “quando”, “ao contrário”, “mas”, muito antes de assimilar as relações causais, temporais, condicionais, de oposição, etc.” (VIGOTSKY, 2009, p.138).

A partir da acumulação das experiências psicológicas a criança passa para o terceiro estágio, que se caracteriza

[...] por signos exteriores, operações externas que são usadas como auxiliares na solução de problemas internos. É o estágio em que a criança conta nos dedos, o estágio dos signos mnemotécnicos externos no processo de memorização. No desenvolvimento da fala corresponde-lhe a linguagem egocêntrica.

O quarto estágio nós denominamos metaforicamente de estágio de *crescimento para dentro*. As operações externas se interiorizam e passam por uma profunda mudança. A criança começa a contar mentalmente, a usar a “memória lógica”, isto é, a operar com relações interiores em forma de signos interiores. No campo da fala, a isto corresponde a linguagem interior ou silenciosa. O que mais chama a atenção nesse sentido é o fato de existir uma interação constante entre as operações externas e internas, uma se transformando na outra sem esforços e com frequência e vice-versa (VIGOTSKY, 2009, p. 138-139. Grifos no original).

Ao detalhar os estágios pelos quais a criança passa no desenvolvimento da linguagem Vigotski destaca no terceiro estágio a fala egocêntrica e no quarto estágio a fala interior, que seria, em linhas gerais, a interiorização da linguagem, ou seja, a transição de uma função interpsicológica para uma função intrapsicológica, e nesse sentido, a fala egocêntrica seria compreendida como uma das manifestações dessa interiorização.

O termo fala egocêntrica foi proposto por Jean Piaget ao caracterizar uma fala para si, diferenciando-se do ato de falar para o outro. Vigotsky (2009) assinala que Piaget foi o primeiro pesquisador a observar esse fenômeno da linguagem infantil e a destacar sua

importância teórica para o campo do desenvolvimento da linguagem. Contudo, Vigotski aponta que Piaget não aprofundou seu olhar para este fenômeno como transitório de uma etapa, elucidando que apesar das inúmeras contribuições de Piaget, este

[...] permaneceu inteiramente cego ao mais importante que a linguagem egocêntrica traz implícito: a sua semelhança genética e os seus vínculos com a linguagem interior e, como consequência, produziu uma falsa interpretação da própria natureza dessa linguagem nos aspectos funcional, estrutural e genético. Em nossas investigações da linguagem interior, nós nos afastamos de Piaget e colocamos no centro precisamente as relações da linguagem egocêntrica com a linguagem interior (VIGOTSKY, 2009, p.426).

Piaget, de acordo com Vigotsky (2009) coloca a linguagem egocêntrica como uma expressão do egocentrismo do pensamento infantil, linguagem essa que desaparece à medida que a socialização da criança amplia, “à medida que a criança cresce, o autismo desaparece e a socialização evolui, levando gradualmente a zero o egocentrismo no seu pensamento e na sua linguagem” (p.428). Ou seja, para Piaget a linguagem egocêntrica segue uma curva descendente no seu desenvolvimento, chegando a zero na idade escolar. Neste ponto está centrada a grande diferença teórica interposta entre Vigotski e Piaget em relação à linguagem egocêntrica.

Vigotsky (2009) não prevê o desaparecimento da linguagem egocêntrica, mas compreende a linguagem egocêntrica como “uma linguagem interior por sua função psicológica e exterior por sua estrutura. Seu destino é transformar-se em linguagem interior” (p.430).

A linguagem egocêntrica é uma linguagem interior por sua função, é uma linguagem para si, que se encontra no caminho de sua interiorização, uma linguagem já metade ininteligível aos circundantes, uma linguagem que já se enraizou fundo no comportamento da criança e ao mesmo tempo ainda é fisiologicamente externa, e não revela a mínima tendência a transformar-se em sussurro ou em qualquer outra linguagem semi-surda (VIGOTSKY, 2009, 136).

Para Vigotsky (2009) a linguagem “egocêntrica” interioriza-se e altera sua função social, apresentando na ausência de vocalização, de emissão sonora, a principal diferença entre linguagem interior e linguagem exterior.

A linguagem interior é uma linguagem muda, silenciosa. Esse é o seu principal traço distintivo. Mas é precisamente no sentido do aumento gradual desse traço distintivo que se dá a evolução da linguagem egocêntrica. Sua vocalização declina até chegar a zero, ela se torna uma linguagem muda. Mas assim deve ser necessariamente se a concebemos como etapas geneticamente precoces no desenvolvimento da linguagem interior. O fato de que esse traço se desenvolve gradualmente, de que a linguagem

egocêntrica se isola antes em termos funcionais e estruturais que em termos de vocalização, sugere apenas o que tomamos por base da nossa hipótese sobre o desenvolvimento da linguagem interior, isto é, sugere que a linguagem interior se desenvolve através do enfraquecimento externo de seu aspecto sonoro, passando da fala para o sussurro e do sussurro para a linguagem surda e, através do isolamento funcional e estrutural, da linguagem externa para a linguagem egocêntrica e da linguagem egocêntrica para a interior (VIGOTSKY, 2009, p.435).

Desta maneira Vigotski aproximou a linguagem interior à linguagem escrita, dado que ambas são fundamentalmente monológicas, diferentemente da linguagem exterior, que tem como característica principal o dialogismo e a relação com um interlocutor para que possa acontecer (MARTINS, 2011).

Esse conjunto de fatores permite a afirmação da existência de abreviações também na linguagem exterior, não obstante tratar-se de uma simplificação de caráter distinto daquele que é próprio à linguagem interna. Segundo o autor, um mínimo de divisões sintáticas – manifestação condensada do pensamento e uma quantidade notavelmente menor de palavras – são os traços que caracterizam a linguagem externa na maioria das situações. Destarte, constatando as diferentes formas de abreviação que marcam tanto a linguagem interior quanto a linguagem oral, Vygotski (2001, p. 327) postulou, então, que a linguagem escrita - na qualidade de objetivação da linguagem interior, representa “[...] a forma mais elaborada, mais exata e mais completa de linguagem, posto que nela o pensamento deva expressar-se completamente nos significados formais das palavras adotadas e pela precisão sintática” (MARTINS, 2011, p.145).

Desta maneira Vigotsky (2000) compreendeu a linguagem escrita para além de um ato motor, mas uma aquisição psicológica complexa, e pouco estudada pela psicologia, além do que, no campo educacional, essencialmente no interior das escolas, de acordo com o autor, a linguagem escrita apresenta-se de maneira equivocada, uma vez que a preocupação escolar se restringe ao ensino de traçar as letras e formar palavras, porém, não se ensina de fato a linguagem escrita. Para Vigotski:

O domínio da linguagem escrita representa para a criança o domínio de um sistema simbólico altamente complexo e dependente, em alto grau, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil. Nesse sentido, tanto Vygotski (1995, 1997, 2006) quanto Luria (1981, 2001) consideraram que a aprendizagem da escrita principia muito antes do momento em que se coloca um lápis na mão da criança (MARTINS, 2011, p.146).

Vigotski destaca que a linguagem escrita inicia-se muito antes do momento em que as crianças são “ensinadas a escrever” de fato, e que esta linguagem edifica-se a partir das funções psicológicas como a atenção, memória, linguagem oral e pensamento, tendo

detalhado no seu estudo “A pré-história da linguagem escrita”. O autor evidencia que para a grande maioria dos pesquisadores (psicólogos/educadores), a linguagem escrita só ganha destaque com a entrada da criança na escola, e com o ensino do ato de escrever.

Vigotsky (2000) chama a atenção para que, do ponto de vista psicológico, o domínio da linguagem escrita não pode ser representado somente como uma forma de conduta puramente externa e mecânica, mas que:

[...] O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, já que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. No entanto, para que o sistema externo de meios se converta em uma função psíquica própria da criança, em uma forma especial do seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta na linguagem escrita da criança necessita-se de complexos processos de desenvolvimento [...] (Vigotsky, 2000, p.185. Tradução nossa).

De acordo com o autor a história da linguagem escrita, do mesmo modo que a história da linguagem oral se inicia com o aparecimento dos primeiros signos visuais na criança. “O gesto, precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança, da mesma forma que a semente contém o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e o signo escrito, é, frequentemente, um gesto que se consolida” (Vigotsky, 2000, p.186, Tradução nossa).

Para Vigotsky (2000) dois momentos unem geneticamente o gesto com o signo escrito, o primeiro é representado pelos rabiscos infantis (primeiras tentativas de desenhos infantis) e ao realizar esses rabiscos a criança se expressa muito mais pelos gestos do que pelo próprio desenho.

O segundo momento destacado pelo autor diz respeito aos jogos simbólicos, nos quais dados objetos passam a ocupar o lugar de outros mediante um trânsito de significados. Segundo Martins (2011) esse é, para Vigotski, um dos mais importantes exercícios objetivamente realizados pela criança pequena por meio de signos.

Nessas situações, como se sabe, não são as semelhanças sensoriais entre os objetos que movem a substituição, mas o uso funcional que assumem. Esse uso, por sua vez, não se define pelo objeto, mas por uma série de ações e gestos aos quais o significado simbólico se subordina (MARTINS, 2011, p.147).

O desenho e a linguagem oral possuem uma estreita relação, sendo que o desenho evolui a partir do domínio da linguagem oral. Martins (2011) traz de forma mais sintética como se dá esse processo.

A partir de pesquisas realizadas por Charllot Bühler, Vigotski afirmou duas formas distintas de entrelaçamento entre o desenho e a oralidade. Na primeira forma, o desenho antecipa-se à expressão oral apta a denominá-lo. Nessas situações, a criança primeiro desenha e só depois “fala” sobre o que desenhou. Paulatinamente e na dependência das aquisições da linguagem, a fala passa a acompanhar o desenho, em um processo que manifesta claramente a fala egocêntrica [...]

[...] Na segunda forma de entrelaçamento destacada por esses dois autores, a designação verbal do desenho passa de posterior a anterior, indicando a fala como preditiva e orientadora da ação. No centro desse processo reside uma importante aquisição da criança: o planejamento e a direção do comportamento com vista ao planejado. Portanto, a evolução do desenho acompanha o desenvolvimento da denominação por meio da palavra, e, de modo similar, o desenho adquire a propriedade de representação simbólica, de linguagem gráfica (MARTINS, 2011, p.148)

É significativo destacar a diferença entre o desenho e a escrita e os processos pelos quais a criança, orientada pela linguagem oral, passa dos primeiros rabiscos à linguagem escrita de fato. Vigotsky (2000) salienta que a princípio a criança utiliza os signos da escrita como símbolos de primeira ordem, ou seja, como denominações diretas de objetos ou ações, neste momento, de acordo com Martins (2011) a criança desenha “coisas” e não palavras, sendo que a escrita, como representação da linguagem, passa a ser uma função simbólica de “segunda ordem”, “que consiste na utilização de signos de escrita para representar os símbolos verbais da palavra” (Vigotsky, 2000, p. 197).

Para que a criança chegue a esse descobrimento fundamental deve compreender que não só pode desenhar coisas, mas que pode desenhar também a linguagem. Esse foi o descobrimento que levou a humanidade ao método genial de escrita por letras e palavras, e esse mesmo descobrimento leva a criança a escrever as letras. Deste ponto de vista psicológico este fato equivale a passar do desenho de objetos para as palavras (VIGOTSKY, 2000, p.197).

Vigotsky (2000) evidencia que o processo de desenvolvimento da linguagem escrita parece, de maneira superficial, um caminho “enrolado, fragmentado e irregular” (p.197. Tradução nossa), no entanto, trata-se de uma “linha única na história da escrita que leva as formas superiores da linguagem escrita” (p.197. Tradução nossa). Neste sentido destaca que:

Compreende-se a linguagem escrita por meio da oral, mas essa relação vai se encurtando pouco a pouco; o elo intermediário, que é a linguagem oral, desaparece e a linguagem escrita se faz diretamente simbólica, percebida do mesmo modo que a oral (VIGOTSKY, 2000, p.197).

Ao descobrir e compreender a linguagem escrita a criança passa por um momento de “viragem”, ou mudança significativa do seu desenvolvimento cultural, graças à possibilidade de ler e deste modo conhecer as inúmeras criações humanas que se encontram escritas.

Podemos concluir que se a linguagem oral já possibilitava saltos significativos no desenvolvimento humano, a linguagem escrita contribui ao perpetuar essas evoluções históricas humanas, e nesse sentido, tanto na filogênese quanto na ontogênese. De acordo com Martins (2011) trata-se do “crescimento para dentro” produzido pela internalização dos signos.

Em suma, graças ao desenvolvimento da linguagem torna-se possível, entre os homens, a ação conjunta, articulada, de toda sua atividade, na base da qual reside o mais decisivo tipo de intercâmbio: o de pensamentos. Pela linguagem torna-se possível a construção, a fixação e a generalização dos conhecimentos, de tal forma que sua função primária como meio de comunicação abre as possibilidades para que se torne muito mais, isto é, para que se torne um meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico-social e, sobretudo, um instrumento da atividade intelectual, requerida ao planejamento, implementação e transformação da ação do homem sobre a natureza, no que se inclui a transformação de sua própria natureza primitiva (MARTINS, 2011, p.150).

A linguagem humana e seu processo de desenvolvimento pelos quais todos passamos, bem como a evolução dessa linguagem oral para uma linguagem escrita perpassa uma série de etapas que, superficialmente, são rotineiramente ignoradas, visto que poucos são os que se atentam para cada pequeno progresso que as crianças, desde que nascem, conquistam no seu processo de desenvolvimento, possibilitado pelo meio social e o avanço cultural que são ofertados, principlamente a partir da entrada na escola. Podemos resumir cada uma das funções estabelecidas pela linguagem durante o processo de desenvolvimento e as conquistas realizadas pelas crianças ao longo desse processo com essa brilhante síntese feita por Lígia Márcia Martins (2011, p.151) em sua tese de Livre Docência:

Em seus diferentes tipos, isto é, como linguagem dos gestos e dos sons, como linguagem oral e escrita, ou ainda como linguagem externa ou interna, assume várias funções ao longo de seu desenvolvimento, e em todas elas afirma a essencialidade social do psiquismo humano. No plano interpessoal, intersíquico, organiza a relação com o outro; como fala egocêntrica opera no plano das internalizações; como linguagem interna, manifesta no plano intrapessoal, intrapsíquico, organiza a própria consciência. Todo esse complexo e delicado percurso de formação foi, a nosso juízo, sintetizado por Vygotski (1997, p. 77) em uma frase: “[...] a linguagem não é só um meio de se compreender os demais, mas também de se compreender a si mesmo!”.

A linguagem não é mero instrumento do pensamento, embora se implique completamente em sua formulação. Nem a linguagem é simplesmente o veículo do pensamento nem o pensamento mero conteúdo interno da linguagem. Ambos só existem em suas máximas expressões ou, como funções complexas culturalmente formadas, à medida que se superam na direção da construção de uma unidade entre si, isto é, no processo unitário que instituem representado pela consciência humana.

Conforme a excerto acima, não é possível discutir linguagem sem falar da Função Psicológica pensamento e tampouco discorrer apenas sobre o pensamento sem adentrar nas peculiaridades do desenvolvimento da linguagem. No decorrer deste capítulo essa relação ficou bastante explícita, porém, consideramos relevante abordar de maneira um pouco mais aprofundada os processos de desenvolvimento do pensamento humano.

## **2.2 O desenvolvimento da Função Psicológica Superior Pensamento.**

Como já mencionado no início deste capítulo, as Funções Psicológicas Superiores (FPS) têm sua origem na atividade humana, mais especificamente no trabalho socialmente na direção da atuação do homem sobre a realidade, sendo que neste processo são engendrados os diferentes instrumentos mediadores, dentre eles os signos, que possibilitam a transformação do homem e sua relação com o mundo.

Se a princípio a construção do conhecimento é baseada nas sensações e percepções, estas não bastam para o homem apreender a realidade circundante, tal fato coloca as FPS como fundamentais para o homem de fato se humanizar e, nesse sentido, o pensamento torna-se crucial neste processo.

Chamamos pensamento, em sentido próprio, o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo os mesmos objetos inacessíveis, à percepção sensível imediata. O homem, por exemplo, não percebe os raios ultravioletas, mas nem por isso desconhece a sua existência e as suas propriedades. Que torna possível este conhecimento? Ele é possível por via de mediações. É esta via que é a via do pensamento. O seu princípio geral é que submetemos as coisas à prova de outras coisas e, tomando consciência das relações e interações que se estabelecem entre elas, julgamos a partir das modificações que aí percebemos, às propriedades que nos não são diretamente acessíveis (LEONTIEV, 2004, p.90).

Desde os primórdios da existência humana, a solução de tarefas práticas, a descoberta de novos elementos, a construção de instrumentos, o enfrentamento e superação de dificuldades encontradas pelos homens na sua relação com a natureza e com outros homens, sempre se colocaram como problemas da existência humana, situações essas primordiais para a passagem da vida animal para a vida humana, com o surgimento, concomitante a essas situações, da atividade consciente.

Através das situações problemas e da organização social para o enfrentamento do cotidiano em sociedade, o homem estabelece uma nova forma de lidar com a realidade social,

saindo dos limites instintivos e animais e se organizando a partir do trabalho socialmente organizado, fato essencial para a sua hominização e humanização (LEONTIEV, 2004).

Nesse sentido e considerando os homens em atividade social, que podemos afirmar quanto o trabalho se revela como gênese do pensamento humano. Rubinstein (1967), afirma que todo pensamento se origina com vistas à solução de demandas da atividade social.

A atividade humana, organizada no trabalho social também cria as condições para o surgimento da linguagem, que, como já dito anteriormente, não nasce da mesma raiz genética do pensamento (VIGOTSKY, 2009), e como afirma o autor, pensamento e linguagem seguem linhas de desenvolvimento diferentes, e em dado momento, essas linhas se cruzam, e o pensamento se intelectualiza, tornando-se pensamento verbal.

É significativo destacar que essa foi uma das principais contribuições de Vigotsky (2009) para o campo de estudo do psiquismo, já que as pesquisas desenvolvidas anteriormente colocavam a linguagem como mero instrumento do pensamento ou o pensamento apenas como conteúdo interno da linguagem; para Vigotsky (2000), o desenvolvimento da linguagem interfere sobre o pensamento e o reorganiza, estabelecendo entre si uma relação dialética e em constante desenvolvimento, dado o trabalho e a vida em sociedade.

De acordo com Leontiev (2004, p.92) “o nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa”, ou seja, a atividade do trabalho bem como a necessidade de organização social, possibilitaram o avanço intelectual humano.

O trabalho, determinando o desenvolvimento da linguagem, o uso da palavra, descortinou as possibilidades para a formação da imagem significada, para a construção de representações mentais sob a forma de conceitos e, igualmente, para a instituição de um tipo especial de reflexo consciente da realidade, ou seja, descortinou as possibilidades para o desenvolvimento do pensamento. Eis, pois, o fundamento da atividade consciente e da própria consciência como sistema de significados e conceitos lingüísticos elaborados histórico-socialmente (MARTINS, 2011, p.152).

A linguagem, originada no seio da atividade humana, juntamente com o pensamento proporciona um salto qualitativo no desenvolvimento humano e nas formas do homem se relacionar com a realidade. As descobertas do mundo e da realidade avançam para além da absorção pelas vias sensoriais e perceptivas, que são incorporadas e superadas pelo pensamento. A linguagem, neste instante, deixa de ser apenas instrumento de comunicação entre os homens, como afirma Leontiev (2004), para tornar-se uma forma da consciência e do pensamento humano; segundo o autor, “torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade” (p.94).

O elo direto que existe entre a palavra e a linguagem, de um lado, e a atividade de trabalho dos homens, do outro, é a condição primordial sob a influência da qual eles se desenvolveram enquanto portadores do reflexo consciente e “objetivado” da realidade. Significando no processo de trabalho, um objeto, a palavra distingue-o e generaliza-o para a consciência individual, precisamente na sua relação objetiva e social, isto é, como objeto social (Leontiev, 2004, p. 93).

O caráter generalizador do conhecimento, de acordo com Clarindo (2015) tem papel indispensável na apreensão da realidade realizada pelo pensamento. Sem este caráter não seria possível objetivar um fim determinado para as atividades humanas, pois “para transformar a realidade, o homem em sua atividade, tem que, necessariamente, prever o resultado de seus atos e os meios para alcançar seus objetivos” (p.90).

Porém, se não se tem claras as leis que determinam e regem o mundo objetivo e os processos de sua aplicação nos casos concretos, torna-se inútil qualquer previsão ou planejamento para alcançar determinado fim; sem o conhecimento das leis objetivas da realidade, o homem não conseguiria realizar o que se propõe em suas ações, ou seja, toda atividade é antes de tudo fruto primeiro do conhecimento e da interpretação das relações de funcionamento objetivo da materialidade. Em outras palavras, as leis da realidade não são nada mais que a generalização objetiva do mundo, do fato material concretizado. Neste contexto, a generalização possibilita ao homem conhecer a universalidade e as conexões dos fenômenos; sem ela, como elemento do pensamento, o homem apenas conheceria o mundo e os objetos de modo fragmentado, não podendo dominar a natureza e modificá-la a partir de suas necessidades (CLARINDO, 2015, p.90).

Outro aspecto determinante que só é possível graças à relação entre pensamento e linguagem é o desenvolvimento do pensamento abstrato, que permite ao homem representar as propriedades de um objeto por meio de uma palavra determinada socialmente, fixando suas propriedades em conceitos, que através da linguagem oral e da escrita, adquire materialidade e pode ser transmitido e representado para outras pessoas. Tal relação permite, de acordo com Petrovski (1980, p. 295-296).

[...] o *raciocínio* amplo, conseqüente, sistemático, ou seja, a confrontação clara e correta de todas as ideias fundamentais que surgem no processo de pensamento. A palavra, a formulação da ideia contém, desta maneira, as condições fundamentais mais importantes do pensamento *discursivo* (do lat. *dicursus* – raciocínio), ou seja, do pensamento lógico, separado e consciente, baseado no raciocínio. Graças à formulação e consolidação na palavra, a ideia não desaparece, não se desvanece imediatamente depois de aparecer. Ela se fixa solidamente na formulação da linguagem oral ou inclusive na escrita. Por isto, existe sempre a possibilidade de voltar de novo à ideia se for necessário examiná-la com maior profundidade, comprová-la e referi-la a outras ideias no processo de raciocínio. Expressar as ideias por meio da linguagem é condição de suma importância para formá-las.

Desta maneira, *o pensamento humano está indissoluvelmente ligado ao idioma, à linguagem*. O pensamento existe necessariamente em uma envoltura material verbal (Tradução nossa. Grifos no original).

Outros aspectos do pensamento humano que merecem atenção, são os processos de análise, síntese e de comparação. Análise e síntese são processos considerados inseparáveis e operações centrais que integram todas as demais (Generalização, Abstração e Comparação), além do que, o processo funcional de análise possui ampla ligação com o processo de abstração, que ocorre devido à capacidade de separação dos elementos essenciais dos não essenciais. Já, o processo de síntese, está relacionado ao processo de generalização do fenômeno dado, posto que no processo de síntese os elementos são tomados em seus nexos, como um sistema que organiza a essência do objeto ou fenômeno, para que seja possível sua aplicação a situações particulares (CLARINDO, 2015).

A análise compreende a desagregação mental do todo em suas partes, bem como do todo em suas propriedades ou qualidades isoladas – seja ela um objeto, fenômeno ou situação. Ao promover essa dissecação, a análise possibilita não apenas a identificação dos elementos constituintes e atributos, mas, sobretudo, a descoberta das conexões que os unem, tornando-as integrantes de uma totalidade específica ou também de várias outras. A análise determina, pois, a síntese de quem foi ponto de partida.

Há entre essas funções antagônicas uma unidade dialética, dado que na atividade prática ou teórica torne-se muito tênue a identificação de até aonde vai a análise e de onde parte a síntese. Análise e síntese, em uma dinâmica entre decomposição e reunificação sucessivas, colocam-se a serviço das elaborações mentais, em um processo de alternância, no qual a natureza do fenômeno em foco e a clareza que se tenha, ou não, sobre ele, condiciona a prevalência de uma ou de outra (MARTINS, 2011, p. 156-157).

O processo de comparação tem como função no pensamento, a separação mental das diversas partes da realidade, permitindo ao sujeito a comparação das qualidades existentes em cada um dos elementos de determinado fenômeno; como consequência, pode-se estabelecer as semelhanças e diferenças existentes em cada particularidade. A comparação é feita a partir de determinada relação entre objetos, ou seja, na ação do pensamento comparam-se os objetos por alguma característica definida, levando necessariamente à separação de determinados aspectos em relação a outros, o que se estabelece na forma de representação de cada um dos elementos que se compara, ficando visível para o sujeito da ação pensante, às semelhanças e diferenças existentes entre um e outro (CLARINDO, 2015).

Por meio dela, os objetos, fenômenos e situações, bem como suas propriedades, podem ser confrontados tendo em vista a identificação de suas semelhanças ou diferenças e, conseqüentemente, a classificação. A descoberta de semelhanças ou diferenças representa a forma mais primitiva

de conhecimento e de estabelecimento de relações entre objetos, partes ou qualidades que dispõem.

A identidade e a diferença resultantes da comparação despontam, originariamente, dos aspectos externos, ou seja, impõem-se como relações externas advindas das manifestações fenomênicas da realidade. Assim, a profundidade e o alcance do pensamento vinculado à comparação pressupõem, para além do encontro dessas relações, a busca dos nexos internos essenciais por meio de análises e sínteses cada vez mais abstratas. (MARTINS, 2011, p. 157).

Ao estudar a relação entre pensamento e linguagem Vigotsky (2000) demonstrou como se dá o desenvolvimento do pensamento infantil, para tanto, questionou um experimento bastante simplista e muito difundido à época, para explicitar como se desenvolve o pensamento em suas primeiras e fundamentais etapas, bem como se manifesta, a partir do relato das crianças.

O experimento realizado por Vigotski consiste em analisar as manifestações de pensamento infantil, através da descrição feita por crianças de diferentes idades, de um mesmo desenho. A partir desses relatos, os pesquisadores procuraram explicar e compreender como se dá o desenvolvimento do pensamento (VIGOTSKY, 2000).

Ao reanalisar esses experimentos, Vigotski contestou os dados obtidos, uma vez que esses testes não levavam em consideração o desenvolvimento da linguagem, e analisavam apenas as manifestações linguísticas como reflexo do pensamento, sem estabelecer a devida relação pensamento e linguagem.

Vigotsky (2000) discorre no estudo *Desenvolvimento da linguagem e do pensamento*, sobre as principais fases relativas ao desenvolvimento do pensamento, sendo elas: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual, sendo que o pensamento por conceitos, correspondente à última e mais complexa etapa do desenvolvimento do pensamento e é responsável pelas transformações mais complexas e decisivas da personalidade e do psiquismo humano, que estão diretamente dependentes das condições objetivas de vida e de educação dos sujeitos, ou seja, dependentes da “apropriação dos produtos culturais simbólicos, diferenciando, inclusive, o papel da formação de conceitos espontâneos, não científicos, e dos conceitos científicos, escolares, no referido desenvolvimento” (MARTINS, 2011, p. 175).

A primeira fase, correspondente ao desenvolvimento do pensamento, é a vivida nos primeiros anos de vida, e se caracteriza pelo pensamento em “blocos íntegros e coerentes” conforme nos aponta Vigotski, momento denominado pelo autor de sincretismo. “O sincretismo é uma peculiaridade do pensamento infantil que nos permite pensar em blocos

íntegros, sem dissociar e nem separar um objeto de outro” (VIGOTSKY, 2000, p. 266. Tradução nossa), deste modo, para a realização do nosso trabalho de pesquisa, buscaremos compreender tal fase de desenvolvimento do pensamento da criança, justamente por corresponder ao período etário dos nossos sujeitos de pesquisa.

A imagem psíquica da realidade resulta, pois, como uma imagem indiferenciada, na qual inexistem conexões objetivas entre os fenômenos que a constituem. Na ausência de conhecimentos reais acerca dos vínculos que balizam as relações entre os objetos, a criança estabelece conexões subjetivas, fortuitas e carentes de qualquer ordenação lógica. Sob tais condições é que o pensamento infantil, nessa fase, resulta “sincrético” – combinando elementos que não mantêm entre si nenhuma correspondência objetiva. A imagem subjetiva do mundo é, meramente, um “agrupamento” mental (MARTINS, 2011, p.171).

Para exemplificar, Vigotsky (2000) descreve a seguinte situação: Ao questionar uma criança “Por que o sol é quente?” A criança pode responder porque é amarelo, porque está muito alto e se mantém em cima, pois, para uma criança nesta idade, explicar significa apresentar as várias propriedades, impressões e observações que se relacionam diretamente com a impressão que ela própria tem de determinada situação ou objeto. Ao responder dessa forma, podemos dizer que a criança apresenta na sua explicação uma “coerência ainda bastante incoerente”, como afirma Vigotsky (2000, p. 266-267. Tradução nossa).

Compreende-se que seja “incoerente”, já que a criança pensa e diz que o sol não cai porque é quente. Muito do que dizem parece incoerente. Ao mesmo tempo, é certo quando se diz que é uma coerência, já que a criança une aquilo que nós, os adultos, sabemos diferenciar. O fato de que o sol seja amarelo e não cai, se funde para a criança em uma só impressão que, para nós, está diferenciada.

O sincretismo, portanto, é uma conexão incoerente do pensamento, ou seja, a supremacia da conexão subjetiva, da conexão que é fruto da impressão direta sobre a coerência objetiva. Daí a incoerência objetiva e a coerência geral subjetiva. A criança, em sua percepção relaciona tudo com tudo. Deste ponto de vista objetivo isto significa que para a criança, a conexão de suas impressões é a conexão dos objetos, ou seja, percebe a conexão de suas impressões como se fosse a conexão dos objetos.

É importante esclarecer que nessa fase, a criança está desenvolvendo a linguagem e já consegue se comunicar de maneira compreensível, mas vale lembrar o processo de desenvolvimento pelo qual a linguagem passa, desde os primórdios, com o choro, balbucios e outras manifestações emocionais, até chegar à elaboração e compreensão a partir dos conceitos. Neste momento, mesmo se fazendo compreender, a criança domina o aspecto externo, sonoro da palavra, no entanto ainda não domina o aspecto interno e intelectual; dessa

maneira, podemos afirmar que “não é a fala da criança pequena que resulta sincrética, mas o próprio pensamento” (MARTINS, 2011, p. 172).

Na sequência, o desenvolvimento do pensamento perpassa a fase dos complexos, que é marcada por um longo percurso que culmina com a formação de conceitos; processo esse que se efetiva desde o término da primeira infância até o início da adolescência. Nesta fase, o pensamento procura estabelecer “conexões entre diferentes impressões concretas, o estabelecimento de relações e generalizações de objetos distintos, implicando o ordenamento e sistematização da experiência individual e conseqüentemente, da imagem psíquica dela resultante” (MARTINS, 2011, p.172).

No lugar da “coerência incoerente” característica da imagem sincrética, a criança começa a reunir figuras homogêneas em um mesmo grupo, formando, com elas, complexos em conformidade com as relações objetivas que começa a descobrir entre as coisas. Quando a criança alcança essa forma de pensamento supera parcialmente seu egocentrismo e deixa de confundir as conexões entre suas próprias impressões com as relações entre as coisas, o que supõe um passo decisivo no caminho da renúncia do sincretismo e conquista do pensamento objetivo (VIGOTSKY, 2001, p. 138).

Podemos afirmar que o pensamento por complexos alcança um grau superior de coerência e objetividade e executa uma série de estratégias de generalização, que resultarão, ao final, no pensamento por conceitos, próprio da adolescência e estruturado graças às possibilidades de apropriação cultural, sendo que a formação escolar, especificamente, propiciará condições diferenciadas para a apropriação de novos conhecimentos, diferentes daqueles encontrados pelas crianças e jovens na sua vida cotidiana.

Vale destacar, portanto, que a escola, no processo de construção da linguagem e do pensamento, atua com a possibilidade de lançar os estudantes a esferas mais desenvolvidas de objetivação humana, qual seja, àquelas próprias das ciências, das artes, da literatura, dentre outras não facilmente encontradas na vida cotidiana dos sujeitos sociais e que devem, necessariamente, ser veiculadas na escola.

Enfim, ao longo deste capítulo que finalizamos, procuramos compreender como se efetiva o desenvolvimento das FPS e, dessa forma, detalhar o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças, desde o seu nascimento e, simultaneamente, discutir as peculiaridades do processo de construção do seu pensamento, considerando as possibilidades culturais às crianças oferecidas em sociedade e, especificamente, na escola.

Diante dessa tarefa, percebemos que os primeiros anos de vida são marcados por inúmeras transformações, físicas, psicológicas e, especialmente, sociais e culturais, que

demarcam e possibilitam o desenvolvimento ulterior da criança e, nesse sentido, procuramos observar, na prática, como a apropriação da linguagem, presente nas histórias dos livros de literatura infantil, devidamente mediadas pelo trabalho do professor, pode contribuir no processo de desenvolvimento e complexificação da linguagem infantil e, conseqüentemente do pensamento infantil, especialmente nos três primeiros anos de idade, etapa essa que como elucidado em todo este capítulo, denota as grandes aprendizagens e transformações na aquisição da linguagem oral das crianças.

Desta feita, no capítulo seguinte, apresentamos a forma e o conteúdo das nossas intervenções práticas e o olhar que dirigimos a essas intervenções no contexto escolar de crianças até 03 (três) anos de idade, considerando a crucial importância do desenvolvimento da linguagem junto à esses sujeitos, pela via da apropriação de histórias contadas da literatura infantil.

### **CAPÍTULO III: METODOLOGIA DA PESQUISA: DO CAMPO TEÓRICO ÀS ATIVIDADES PRÁTICAS.**

Este capítulo apresentará a literatura infantil como recurso e instrumento de pesquisa para compreender o impacto que a literatura infantil proporciona ao desenvolvimento da linguagem infantil, bem como as bases teóricas da metodologia escolhida para a pesquisa e o planejamento das atividades práticas, como também apresentar as dificuldades encontradas durante esse processo e as mudanças que foram necessárias realizar diante do que foi previamente planejado.

Este capítulo está marcado por três momentos: O primeiro apresentará as bases teóricas que nos levaram a escolher a literatura infantil como recurso e instrumento no processo interventivo da pesquisa; o segundo, intitulado de *Plano Ideal*, apontará os aspectos teóricos que subsidiaram o planejamento da pesquisa empírica, o método de pesquisa utilizado e como as intervenções foram inicialmente idealizadas; por fim o terceiro momento, intitulado de *Plano Real*, será um momento majoritariamente descritivo em que relataremos como de fato ocorreram as intervenções, as dificuldades encontradas que anteriormente não foram previstas e as mudanças realizadas ao longo da prática efetiva.

Esta organização se deu pensando no quanto é valioso ressaltar as dificuldades encontradas na realização de uma pesquisa que tem como procedimentos metodológicos a intervenção e a observação participante, uma vez que para a realização desse tipo de pesquisa, o pesquisador deixa de ser “solitário”, e passa a ter uma rede de colaboradores, que trazem novas visões e possibilitam o repensar de um plano de intervenções previamente elaboradas sem o conhecimento pleno da realidade a ser encontrada.

Deste modo, acreditamos que a pesquisa possa contribuir de diferentes modos, ultrapassando apenas o campo de conhecimento estudado, mas, ao explicitar todas as etapas e dificuldades enfrentadas no decorrer da execução da pesquisa, denota também uma contribuição, de início para o próprio pesquisador que se depara com uma realidade muitas vezes controversa da esperada e o obriga a repensar a metodologia inicialmente proposta. Ao descrever essas eventualidades, contribui-se para que outras pesquisas e pesquisadores, que decidam percorrer o mesmo caminho, encontrem caminhos metodológicos já traçados, além do que, mais do que apenas apresentar os dados produzidos a partir das intervenções, desejamos levar ao leitor uma compreensão da totalidade da realidade, o que, desde a escolha do método, foi uma preocupação constante, uma vez que, ao termos como alicerce dos nossos

estudos a teoria marxista, não poderíamos escolher um método que não estivesse preocupado em estudar a essência de um fenômeno/objeto, superando uma visão apenas aparente de uma dada realidade.

[...] O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica- por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a *essência* (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: *o método de pesquisa propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto* (NETTO, 2011, p.22).

O método Materialista Histórico Dialético (MHD) elaborado por Marx e Engels, nos mostrou os caminhos para a realização da pesquisa, de forma a investigarmos a qualidade do processo de intervenção realizado junto às crianças de uma escola de Educação Infantil, sujeitos da pesquisa, os quais vivenciaram situações de aprendizagem mediadas pela literatura, com vistas a compreender a sua influência no desenvolvimento da linguagem desses sujeitos, contando com a intervenção intencional do professor, pela via da socialização de conhecimentos literários, nesse processo de intervenção.

### **3.1 O livro literário como instrumento e conteúdo auxiliar no desenvolvimento da linguagem infantil.**

Para realizar este estudo poderíamos ter escolhido outras criações culturais humanas como a música, as brincadeiras infantis, ou até mesmo o ato de assistir televisão. Entretanto, a escolha do livro literário ocorreu por vários fatores, em especial determinados pelos dados obtidos através da pesquisa de Iniciação Científica (IC) *A literatura infantil como meio humanizador no trabalho com crianças de 0 a 3 anos*, que objetivou conhecer qual o papel da literatura infantil no contexto da Educação Infantil e discutir a dicotomia entre atos educativos e atos de cuidado na educação das crianças pequenas.

Tal pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo-FAPESP (processo 2012/01763-5) esteve articulada a uma pesquisa maior denominada *Literatura e Primeira Infância: dois municípios em cena e o PNBE (Programa Nacional de Biblioteca na Escola) na formação de crianças leitoras*, realizada junto a dois municípios do Oeste Paulista, nas cidades de Marília e Presidente Prudente, sob a responsabilidade da pesquisadora Dr<sup>a</sup> Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto. Foi efetivada a partir do ano de 2012 e apresentou como objetivo geral compreender, identificar e repensar práticas de

atividades literárias na primeira infância, que procurassem desenvolver nas crianças níveis de humanização, a partir do desenvolvimento de suas capacidades psíquicas necessárias aos momentos da leitura literária<sup>3</sup>, contribuindo para a formação de leitores, partindo de um referencial teórico pautado na Teoria Histórico-Cultural, e utilizando como um dos procedimentos metodológicos a observação em duas instituições de ensino do município de Marília - SP.

A partir dessas observações foi possível perceber se existia ou não um trabalho com a literatura infantil junto aos pequenos, ou seja, se havia nas escolas a leitura de histórias para as crianças, se os livros são apresentados e manuseados pelas crianças, como era o acervo escolar, de que modo era a relação dos professores/educadores<sup>4</sup> com os livros, como se dava o acesso das crianças aos livros, enfim, conhecer qual o lugar da literatura infantil dentro das escolas de Educação Infantil e identificar quais as concepções vigentes de criança, ensino e aprendizagem para a educação de crianças pequenas.

Segundo este trabalho foi possível compreender que a literatura infantil não fazia parte da rotina educacional na educação das crianças pequenas, apresentando-se prioritariamente como objeto (vale ressaltar que os livros em sua maioria se encontravam deteriorados e não havia uma preocupação em ensinar o que é um livro e como deve ser manuseado, ou seja, ensinar a postura leitora) e sem uma mediação que proporcionasse às crianças o contato com as histórias literárias, além do que as rotinas de cuidado eram sobrepostas às atividades compreendidas como educativas na escola de Educação Infantil, desconsiderando a necessária relação cuidar-educar, atualmente tão discutida.

Em nossas observações, identificamos também que poucos são os profissionais que se atentam para a importância da literatura no desenvolvimento humano, compreendendo o livro como bem histórico da cultura humana, contudo, estudos atuais como o de Abrantes (2011) enfatizam o quanto a literatura infantil torna-se objeto cultural substancial no processo de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores das crianças e, sobretudo, na construção do pensamento desses sujeitos.

---

<sup>3</sup> Utilizamos a expressão leitura literária, pois estamos nos referindo aos textos de literatura infantil, que, segundo Faria (2012, p. 12) são textos polissêmicos, “pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual” diferentemente dos textos funcionais, como receitas, instruções e até mesmo livros sobre ciências, história e geografia destinados às crianças, que por suas características são monossêmicos, ou seja, “pela sua funcionalidade, objetivos ou destinação, apresentam um só sentido”.

<sup>4</sup> Utilizamos a expressão professores/educadores, pois, nas instituições observadas, havia a presença dos professores (pedagogos) e de profissionais contratados como auxiliares, responsáveis pelas atividades de cuidados como banho e troca, representando a divisão social do trabalho. Porém, no nosso entendimento, ambos os profissionais desempenhavam o papel de educadores.

A partir da nossa pesquisa de IC Identificamos também o quanto as práticas e as concepções dos professores sobre o desenvolvimento infantil, como afirma Viotto Filho (2011) são permeadas por visões naturalizantes e abstratas as quais são entrelaçadas por concepções ingênuas e de senso comum, advindas do universo particular de cada professor, fato que engendra certo aligeiramento da atividade de ensino na escola, tornando o trabalho do professor um “que fazer” de característica afetivo-assistencialista na Educação Infantil.

Durante a pesquisa de IC ainda, a escuta de afirmações por parte de professores de que os livros estavam guardados e não eram ofertados para as crianças, pois ainda eram muito pequenas e “não sabiam ler”, ou ainda, “que estragariam os livros por serem pequenas” foi bastante comum e recorrente.

Outro fator que nos levou a realizar uma pesquisa em que os livros literários são postos como elementos centrais no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem infantil se deu a partir da análise de documentos oficiais norteadores da Educação Infantil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) cuja a linguagem oral e escrita figuram como “conteúdos” a serem trabalhados e desenvolvidos com as crianças, evidenciando os livros e a literatura como instrumentos essenciais na construção das capacidades psíquicas humanas. Para tanto o documento supracitado elucida os seguintes objetivos no trabalho com as crianças de zero a três anos:

Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, promovendo-se, ainda, as seguintes capacidades nas crianças:

- ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;
- familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;
- escolher os livros para ler e apreciar (BRASIL, 1998, p.131).

O documento ainda traz uma relação de conteúdos a serem desenvolvidos para a consecução de tais objetivos propostos:

- Uso da linguagem oral para conversar, comunicar-se, relatar suas vivências e expressar desejos, vontades, necessidades e sentimentos, nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.

- Participação em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas etc.
- Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da leitura e da escrita.
- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc. (BRASIL, 1998, p.133).

Além dos motivos já expostos, percebemos o quanto a literatura, em especial a infantil vem ganhando o devido reconhecimento por parte de políticas públicas, que compreendem a importância do acesso aos livros desde a mais tenra idade, e que devem ser ofertados como um objeto historicamente criado no devir da evolução humana, para além de uma proposta didática, e que acima de qualquer “didatização” deve ser apresentado como elemento de fruição e prazer.

Infelizmente essa é uma ideia relativamente nova, dado que, historicamente o Brasil se configura como um país não leitor, e que sofre as consequências desse hábito, que ao não nutrir sua fome de ficção pela literatura, a novela de televisão, por exemplo, “acaba ocupando o lugar do livro, como ocorre com a maior parte da população brasileira” (BAJARD, 2007, p.43).

O Brasil não é um país de leitores, situação determinada por fatores de natureza social, econômica, política, histórica, cultural. No entanto, existe hoje especial sensibilidade para esse assunto, traduzida em inúmeras iniciativas, públicas e privadas, para promover a leitura. Não podemos esquecer, porém, que muitos profissionais não tiveram as condições necessárias para se desenvolverem devidamente como leitores e, às vezes, pensam ser deficiência pessoal o que, na verdade, provém de âmbito muito mais amplo, como a dívida social do país com seu povo. (CADEMARTORI, 2009, p. 25).

Em uma tentativa de minimizar o problema social decorrente de um país de não leitores, uma ação pública de incentivo a leitura foi criada em 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e que atualmente está sob a execução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O PNBE faz a distribuição de acervos literários para as escolas públicas a partir da Educação Infantil até o ensino de jovens e adultos, sendo essa uma forma de reverter uma tendência histórica de restrição do acesso aos livros e à leitura, como bem cultural privilegiado a limitadas parcelas da população. A institucionalização e implementação pelo Ministério da Educação, de uma política de formação de leitores, é, portanto, condição básica para que o poder público possa atuar sobre a democratização das fontes de informação, sobre o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores (BRASIL, 2008).

[...] os programas de aquisição de livros por parte do governo federal começaram em 1960, e foram se aprimorando com o passar dos anos. Primeiro focados nos didáticos, e aos poucos abrindo espaço para os paradidáticos, até chegarmos aos livros literários. A qualidade do material selecionado é inquestionável. Livros analisados por pareceristas anônimos (somente até a divulgação dos selecionados) de todo o país, das mais renomadas universidades, produziram as listas finais depois de centenas – ou milhares – de rejeitados (PEDERSEN; TORTELLA, 2015, p.196).

Salientamos a importância do PNBE para esta pesquisa de mestrado, pois nos preocupamos em utilizar os livros distribuídos pelo Programa, já que entendemos que a pesquisa deva demonstrar fielmente a realidade não poderíamos propor/realizar um trabalho com livros que não estivessem acessíveis nas escolas. Ao realizar essa opção pudemos conhecer melhor os títulos selecionados pelo Programa, observar a qualidade gráfica dos livros relativas aos aspectos materiais como a espessura das páginas, a encadernação escolhida para cada título, e tecer algumas considerações aos livros selecionados pelo Programa, o que previamente não se configurava como uma preocupação da pesquisa, mas que passou a ser à medida que efetivamos as intervenções práticas.

Vale ressaltar que não estamos em hipótese alguma propondo a escolarização/alfabetização antecipada das crianças e acreditamos que a Educação Infantil deva ser espaço de brincadeiras e vivências da infância. Utilizar os livros de literatura infantil como mediadores no desenvolvimento da linguagem não pressupõe uma alfabetização antecipada das crianças, mas compreende que as histórias lidas e contadas para/com as crianças permitem, além da viagem a um mundo fantástico de faz-de-conta, a ampliação do vocabulário, o conhecimento de mundo e além é claro do contato com a escrita, que apesar de não se configurar como uma preocupação nessa fase de desenvolvimento se apresenta como um elemento cultural do qual, desde que nasce a criança está exposta.

[...] a linguagem escrita está nas práticas sociais, o contato, a inserção e as experiências que envolvem a leitura e a escrita, como apontado, ocorrem antes do ingresso da criança na escola. Essas práticas discursivas de leitura e escrita, que envolvem o sistema simbólico e a tecnologia constituem o conhecimento de mundo que a criança leva para a escola e (re)significa a partir das situações de aprendizagem (GIROTTI; SILVEIRA, 2013, p.23).

Compreendemos que o ato de ler não se restringe a decodificação das letras e nem pressupõe determinadas aptidões prévias, como por exemplo, conhecer as letras e decorar o alfabeto, compreendemos que o ato leitor se constrói e se aprende na própria brincadeira/dinâmica de leitura e vai além, pois um leitor proficiente lê as imagens, as entrelinhas, o que está e não está escrito. No processo de ofertar a literatura aos pequenos a

curiosidade de aprender a linguagem escrita surgirá naturalmente, sem a necessidade de uma atividade dirigida para tanto. Segundo Arena (2010, p. 39) ler, “em especial, literatura infantil, não seria uma ação posterior à aprendizagem do ato de leitura, mas a própria e específica ação de apropriação desse ato cultural”.

O contato inicial com a literatura não exige o domínio do código escrito. A experiência pré-escolar, geralmente, põe na bagagem infantil narrativas orais – clássicas e populares – versos, trava-línguas, adivinhas e muitas outras manifestações ricas em ludismo sonoro e semântico. Portanto, composições poéticas e ficção infantil, quando integradas ao programa dos anos iniciais da escolaridade, dão continuidade a uma experiência lingüística já iniciada, cuja importância reside em que a relação estabelecida, por meio dela, entre falante e língua, privilegia o lúdico e o afetivo. Trata-se, portanto, de uma experiência com a expressividade da língua (CADEMARTORI, 2010, p.72-73).

É importante salientar o papel do objeto livro, pois, quando pensamos em atividades direcionadas aos pequenos sabemos o quão vital é o ato de escutar as histórias contidas nos livros, pois, para a criança pequena o livro é mais que um portador de histórias fantásticas, é um objeto da cultura humana que, entre outras coisas, servem para “ser tocados, olhados, lidos, folheados, levados para casa, trazidos para a escola, e podem ser discutidos, criticados, construídos.” (RIZZOLI, 2009, p.11), ou seja, o livro proporciona uma experiência que envolve todos os sentidos humanos.

A literatura infantil pode ser um fator de aproximação entre o professor e seus alunos, uma abertura na rotina para que as crianças possam socializar suas impressões e reflexões, em um movimento de apropriação da história, da sala de aula e da escola. A leitura desenvolve a capacidade de elaboração da comunicação dos pensamentos, das reflexões, das emoções de cada um (PEDERSEN; TORTELLA, 2015, p.199).

Compreendemos que ofertar livros de literatura infantil desde a mais tenra idade proporciona novas aprendizagens e conseqüentemente o desenvolvimento psíquico, pois a criança se depara com experiências novas como, por exemplo, a aprendizagem da postura leitora. Ao tentar imitar o ato de ler, a criança aprende como segurar um livro, a maneira de mudar as páginas (o movimento necessário, a quantidade de força necessária para isso), percebem as diferenças entre os vários livros (alguns com mais desenhos, outros com textos grandes, outros sem a presença da escrita), a diferença dos materiais utilizados na confecção dos livros, e todas essas experiências com o objeto livro proporciona a formação de novas ações mentais.

Segurar, por exemplo, um livro (cartonado, de pano, emborrachado, etc) imitando o modo de ler de um adulto, na condição de bebê e/ou da criança

pequena, garante a ela a possibilidade da formação de ações mentais. A partir desse tateio experimental, por meio dos quais ela examina objetos – livros e/ou diferentes suportes de texto –, compreende sua constituição e a relação entre eles, vai elaborando paulatinamente o jogo da leitura, a lembrança das ilustrações, do virar de página etc. A formação dessas ações internas constitui o conteúdo principal do desenvolvimento mental da criança: são as operações percepção, da razão, da imaginação, da memória, da atenção, isto é, são os atos psíquicos que permitem à criança orientar-se no mundo – aqui, para nós da leitura literária, em que ela pode ou não estar imersa a depender do entorno “espaços-tempos-materiais” criado pelos mediadores de leitura (GIROTTI; SILVEIRA, 2013, p.25).

No que tange ao desenvolvimento da linguagem infantil é imensurável o papel do livro literário, pois contribui, entre outras coisas, para apresentar à criança um vocabulário mais culto e que em alguns casos pode não fazer parte do cotidiano infantil, pois é comum o uso de uma fala reduzida com os pequenos, tanto por motivos carinhosos ou até mesmo pela crença de que as crianças não irão compreender uma fala mais rebuscada devido as características próprias dos bebês e das crianças pequenas, é claro que essas situações não são regra, mas acontecem, e por isso se faz necessário problematizar. Além é claro, do próprio curso do desenvolvimento da linguagem já apresentado nos capítulos anteriores.

Para desenvolver a linguagem da criança na primeira infância, a família e a creche devem oferecer atividades de leitura que apresentem palavras e objetos, por meio de livros que possam ser vistos e manuseados. A escuta das palavras diante das imagens que as representam repetidas vezes permite à criança estabelecer a relação entre a palavra e o objeto. Essas primeiras experiências exigem a mediação do adulto que lê para o pequeno, oportuniza situações para a criança realizar atividades com o livro, as quais inicialmente passam pelos órgãos de sentido, como olhar, agarrar, apalpar, cheirar, levar o livro à boca, ouvir seus sons. Poder-se-ia afirmar que a pré-história de leitura da criança começa nos primeiros meses de vida e será decisiva para a aprendizagem da língua escrita na idade escolar. (SOUZA; BORTOLANZA, 2012, p.77).

Além do conhecimento de novas palavras, da ampliação do vocabulário, o manuseio dos livros e a prática de ouvir as histórias pelos adultos ou outras crianças permitem aos pequenos se deparar e conhecer os diferentes gêneros textuais e desenvolver a necessidade de “ler” livros de literatura, além da criança poder se reconhecer nas histórias contadas ou criar mundos imaginários no qual ela pode habitar, contribuindo para a formação de outras funções psíquicas como a imaginação e estimulando a criatividade infantil.

[...] por meio da prática de ouvir histórias bem contadas – histórias que são bem escolhidas para as crianças – a criança começa a sentir a leitura como algo familiar. Aos poucos, a linguagem, o ritmo em que a história é apresentada, os sons que são transmitidos, tudo isso entra no universo da criança como beleza e como experiência agradável de sonoridade.

Contar e ouvir histórias é, também, um modo de interpretar aquilo que acontece conosco, de encontrar um significado para aquilo que nós fazemos e de dar sentido não apenas a um evento isolado, mas a uma série deles- a várias categorias de eventos. É, por isso, um princípio de estruturação dos processos e das experiências de vida (RIZZOLI, 2009, p.10).

Dessa forma, o ouvir histórias, sejam elas contadas ou lidas, e o trabalho com a ludicidade na literatura com os pequenos são essenciais, e permitem que a criança amplie suas experiências envolvendo a linguagem. Acreditamos que um trabalho com os livros de literatura infantil socialmente mediado, que esteja em consonância com as atividades principais de cada período de desenvolvimento das crianças, promoverá o seu pleno desenvolvimento, além do que, o contato com os livros desde a mais tenra idade propiciará a formação do gosto literário, bem como contribuirá na formação de futuros leitores proficientes, ou seja, aquele leitor que não apenas decodifica as palavras que compõem um texto, mas que constrói sentidos de acordo com os gêneros textuais e com os elementos que compõem a materialidade do texto como, Quem escreveu? Quem escreveu o texto o fez para alguém? Porquê? Para quê? O que acontecerá nas próximas páginas? Dentre várias outras questões pertinentes a uma prática discursiva.

É claro que este é um processo de formação contínuo e que será mais aprofundado no ensino fundamental, ainda assim, ofertar literatura de qualidade desde a primeira infância utilizando uma mediação adequada propiciará mais do que o conhecimento literário, mas a formação e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, ou seja, a formação integral humana.

### **3.2 O Plano Ideal: Da escolha metodológica e o percurso planejado.**

Preocupados com o atendimento de alguns critérios essenciais para a realização de uma pesquisa científica tais como a generalização dos dados, sua mensurabilidade e validade (sobretudo quando implica a intervenção no processo de desenvolvimento dos sujeitos, por tratar-se de um estudo aplicado de intervenção na realidade de crianças na escola), assumimos no processo de realização da pesquisa empírica, a observação e respectiva intervenção na realidade pesquisada, respaldados nos marcos do materialismo histórico dialético, como já anunciado, com objetivo de garantir uma compreensão o mais fidedigna possível da realidade concreta pesquisada e vivida pelos sujeitos na escola.

O método Materialista Histórico Dialético orienta a construção do conhecimento de todos os aspectos de um fenômeno, assim como, das relações entre os fenômenos para a compreensão da totalidade do real, uma vez que há que se apreender o real em sua historicidade e múltiplas determinações.

Marx (2011) se contrapõe ao idealismo de Hegel que considera “o real como resultado do pensamento que sintetiza-se em si, aprofunda-se em si e movimenta-se a partir de si mesmo” (p.54), ou seja, para esta concepção apenas a consciência existe, e todo o restante seria condicionado pela própria consciência.

Marx e Engels partem do princípio de que a realidade; e todos os fenômenos que a constituem; é material. Ou seja, existe objetiva e independentemente da consciência. A matéria é, portanto, o dado primário da existência e dela tudo depende, inclusive a consciência e o próprio pensamento humano. As sensações, as idéias, os conceitos, etc. não emergem da consciência a partir de si mesma, mas originam-se na materialidade do real. O mundo objetivo é que será captado pelos sentidos e representado pela consciência, a quem competirá torná-lo cognoscível (MARTINS, 2008, p.41).

Para Marx, o concreto é concreto “porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida” (2011, p.54). Neste sentido, Marx (2013) aponta que o pensamento humano não consegue reproduzir o concreto a partir de uma análise simplista da realidade, pois, o contato direto com a realidade possibilita ao pensamento uma visão caótica do todo, uma visão pseudoconcreta que não apresenta a realidade nas suas multideterminações (TANAMACHI; VIOTTO FILHO, 2012).

Se a princípio esta análise imediata permite apenas a visão de um todo caótico, é necessária uma análise mais detalhada, que decomponha esse todo em abstrações mais simples, para, posteriormente, realizar o caminho inverso, e retornar novamente ao todo, um processo dialético que permita extrapolar os limites da aparência.

Assim, para se iniciar o processo de análise da realidade, parte-se do todo caótico, percebido de forma imediata pelo pensamento, decompondo-o sucessivamente até se chegar às abstrações mais simples desse todo, às determinações mais simples dessa realidade. Atingido esse ponto, há que se realizar o caminho inverso e ascender novamente ao todo, ao ponto de partida, que foi representado inicialmente de forma caótica e reconhecê-lo, após sucessivas análises que implicam decomposição e composição, como uma totalidade composta de múltiplas relações e determinações (TANAMACHI; VIOTTO FILHO, p.32, 2012).

A teoria marxista nos mostra que o conhecimento não deve ser reduzido à sua consciência, à sua atividade de pensamento, posto que todo conhecimento surge como

decorrência da prática social do sujeito, como produto da reflexão sobre sua própria prática (MARX, 2011). De acordo com Martins (2008, p.44) Marx rompe com qualquer concepção idealista, “supra-histórica de consciência, evidenciando a impossibilidade de sua compreensão se não, na relação ativa que vincula o homem às suas condições objetivas de existência”.

Vigotsky, ao estudar a “História de desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores” (1995; 2000; 2012) dedica um capítulo para explicitar como, a partir das concepções marxistas, aplicou o método Materialista Histórico Dialético em suas pesquisas psicológicas, e salienta que o método é “ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” (VIGOTSKY, 2000, p. 47). O autor sintetiza que:

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando uma investigação é composta do processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desaparece, isto implica desvelar sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento demonstra o corpo que existe. Assim, pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, e sim que constitui seu fundamento (VIGOTSKY, 2000, p. 67-68. Tradução nossa).

Segundo Martins (2008) para uma análise a partir do método marxiano (Materialista Histórico Dialético), devemos pressupor como ponto de partida a apreensão do real empírico, imediato, que, convertido em objeto de análise e por meio dos processos de apropriação e abstração, resultará em uma compreensão do tipo superior, representada como “concreto pensado”. Devem-se contrapor as estruturas analíticas, as quais são constitutivas do concreto pensado para analisá-lo em sua totalidade concreta. Tal processo pode ser sintetizado do seguinte modo:

[...] parte-se do real aparente (empírico), procede-se à sua exegese analítica (mediações do pensamento), retorna-se ao real, agora captado como real concreto... como síntese de múltiplas determinações. Neste sentido, o método marxiano tem a prática social como referência nuclear da construção do conhecimento e nela residem os seus critérios de validação (MARTINS, 2008, p.57-58).

Compreendendo a literatura infantil como um bem histórico da construção humana e tendo como pano de fundo uma realidade objetiva, em que este importante objeto cultural (a obra literária) não é ofertado no contexto da Educação Infantil, ignorando todo o potencial de aprendizagens oportunizado pela literatura na sua totalidade, a qual, na maioria dos casos, é substituída por uma compreensão reducionista de literatura associada à decodificação de letras, ou seja, por pseudo compreensão de leitura, buscou-se, nesta pesquisa, analisar de forma prática as contribuições da literatura infantil no processo de desenvolvimento da

linguagem, a partir de situações previamente elaboradas, que consideram todos os aspectos da literatura, desde o livro como objeto humano a literatura como arte historicamente construída.

Para tanto, inicialmente, realizamos o estudo bibliográfico para compreender os aspectos históricos que originaram uma nova visão dentro do campo psicológico, proporcionando o surgimento de uma nova teoria que compreendesse o homem na sua totalidade, bem como buscamos aprofundar os estudos sobre o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, focando especialmente no desenvolvimento da linguagem infantil, e enfatizar a literatura infantil, como uma arte criada no devir da história humana, que, socialmente mediada, pode contribuir nos desenvolvimento das FPS, em especial no desenvolvimento da linguagem das crianças sujeitos da pesquisa.

A partir dos estudos teóricos que subsidiaram a elaboração de atividades práticas envolvendo a apropriação de livros literários que oportunizassem o desenvolvimento das FPS, planejamos intervenções sistemáticas, realizadas semanalmente, junto a uma turma de Educação Infantil com idade entre 2 (dois) e 3 (três) anos de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do Município de Presidente Prudente–SP, propondo atividades pedagógicas mediadas envolvendo o livro literário como a leitura e contação de histórias para as crianças.

Compreendemos leitura e contação de histórias como duas atividades distintas, por isso ao longo do texto demarcamos ambas as atividades.

O ato de ler geralmente é compreendido como “leitura silenciosa” e “leitura em voz alta”. O primeiro é um ato solitário, íntimo, feito apenas para si. Neste ato o leitor movimenta os olhos e não profere as palavras de maneira audível, diferentemente da leitura em voz alta, que é marcada por uma emissão sonora do texto, como se ao escutar sua própria voz, o leitor pudesse compreender o que se encontra escrito (BAJARD, 2007).

Na pesquisa empírica fizemos a leitura para as crianças, ou seja, o livro esteve presente nas mãos do pesquisador, voltado para si, pois deste modo apresentava como deve-se conduzir a leitura de um texto, demonstrando a postura leitora, representando, entre outras coisas, a maneira de segurar um livro e a ordem cultural estabelecida para o manejo das páginas.

Salientamos, no entanto, que essa leitura para as crianças é mais do que a proferição do texto em voz alta, mas sim o ato de *transmissão vocal do texto*. Esta expressão é utilizada por BAJARD (2007) para designar o ato de tornar público um texto. Bajard faz uso de tal termo para diferenciar o “ato de ler”, a leitura em “voz alta” e a leitura para o outro.

Mediante a atribuição de um termo específico, *transmissão vocal*, pretendemos, em primeiro lugar, conferir à “voz alta” um estatuto pleno, distinto do ato de ler. Em segundo lugar, nossa intenção é restringir o termo leitura à “compreensão da forma gráfica do texto”. A transmissão vocal, endereçada a ouvintes por um proferidor, evidencia a presença concomitante de um emissor e de um receptor – o primeiro *emite*, o segundo *escuta*; nesse momento preciso nenhum dos dois lê (BAJARD, 2007, p.25).

De acordo com o autor essas situações ocorrem quando o ouvinte não pode ou não queira ler, como é o caso de analfabetos, deficientes visuais, os espectadores de um teatro, ou, como no nosso caso específico crianças muito pequenas que ainda não foram alfabetizadas, e que ainda não leem o texto escrito, mas fazem outras leituras, como a leitura das imagens e a partir da escuta do texto escrito, por exemplo, inferem o enredo da história que virá a seguir. Parafraseando Paulo Freire (2006) podemos afirmar que as crianças ainda não leem o texto escrito, mas fazem a leitura do mundo mediante suas percepções, pois, como afirma o autor, a leitura [de mundo] precede a leitura da palavra.

Neste sentido, o ato de “transmitir vocalmente o texto escrito” requer uma preparação por parte do emissor, e a leitura prévia de cada obra se faz imprescindível para conhecer o texto que, posteriormente, será proferido para o “outro”, principalmente quando o intuito é propiciar que por meio da escuta dessas histórias as crianças possam desenvolver a linguagem, importante Função Psicológica Superior e essencial ao processo de desenvolvimento do pensamento, sentimentos e consciência do ser humano.

A qualidade da transmissão vocal de uma história para as crianças no ambiente escolar, requer a leitura silenciosa prévia do leitor como nos esclarece Bajard (2007, p.33).

Na medida em que necessita da compreensão para ser eficiente, a transmissão vocal exige do locutor “tomar conhecimento do texto” antes da proferição. De fato, é difícil atribuir um tom expressivo a uma passagem se o encadeamento dos eventos da história e seu desfecho não são conhecidos. A dificuldade ocorre não somente no nível do texto, mas também no da frase. Como, por exemplo, marcar a entonação de uma pergunta, se o ponto de interrogação é apreendido visualmente apenas ao fim da frase? Uma atividade solitária de desvelamento da narrativa é desejável antes do confronto com os ouvintes. A leitura que desvela o texto e a voz alta que o publica tornam-se mais efetivos quando ocorrem sucessivamente.

A contação de histórias por sua vez, não necessita obrigatoriamente de um livro em cena, pois é marcada pela encenação presente nas modulações vocais e parte do pressuposto de que proferir uma história faz parte do conhecimento do contador. A prática cultural de contar histórias ou “recontar” é anterior ao surgimento da escrita, e tão antiga que “alguns paleontropólogos a consideram como um dos critérios que permitem caracterizar o *homo*

*sapiens*, já que o reino animal, por não distinguir o passado do presente, não conhece narrativas” (BAJARD, 2007, p. 26).

Assim, a contação de histórias é, antes de mais nada, uma prática da oralidade (da oratura, para distingui-la da literatura, universo da escrita). O contador transmite a outras gerações estórias recebidas de sua comunidade através de uma estrutura narrativa estável, veiculada por uma forma lingüística evolutiva. Os estudiosos mostram que a forma verbal dos grandes mitos, apesar de guardar de modo fidedigno a estrutura do enredo, possuem uma flexibilidade lingüística que possibilita a sua adaptação à especificidade da situação. Mostram que a própria idéia de “permanência” é uma noção adquirida pelo gênero humano graças ao advento da escrita (BAJARD, 2007, p.26-27).

Nesse contexto, entendemos a contação de histórias para as pequenas crianças como atividade da pesquisadora, que, por meio da modulação de voz e oferta de clima favorável e lúdico, compartilha a história com elas. Ambas as atividades ocorreram no decorrer do período da pesquisa, prevista inicialmente para acontecer em 16 (dezesesseis) encontros com duração de cerca de 1 (uma) hora cada, totalizando um período de 4 (quatro) meses de observações participante do processo de intervenção no interior da própria escola.

Além desses 16 (dezesesseis) encontros, planejamos um primeiro contato para acompanhar a rotina escolar das crianças, conhecer a estrutura da escola e nos apresentarmos às crianças e a professora e, juntamente com ela, organizar a rotina para que as intervenções pudessem ocorrer de forma a se integrarem na realidade do contexto escolar, ou seja, nossa intenção foi conceber intervenções que se integrassem nas atividades pedagógicas e permitissem não apenas estudar a literatura como impulsionadora do desenvolvimento da linguagem, mas, para além disso, compreender sua influência no processo de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores dos sujeitos.

Como dito inicialmente, o método Materialista Histórico Dialético, pela sua especificidade, orienta a construção do conhecimento de todos os aspectos de um fenômeno, desse modo, devemos estudar a realidade a partir de sua história de múltiplas determinações, deste modo, nossas intervenções na escola, para atenderem às exigências do método, necessitariam se integrar às demais atividades da escola e da sala de aula e, desta forma, deveriam passar a fazer parte do cotidiano escolar dos sujeitos, sendo que estaríamos, efetivamente, participando do processo histórico dos sujeitos da pesquisa.

Inicialmente os primeiros 3 (três) encontros foram planejados de forma a levar a literatura infantil para dentro da escola, com o intuito de nos familiarizarmos com as crianças e estabelecer um diálogo que nos permitisse conhecer o vocabulário das crianças, o repertório

das histórias já conhecidas e captar mediante esta interação e a partir das filmagens, como se efetivava a linguagem das crianças ou seja, sua forma e conteúdo, dentre outras características observáveis. Durante esse período planejamos priorizar as atividades de leitura literária e contação de histórias para as crianças. Para tanto, livros previamente selecionados junto à Biblioteca Infantil de Prudente (BIP) e que preferencialmente fizessem parte do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foram selecionados para trabalhar em cada encontro.

No decorrer dos 10 (dez) encontros subsequentes além dos livros selecionados para a turma de crianças sujeitos da pesquisa, foram preparados alguns momentos de contação de histórias para apresentar às crianças, bem como a organização das intervenções a serem realizadas, uma vez que o ler e contar histórias não podem equivaler à ações mecânicas e tampouco desprovidas de preparo prévio por parte daquele que fará a leitura dos livros e a contação de histórias durante o encontro de intervenção na escola, assim como em qualquer momento que tenha tais atividades planejadas.

Tais ações tiveram como principal objetivo instigar as crianças a partir das histórias, promover o contato com os livros e observar as manifestações, principalmente as verbais, em relação à atividade proposta. Deste modo, buscou-se observar, ao longo do tempo, o desenvolvimento das crianças no geral e o desenvolvimento das diferentes FPS e, especificamente, as suas manifestações de linguagem.

Posteriormente, nos 3 (três) últimos encontros, observaríamos principalmente, o repertório vocabular das crianças, com objetivo de tecer uma correlação entre os 3 (três) primeiros encontros e os 3 (três) últimos, em que fosse possível verificar as mudanças referentes a linguagem durante o período das intervenções.

Para tais ações o registro se fez imprescindível para as análises, deste modo utilizamos filmagens, gravação de áudios e o registro escrito após cada intervenção realizada, utilizando o chamado Diário de Campo. As imagens foram imprescindíveis para a pesquisa, do mesmo modo que as anotações realizadas pelo pesquisador ao longo do processo de intervenção em cada encontro tornaram-se indispensáveis.

O processo de escrever é multirrepresentacional e integrativo. No desenvolvimento da narração escrita, o escritor manipula as diversas formas de acesso à realidade: age, pensa e manipula imagens (olhos, mãos e idéias trabalham simultaneamente e em interação). De algum modo, o acto de escrever obriga aquele que escreve a expressar em símbolos um conhecimento e recordações que, originariamente, tinham sido representados (e conservados na memória imediata) de um modo diferente. É nesse sentido que se fala de representação (apresentação da experiência de um modo e em códigos diferentes). Nas já clássicas teorias dos hemisférios cerebrais, ambos

os hemisférios participam na tarefa de escrever: enquanto um trata de um processo de recriação da experiência em que intervêm as emoções e a intuição, o outro trata do processo de organização dessa experiência numa mensagem estruturada, isto é, produzindo a síntese, o pensamento simbólico, a percepção do conjunto, etc. (YINGER, 1981 APUD ZABALZA, 1994, pág. 93).

As análises foram feitas a partir de um conjunto de observações, baseadas nas filmagens e nas impressões obtidas pela pesquisadora nos momentos de intervenção, como também a partir dos dados gerados nas conversas realizadas com a professora da turma e das anotações realizadas após cada intervenção, de forma condizente com o MHD, com objetivo de captar a realidade do processo de intervenção na sua estrutura e dinâmica, ou seja, em seu movimento.

Estas foram as ações previamente planejadas para a realização das intervenções da pesquisa empírica, porém, como dito anteriormente, essas ações foram planejadas como elementos norteadores da pesquisa sem antes conhecermos a escola e as crianças participantes, assim como prevemos um cronograma sem interrupções, o que, na prática, precisou de algumas alterações. Na sequência, apresentamos o que e como foi realizado o processo de intervenção.

### **3.3 Plano Real: Descrição das observações e intervenções pedagógicas.**

A primeira etapa para a realização das observações e intervenções se deu com a escolha da escola que seria parceira da pesquisa. Primeiramente havíamos considerado uma EMEI do Município de Presidente Prudente, no entanto, a pesquisa esteve vinculada a Grupos de Pesquisa (GEIPEE e CELLIJ) que já possuem uma parceria com o Centro de Convivência Infantil – CCI<sup>5</sup> - “Chalézinho da Alegria” da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP na realização de trabalhos de pesquisas empíricas e intervenções. Entendendo a

---

<sup>5</sup> Os CCIs foram criados em 1982 motivados pelas necessidades das mães trabalhadoras da UNESP – funcionárias e docentes, de terem seus filhos cuidados enquanto trabalhavam, essa necessidade seguida de inúmeras discussões e reivindicações que surgem em um contexto de mudanças sociais e econômicas das décadas de 1970 e 1980 do século passado, principalmente a massiva participação feminina e as novas relações no mercado de trabalho (Conforme descrição explicitada no site da UNESP- campus de Presidente Prudente). Atualmente os CCIs existem em 14 campi da UNESP (Araçatuba, Araraquara, Assis, Bauru, Botucatu (Lageado e Rubião), Franca, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Jaboticabal, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto e São José dos Campos) e visam atender a primeira etapa da educação básica conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9.394/96), que reconhece a Educação Infantil em creches e pré-escolas, para as crianças de até seis anos de idade, como a primeira etapa da Educação Básica, tendo por finalidade o desenvolvimento integral dessa criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

importância do CCI e considerando as parcerias já existentes optamos por realizar a pesquisa de campo no mesmo, a qual foi prontamente aceita pela coordenação do Centro. Após as conversas preliminares (explicação da pesquisa, encaminhamento do projeto de pesquisa para o conhecimento da equipe gestora e professores) tínhamos como previsão iniciar as atividades no primeiro semestre de 2014. Como parte legal e ética da pesquisa, a mesma foi submetida ao Comitê de Ética, o qual demorou mais que o previsto para substanciar o parecer por conta de uma greve geral pela qual a UNESP e outras Universidades do Estado De São Paulo, e Universidades Federais de diversos estados brasileiros enfrentaram no período. Deste modo iniciamos a produção dos dados em agosto de 2014, pois, após a emissão favorável do parecer o CCI entrou em período de férias.

Apesar de estruturarmos um cronograma que contemplasse os 4 (quatro) meses de intervenções (dezesseis encontros) para o segundo semestre de 2014, no decorrer do período houve algumas adversidades que acabaram por não permitir cumprir o planejado. Dentre essas adversidades elencamos a paralisação das atividades do CCI por um período em apoio e fortalecimento às reivindicações feitas pelos servidores da UNESP; eventos científicos e festas temáticas que aconteceram no CCI nos dias previstos para as atividades.

Como decorrência desses acontecimentos foram realizados um total 12 (doze) intervenções, além de 01 (uma) observação inicial para conhecer a escola, as crianças e a professora. É pertinente esclarecer que a pesquisadora se apropriou dos dados de observações anteriores e coletados pelos membros do GEIPEE no interior da escola, fato que contribuiu para uma compreensão inicial da realidade escolar por parte da pesquisadora que estava adentrando, pela primeira vez, no campo de pesquisa do CCI.

A primeira observação realizada teve como objetivo entender a rotina das crianças, conhecê-las e travar uma comunicação afetiva, ainda que inicial, pois, apesar de não ser mais a principal atividade desse período etário (ELKONIN, 1987), a afetividade e o contato pessoal, se configuram como sumariamente importantes para a criança estreitar laços e criar um vínculo afetivo com o adulto, no caso a pesquisadora que chegava na escola.

Esse primeiro contato foi considerável para conhecermos a rotina e a sistemática do Centro, que trabalha com 5 (cinco) grupos de crianças, organizados da seguinte forma:

- Grupo I- Faixa etária de 3 (três) a 11 (onze) meses de idade;
- Grupo II- Faixa etária de 1 (um) ano a 1 (um) ano e 11 (onze) meses;
- Grupo III- Faixa etária de 2 (dois) anos a 2 (dois) anos e 11 (onze) meses;
- Grupo IV- Faixa etária de 3 (três) anos a 3 (três) anos e 11 meses;

- Grupo V- Faixa etária de 4 (quatro) anos a 4 (quatro) anos e 11(onze) meses.

De acordo com nossa proposta, o grupo III, chamado de Reino Encantado foi o escolhido para a participação nas intervenções. Este grupo de crianças estava com 14 (quatorze) matriculadas no início da pesquisa e com previsão de entrada de mais 2 (duas) crianças. Como esse primeiro contato foi logo no retorno das férias apenas 3 (três) crianças estavam presentes. Vale ressaltar que ao longo da pesquisa o grupo de crianças foi bastante variado, pois, apesar do CCI oferecer o atendimento educacional em período integral, algumas crianças nem sempre ficavam no período da tarde, que foi o período escolhido para realizar as atividades, além do que, a ausência das crianças também era frequente, por diversos motivos, dentre eles doenças rotineiras, como gripes e resfriados.

No primeiro encontro não foi possível estabelecer vínculos significativos com as crianças, mesmo porque nem todas as crianças da turma encontravam-se na escola nesse dia, todavia, configurou-se como momento de conhecimento da realidade escolar e, sobretudo, do contato com a rotina da escola e da turma especificamente.

Um fato marcante e que gerou algumas modificações no decorrer da pesquisa se deu a partir do quinto encontro, pois os grupos da escola foram reorganizados de acordo com as idades, já que havia crianças que apresentavam variação etária de mais de 1 (um) ano, sendo que a mais nova estava com 2 (dois) anos e a mais velha com 3 (três) anos e 4 (quatro) meses completos em agosto de 2014. Nessa reorganização algumas crianças foram para o do Grupo IV e algumas crianças que eram do Grupo II integraram a turma do Reino Encantado (Grupo III), fato que propiciou a reorganização do trabalho de intervenção.

Apesar de cada turma ter um professor responsável, muitas atividades são feitas em conjunto (dois grupos ou mais). Quando essa nova organização dos Grupos foi proposta pensamos em como organizaríamos as atividades, pois era indispensável continuar a acompanhar as crianças que estavam desde o primeiro encontro. Nesse sentido, autorizados pela direção, mantivemos a nova formação do Grupo III, sendo que as crianças que foram para o Grupo IV também participavam dos momentos das atividades, o que elevou o número de crianças participantes da pesquisa empírica de inicialmente 14 (quatorze) para 18 (dezoito).

Salientamos que os pais e/ou responsáveis autorizaram a participação das crianças a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a realização da pesquisa, os quais se encontram arquivados com a pesquisadora. Esclarecemos que os trabalhos desenvolvidos, bem como todos os passos desta pesquisa, foram pensados de forma a não expor os sujeitos pesquisados a nenhuma forma de constrangimento, sendo seguidas

todas as recomendações éticas para a pesquisa com seres humanos da FCT-UNESP- Presidente Prudente.

Destacamos na metodologia adotada e também no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que as identidades e imagens das crianças participantes seriam mantidas em sigilo. Por esse motivo, omitimos os nomes das crianças, e, para identificá-las usamos nomes de personagens de histórias e contos infantis populares, além de alguns nomes de autores de clássicos infantis, pois nas histórias mais populares, como os contos de fadas, poucos são os personagens masculinos que possuem um nome próprio, em geral são denominados de “o príncipe”, o “rei”, o “lenhador”, o que nos deixou com poucas opções para os nomes dos meninos. Nossos sujeitos de pesquisas foram:

- **Alice** – Referência à obra “Alice no País das Maravilhas” de Levis Carroll;
- **Dorothy** – Referência à obra “O mágico de Oz” de Lyman Frank Baum;
- **Lúcia** “Narizinho” – Personagem das obras de Monteiro Lobato;
- **Emília** - Personagem das obras de Monteiro Lobato;
- **Maria** – Referência à obra “João e Maria” dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm;
- **Cinderela** – Referência à obra homônima ou também conhecida como “O Sapatinho de Vidro” de Charles Perrault;
- Rosa de Urze “**Bela**” – Referência à obra “A Bela Adormecida” dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm;
- **Branca** – Referência à obra “Branca de Neve” dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm;
- **João** – Referência à obra “João e o pé de feijão” de Joseph Jacobs;
- **Pedrinho** – Personagem das obras de Monteiro Lobato;
- **Visconde** – Personagem das obras de Monteiro Lobato;
- **Peter** – Referência à obra “Peter Pan” de James Matthew Barrie;
- **Pinóquio** – Referência à obra “As aventuras de Pinóquio” de Carlo Collodi;
- **Christian** – Referência ao autor “Hans Christian Andersen”;
- **Ricardo** – Referência ao autor brasileiro “Ricardo Azevedo”;
- **Elias** – Referência ao professor, escritor e poeta brasileiro “Elias José”;
- **Antoine** – Referência ao autor da obra O Pequeno Príncipe “Antoine de Saint-Exupéry”;
- **Sérgio** – Referência ao escritor e jornalista brasileiro “Sérgio Caparelli”.

Realizar uma pesquisa que busca analisar os aspectos da linguagem infantil com uma quantidade elevada de crianças foi bastante difícil, para isso, tivemos sempre o auxílio da professora responsável pela turma, que chamaremos de Lygia (em referência a premiada autora brasileira Lygia Bojunga) além da colaboração de um ou mais membros do GEIPEE que se dividiam na responsabilidade de filmar e auxiliar na organização das crianças, além é claro da pesquisadora que conduziu as atividades, Thaís.

Como já mencionado, em nenhuma das atividades propostas estavam todas as crianças, sendo que 07 (sete) crianças estavam presentes no dia da intervenção com o menor número de participantes e 12 (doze) crianças foi o maior número de crianças participantes.

Para uma melhor compreensão e visualização de quais crianças estavam presentes em cada uma das atividades, elaboramos um quadro em que representamos na primeira coluna as iniciais do nome verdadeiro das crianças e as idades de cada uma delas correspondentes ao dia da última intervenção (a letra *a* representa os anos completos e a letra *m* os meses), nas demais colunas constam as intervenções em ordem cronológica e quais crianças estavam presentes em cada uma delas. O número em frente a cada um dos nomes é para a visualização da quantidade de crianças em cada um dos dias:

Iniciais e Idade.	Observação	1ª E o dente Ainda Doía	2ª Quer Brincar de Pique – Esconde?	3ª Bruxa, Bruxa venha à minha festa!	4ª Combinados	5ª Gildo	6ª Bom dia, Marcos.	7ª Vira Bicho.	8ª O Bicho Folharal.	9ª Banho!	10ª Início da construção do livro.	11ª Construção do livro.	12ª Final
1. G. M. 3 a 1 m.	1.Alice	1.Alice	1. Alice	1. Alice			1.Alice	1.Alice	1. Alice	1. Alice			
2. E. C. 3 a 1 m.	2.Dorothy	2.Dorothy		2. Dorothy	1. Dorothy		2. Dorothy	2. Dorothy		2. Dorothy	1. Dorothy	1.Dorothy	
3. I. M. 3 a 5 m.	3.João	3.João	2. João	3. João	2. João	1. João	3. João		2. João	3. João		2. João	1. João
4. S. F. 3 a 6 m.		4. Cinderela			3. Cinderela	2. Cinderela	4. Cinderela	3. Cinderela			2. Cinderela	3. Cinderela	2. Cinderela
5. R. S. 2 a 9 m.		5.Pedrinho	3.Pedrinho	4.Pedrinho	4.Pedrinho	3.Pedrinho		4.Pedrinho	3.Pedrinho	4.Pedrinho	3.Pedrinho	4.Pedrinho	3.Pedrinho
6. M.G. 2 a 11 m.		6. Visconde	4. Visconde	5. Visconde	5. Visconde	4. Visconde		5. Visconde					
7. M. S. 3 a 1 m.		7.Peter	5. Peter	6. Peter	6. Peter		5. Peter	6. Peter					
8. L. G. 3 a 6 m.		8. Pinóquio	6. Pinóquio	7. Pinóquio		5. Pinóquio	6. Pinóquio	7. Pinóquio		5. Pinóquio	4. Pinóquio	5. Pinóquio	
9. M. V. 3 a 7 m.			7. Lúcia				7.Lúcia		4. Lúcia				
10. I. L. 2 a 7 m.				8. Bela	7. Bela	6. Bela	8. Bela	8. Bela	5. Bela	6. Bela	5. Bela	6. Bela	4. Bela
11. M. C. 2 a 7 m.				9. Emília	8. Emília	7. Emília			6. Emília			7. Emília	
12. L. R. 2 a 8 m.				10. Branca	9. Branca	8. Branca					6. Branca	8. Branca	5. Branca
13. J. L. 3 a 5 m.				11.Antoine	10.Antoine	9.Antoine	9.Antoine	9.Antoine		7. Antoine	7. Antoine	9. Antoine	6. Antoine
14. S. B. 2 a 6 m.						10. Elias	10. Elias	10. Elias	7. Elias	8. Elias	8. Elias		
15. L. S. 2 a 4 m.						11. Sérgio			8. Sérgio	9. Sérgio	9. Sérgio	10. Sérgio	7. Sérgio
16. L. U. 2 a 3 m.							11.Ricardo	11.Ricardo	9.Ricardo	10.Ricardo	10.Ricardo	11.Ricardo	8.Ricardo
17. A. A. 2 a 8 m.								12. Maria		11. Maria			
18. A. M. 3 a 3 m.										12. Christian			

Quadro 1. Presença das crianças por dia de intervenção.

Considerando que os membros do GEIPEE já desenvolviam projetos de intervenção no CCI há algum tempo, tivemos a oportunidade de discutir durante as reuniões do grupo e, sobretudo com o orientador da pesquisa sobre as peculiaridades dessa escola de Educação Infantil e as especificidades do trabalho do GEIPEE no interior do CCI e, de certa forma, foi possível estabelecermos um primeiro contato, ainda que no plano teórico, da realidade escolar objeto da nossa pesquisa.

Como já mencionamos, no primeiro dia de vivência e observação, fomos à escola com o intuito de conhecer e nos familiarizarmos com as crianças, escola e o espaço de trabalho dos professores e conversarmos com a professora da turma objeto da pesquisa em si. Foi possível identificar que cada turma possui uma sala onde realiza a maior parte das atividades, nesta sala existem alguns mobiliários como mesas e cadeiras, além de alguns móveis que permitem o desenvolvimento motor, brinquedos, roupas e fantasias utilizadas para as brincadeiras, jogos e uma estante de livros. Na sala do Reino Encantado existiam cerca de 20 títulos, compostos pelo acervo da escola e por livros que as próprias crianças trazem para a escola.

No CCI não havia uma biblioteca, mas existe um acervo, composto por várias publicações, incluindo os acervos selecionados e distribuídos pelo PNBE desde 2008, e que as professoras podem disponibilizar para as crianças. Logo quando iniciamos as atividades de intervenção, a direção nos informou que haviam recebido recentemente a edição do PNBE do Professor que tem por objetivo adquirir obras de referência para ajudar os professores, e em 2013 incluíram em seu acervo, pela primeira vez, obras teóricas voltadas para a Educação Infantil.

Um fato sobre o PNBE é que, apesar de existir desde 1997 em um formato diferenciado do que se configura atualmente, apenas em 2008 foram selecionados livros especificamente para a Educação Infantil, resultando na aquisição de 60 (sessenta) livros distribuídos em 03 (três) acervos de 20 (vinte) livros cada. Em cada um desses acervos é possível encontrar textos em verso – poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas; textos em prosa – pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias; livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal, artisticamente adaptadas ao público da Educação Infantil e das séries/anos iniciais do ensino fundamental (PAIVA, et al,

2008). Deste modo, até a data da pesquisa as escolas de Educação Infantil haviam recebido acervos nos anos de 2008, 2010, 2012<sup>6</sup>.

No primeiro dia na escola conversamos com as crianças presentes, com objetivo de saber quais livros já conheciam, o que gostavam e não gostavam em relação à literatura. Apesar de presentes apenas Alice, Dorothy e João, a conversa foi bastante proveitosa. Alice foi a primeira a fazer referência às histórias que gostava, citou “Branca de Neve” e foi até a prateleira de livros e pegou a história dos “Três Porquinhos”. Pedi que me contasse a história, o que fez com a participação do João, que evidenciou o personagem *Lobo* do livro.

Prontamente Dorothy me trouxe “Chapeuzinho Vermelho” e me mostrou a personagem o *Lobo* da *sua* história, o que nos levou a uma conversa sobre a possibilidade de a personagem Lobo ser bom em outras histórias.

Esse primeiro contato foi determinante para perceber (mesmo que com apenas 3 (três) crianças) que os contos de fadas se fazem muito presentes no repertório das crianças, o que nos fez refletir sobre as escolhas que faríamos em relação aos livros utilizados. Todavia, para escolher quais livros seriam utilizados no decorrer da pesquisa, ainda era preciso conhecer as outras crianças e nos atentarmos à linguagem de cada uma delas, percebendo quais aspectos da linguagem poderíamos priorizar (enriquecimento vocabular, pronúncia correta das palavras, linguagem coerente, entre outros).

Na semana seguinte realizamos a primeira intervenção, sem contudo levarmos livros do acervo do PNBE devido ao fato de termos conhecido poucas crianças, mas escolhemos um livro artesanal confeccionado há alguns anos como trabalho de uma disciplina, que buscava conciliar poesias infantis (Cecília Meireles, Sérgio Caparelli, Elias José, entre outros) com elementos sensoriais (figuras em alto relevo, botões, fitas, elementos que podem ser tirados do livro), e mais dois livros – “Lino” escrito e ilustrado por André Neves; e “E o dente ainda doía” de Ana Terra - que foram distribuídos gratuitamente por uma ação social de um determinado banco. Escolhemos levar esses livros por acreditar que as crianças pudessem conhecê-los e iniciar uma conversa sobre as histórias preferidas e os hábitos de leituras.

Estiveram presentes 8 (oito) crianças nesse encontro em que nos apresentamos e explicamos os motivos de estarmos ali, ressaltando que faríamos uma pesquisa, e que contaríamos histórias e levaríamos livros para lermos juntos todas as semanas até o final do ano letivo. Essa introdução foi relevante para que várias histórias começassem a surgir e

---

<sup>6</sup> Os títulos que compõem cada um dos acervos e o histórico do PNBE estão disponíveis no site do Ministério da Educação, disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13698&Itemid=986](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13698&Itemid=986).

percebermos um pouco mais qual o repertório da turma e de cada criança especificamente, ainda que de forma geral e precisando de mais encontros para o seu conhecimento.

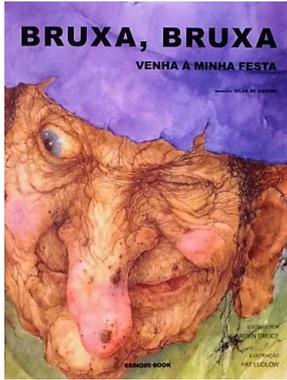
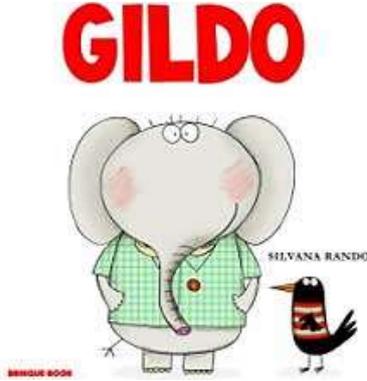
A partir dessas conversas, sempre com o olhar atento e rigoroso do pesquisador das situações vivenciadas com as crianças sujeitos da pesquisa, a cada semana fomos problematizando as situações que foram surgindo, compreendendo as necessidades das crianças, tanto em relação ao que achávamos poder contribuir em relação à linguagem de cada uma delas, como também pensávamos qual/quais livros poderiam melhor se adequar às situações de aprendizagens que proporíamos ao longo do trabalho de intervenção.

Deste modo, após os encontros iniciais, selecionamos os títulos para as atividades amparados no catálogo *Literatura na infância: imagens e palavras* (PAIVA, et al, 2008) que foi distribuído juntamente com o acervo de 2008 do PNBE de Educação Infantil, destinado aos professores e gestores para conhecerem o histórico do Programa Nacional Biblioteca da Escola e as obras selecionadas que estavam chegando para as escolas. Esse documento, além de listar os livros selecionados, faz uma pequena descrição, de forma poética, de cada um dos livros, o que aguça a vontade de ler cada um deles e possibilita ao professor escolher os livros para atividades dirigidas de leitura. Vale ressaltar que as escolhas não se deram a priori, mas no decorrer das atividades, a cada semana, a partir das intervenções e dados coletados, selecionávamos o livro do próximo encontro.

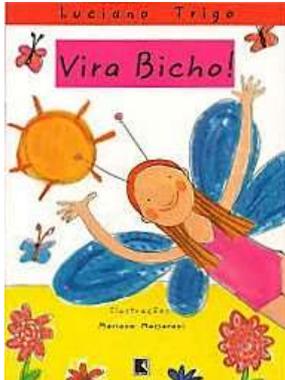
Nossa pesquisa foi composta dos seguintes títulos<sup>7</sup>:

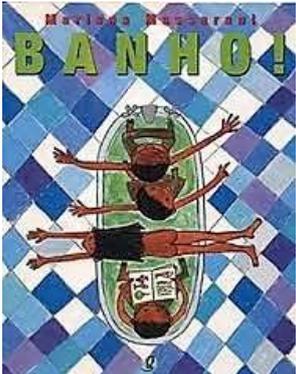
<b>Dados do Livro</b>	<b>Descrição do livro segundo o catálogo “Literatura na infância: Imagens e palavras”</b>
<p><b>Título:</b> Quer brincar de pique-esconde?  <b>Autoras:</b> Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda  <b>Ilustradora:</b> Glair Arruda  <b>Editora:</b> FTD  <b>Ano de publicação:</b> 2007</p>	<p>Esse divertido livro lança mão de universos de grande interesse da criança, como animais, jogos e brincadeiras. Que criança brasileira não conhece a brincadeira do pique-esconde, também conhecida apenas como pique ou então como esconde-esconde?</p> <p>Pelo encadeamento dos fatos apresentados no texto, que levam o leitor a adivinhar e a preencher a parte que vem em seguida, o livro pode se caracterizar como uma pequena história com elementos da parlenda, com um certo ritmo e melodia, fácil de memorizar. O cenário é a mata, os personagens são os animais: o macaco que propõe a brincadeira e vai procurar os colegas no esconderijo, o coelho, a girafa, a arara, o filhote de elefante, o gambá, a raposa, a cobra e o camaleão. O enredo se desenrola em torno da brincadeira de pique esconde, cujo desafio é saber se esconder para não ser achado pelo macaco. Quem vencerá a brincadeira? Para saber a resposta, fica aí o incentivo à leitura!</p>

<sup>7</sup> Os títulos estão em ordem cronológica de uso, e as descrições foram retiradas do catálogo *Literatura na infância: imagens e palavras* (PAIVA, et al, 2008), disponível para download em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/literatura\\_na\\_infancia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/literatura_na_infancia.pdf).

<p><b>Acervo do PNBE: 2008</b></p>  <p>Figura 1. Capa do livro Quer brincar de pique-esconde?</p>	
<p><b>Livro:</b> Bruxa, Bruxa venha à minha festa!  <b>Autora:</b> Arden Duce  <b>Ilustradora:</b> Pat Ludlow  <b>Editadora:</b> Brinque-Book  <b>Ano De Publicação:</b> 1995  <b>Acervo do PNBE:</b> 2008</p>  <p>Figura 2. Capa do livro Bruxa, Bruxa venha à minha festa!</p>	<p>Bruxa, gato, espantalho, coruja, árvore, duende, dragão, pirata, tubarão, cobra, unicórnio, fantasma, babuíno, lobo, Chapeuzinho Vermelho – todos personagens do imaginário infantil – aparecem nesta história, convidados para uma festa. Com esse livro, proporciona-se uma interação lúdica com a criança que começa a pensar: que tipo de festa será esta? Quem convidou esses personagens? Será que eles vão aceitar o convite? As ilustrações são muito elaboradas, estimulando a leitura e instigando a imaginação dos leitores. O conjunto da obra propicia ao leitor fazer uma viagem no imaginário infantil, provocando sensações como medo, surpresa, alegria.</p>
<p><b>Livro:</b> Gildo<sup>8</sup>  <b>Autor:</b> Silvana Rando  <b>Editadora:</b> Brinque Book  <b>Ano De Publicação:</b> 2010  <b>Acervo do PNBE:</b> 2012</p>  <p>Figura 3. Capa do livro Gildo.</p>	<p>Gildo é um elefante muito corajoso. Ele gosta de montanha-russa, de avião, de filme de terror e de cantar em público. Mas como quase todo mundo, existe uma coisa que o deixa apavorado...</p>

<sup>8</sup> O livro Gildo compõe o acervo de 2012 e não possui uma descrição no catálogo *Literatura na infância: imagens e palavras* (PAIVA, et al, 2008), por esse motivo utilizamos a sinopse do próprio livro.

<p><b>Livro:</b> Bom Dia, Marcos.  <b>Autor:</b> Marie-Louise Gay  <b>Tradutor:</b> Gilda De Aquino  <b>Editora:</b> Brinque-Book  <b>Ano De Publicação:</b> 2006  <b>Acervo do PNBE:</b> 2008</p>  <p>Figura 4. Capa do livro Bom dia Marcos.</p>	<p>Ser a irmã mais velha significa que em algum momento você vai cuidar de seus irmãos mais novos. A história desse livro é sobre uma dessas ocasiões. São dois irmãos, Estela e Marcos, que se preparam para sair de casa em uma manhã de outono, a irmã tentando ajudar o irmão a se vestir. Acontece que Marcos, como todo irmão caçula, que pode se vestir sozinho. Todo o livro é a conversa travada pelos irmãos. Mas não é um livro apenas para ler as palavras. As imagens, tanto em seus desenhos, quanto em suas cores claras, em tons de aquarela, fornecem dados importantes para os sentidos que se pode apreender da história. De tal modo que um leitor ainda pouco familiarizado com a escrita pode ler apenas as ilustrações. O final traz uma surpresa engraçada. É que irmãs mais velhas... bem, só lendo o livro para entender.</p>
<p><b>Livro:</b> Vira Bicho  <b>Autor:</b> Luciano Trigo  <b>Ilustração:</b> Mariana Massarani  <b>Editora:</b> Best Seller  <b>Ano De Publicação:</b> 2005  <b>Acervo do PNBE:</b> 2008</p>  <p>Figura 5. Capa do livro Vira Bicho.</p>	<p>Não estamos sempre iguais. Às vezes, falamos feito um papagaio. Em outras, calados, nos fechamos como uma ostra. Vale a comparação. Ser leve como um pássaro, brava como uma fera, tímida como uma avestruz ou leal como um cão representam estados de ânimo bem diferentes. Dependendo do dia e da situação, experimenta-se um ou outro. É da variedade de humores e sentimentos que o livro trata, fazendo relações com características de diferentes animais. A identificação das emoções e disposições próprias e alheias é, assim, mediada pela comparação com seres que despertam a simpatia e a curiosidade infantil. É desse modo que se garante o interesse da criança no livro. Veja a personagem como uma borboleta e veja, também, como fica na posição de bicho-preguiça. Observe que, no início do texto, são usados os verbos 'inventar', 'imitar', 'sonhar'. A ilustração, sempre em diálogo com o texto, representa um teatro na página 3. Na última página, é atribuída à fantasia essa capacidade de virar muitos bichos. Com esse recurso, o tema das mudanças de ânimo é adaptado à compreensão dos pequenos. Na seqüência das páginas, é mantida a possibilidade de as mudanças da menina serem vistas como atuações. Mas a gente sabe que podemos nos sentir como pantera num dia e como gatinho no outro, mesmo sem querer fazer cena. O texto é composto em versos rimados, o que contribui para a leveza e a graça da história. Falando nisso, alguém sabe o que é 'agulha de vitrola'? Ah, hora de conversar com os avós, os bisavós...</p>
<p><b>Livro:</b> O Bicho Folharal  <b>Autora:</b> Angela Lago  <b>Editora:</b> Rocco  <b>Ano De Publicação:</b> 2005</p>	<p>Se você não ouviu essa história quando criança, agora não pode perder a oportunidade de contá-la para seus alunos. O livro é uma versão de um velho conto de nosso folclore, cuja origem remonta a histórias indígenas. Foi por meio de contos como esse que a esperteza do macaco e a prepotência da onça se tornaram proverbiais entre nós. Aliás, a leitura da obra feita coletivamente na sala de aula pode inspirar a contação de outras histórias folclóricas ouvidas na infância ou imaginadas, coletadas em casa ou na vizinhança, vistas na televisão ou lidas em livros que rememoram um tempo em que os animais falavam e pregavam peças entre si. Vale a pena experimentar.</p>

<p><b>Acervo do PNBE: 2008</b></p>  <p>Figura 6. Capa do livro O bicho folharal.</p>	
<p><b>Livro:</b> Banho!  <b>Autor:</b> Mariana Massarani  <b>Ilustrador:</b> Mariana Massarani  <b>Editora:</b> Gaia  <b>Ano De Publicação:</b> 2007  <b>Acervo do PNBE:</b> 2008</p>  <p>Figura 7. Capa do livro Banho!</p>	<p>- Já para o banho! A frase, tão freqüente na rotina das crianças, surge, no livro, associada à fantasia. Pois só dando margem à imaginação é que se pode transformar a água do banho num caudaloso rio. É pela mesma via que animais aquáticos da nossa fauna comparecem à banheira: a arraia, o pirarucu, o jacaré-açu, e também o boto, o pacu, a piranha... A fauna dos rios brasileiros e a variedade de peixes amazônicos invadem o banho dos meninos, como todos poderão ver nas ilustrações. Alguns nomes pitorescos – são quase trava-línguas – vão divertir as crianças pela sonoridade: piraputangas, pirapitingas, piranambus. Veja quantos seres aquáticos nadam com os meninos nas páginas 16 e 17. Mas nem todas as personagens infantis dessa história estão nadando. Na banheira, falta um. O que faz Edmilson lá na página 6? As crianças com certeza vão rir dessa imagem. E poderão responder por que Edmilson não foi para o banho, por que não se assustou com a piranha, por que se esqueceu do jantar. O que pode ser tão interessante a ponto de o menino esquecer de comer? As imagens dão oportunidade para que se converse também sobre outros temas, como a nudez, o uso do vaso sanitário, a diferença sexual, tratados com muita naturalidade pela linguagem visual. Avançando um pouco na observação, pode-se perceber que Edmilson na sala e no vaso duplica na história o próprio leitor. Veja a multiplicação dos estímulos à imaginação e dos meios de comunicação. Os peixes, um dos motivos do livro de Massarani, estão também no livro que o menino lê, assim como estão na tela da TV.</p>

Quadro 2. Dados e sinopses dos livros utilizados durante as intervenções de pesquisa.

A partir dessas descrições, das sinopses e da leitura dos livros, escolhíamos (pesquisadora e orientador) as temáticas e os livros a serem utilizados. Procuramos livros que incrementassem o repertório das crianças e tratassem de temáticas que fossem relevantes no contexto atual, como os medos, atividades do cotidiano infantil, brincadeiras e outros elementos que foram surgindo no decorrer de cada intervenção, no entanto, os livros não tiveram nenhuma conexão específica entre si, pois cada atividade esteve planejada para um encontro específico.

Na realização do trabalho de intervenção, além do trabalho efetivado com os sete títulos acima descritos, realizamos uma atividade de construção de um livro nos três últimos

encontros como forma de resgatar as histórias contadas para as crianças sujeitos da pesquisa, retomar as características essenciais de um livro e oportunizar às crianças a criação de uma história própria, o que nos permitiu fazer várias observações e uma correlação entre o início e o final das intervenções propostas.

É possível perceber que foram necessárias algumas mudanças entre o que foi planejado a priori e o que de fato ocorreu no decorrer dos encontros, fato que foi mediado pelas questões objetivas e materiais que se colocaram no desenvolvimento da pesquisa. Essas mudanças foram bastante complicadas de lidar, especialmente em relação ao tempo da pesquisa, no entanto, como dissemos no início deste capítulo, foram muito significativas para o aprendizado da pesquisadora em si, e achamos que dividir esses percalços com os leitores só enriqueceria esta pesquisa.

No capítulo seguinte trazemos fragmentos das intervenções realizadas com a transcrição de falas e situações ocorridas, e fazemos as análises dos dados obtidos à luz do referencial teórico já explicitado.

## **CAPÍTULO IV: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS GERADOS NO PROCESSO DE INTERVENÇÃO.**

As intervenções realizadas no interior da escola nos proporcionaram condições para a análise do desenvolvimento da linguagem infantil e a reflexão crítica do quanto uma prática pedagógica, intencionalmente planejada pelo professor, pode contribuir no sentido de desenvolver as Funções Psicológicas Superiores, a partir de uma aprendizagem significativa por parte dos sujeitos no contato com conhecimentos literários mediadores dos principais aspectos do desenvolvimento da linguagem na primeira infância. Em síntese, podemos dizer que as intervenções que realizamos estruturadas a partir dos princípios da Teoria Histórico-Cultural, nos propiciaram enxergar na prática o que a teoria tem sistematizado e demonstrado.

Neste capítulo destacamos alguns fragmentos das intervenções realizadas na pesquisa empírica, fragmentos que consideramos como os mais relevantes, fato que nem todas as intervenções realizadas serão descritas, mas utilizaremos os principais momentos para as análises da linguagem infantil a partir de nosso referencial teórico.

Abaixo sintetizamos as principais conquistas no desenvolvimento da linguagem infantil nos anos iniciais de vida. Fazemos essa breve retomada do que já foi discutido nos capítulos anteriores para elucidar as situações descritas na sequência:

Durante os primeiros anos de vida, no desenvolvimento da linguagem da criança se operam grandes avanços. Estes, determinados pelos rápidos ritmos de desenvolvimento geral e da assimilação dos diferentes aspectos da língua materna. No primeiro ano se desenvolvem as reações vocais, a imitação, compreensão, se assimilam as primeiras palavras; no segundo ano, a imitação, a compreensão e a linguagem ativa (assimila principalmente o vocabulário); e no terceiro ano, a compreensão e a linguagem ativa: o vocabulário, as formas gramaticais e as construções sintáticas (as diferentes orações). Já no primeiro ano, a linguagem começa a desempenhar a função de comunicação, e torna-se uma arma de desenvolver o pensamento (POPOVA, 1985, p.19. Tradução nossa).

Para que a criança desenvolva todos os aspectos da linguagem humana (vocabulário, pronúncia “correta” das palavras, linguagem coerente, dentre outros) o entorno dela, incluindo a família e a escola, é responsável na colaboração para esse aprendizado, sobretudo, a escola tem papel relevante, pois, uma educação que busque o desenvolvimento integral da criança propicia atividades que permitam trabalhar os diversos aspectos da linguagem infantil, desde a imitação dos sons dos animais, por exemplo, até uma linguagem coerente em que a criança consiga estruturar frases de acordo com as normas cultas da língua.

Para isso, os adultos, em especial os professores, devem proporcionar às crianças o contato com as diferentes formas de linguagens, desde a linguagem coloquial até o contato com as formas mais evoluídas da língua.

No desenvolvimento da linguagem das crianças o adulto carrega um importante papel: a educadora no círculo infantil e os pais e familiares em casa. Os êxitos do pré-escolar na assimilação da linguagem dependem em elevado grau da cultura da linguagem dos adultos, de como estes falam com a criança, da atenção dada à comunicação oral com ela.

A linguagem da educadora deve corresponder com as normas da linguagem literária, da linguagem literária coloquial, tanto no que diz respeito à parte fônica (pronúncia dos sons e das palavras, dicção, ritmo, etc.) como a riqueza do vocabulário, a exatidão na utilização das palavras, a correção gramatical e a coerência (SOJIN, 1985, p.17-18. Tradução nossa).

A partir das observações realizadas na escola, foi possível identificar que as professoras de forma geral, em especial a professora da sala de aula objeto da intervenção desta pesquisa, buscavam atender e instigar o uso da linguagem “correta” e mais evoluída para e com as crianças, colocando-as como interlocutores reais dos diálogos estabelecidos nas situações do dia-a-dia.

Sabemos o quão comum é no cotidiano da Educação Infantil a falta de diálogos reais entre professores e crianças, com a presença de interlocuções em que não se espera respostas de fato, bem como monólogos em que as crianças são postas apenas como ouvintes, como em interjeições do tipo *Ei! Pare de chorar* ao se dirigir a uma criança que chora, sem ao menos tentar compreender os motivos que ocasionaram o choro, e, tampouco, compreendendo essas manifestações emocionais como forma de expressão e comunicação infantil.

Esses diálogos quando bem orientados pela professora, proporcionam às crianças refletir sobre as situações do dia-a-dia dentro da escola, além de permitir momentos de interações mais afetivas entre elas e o/os professor/es. Tais ações devem alcançar o coletivo, mas, basicamente, devem priorizar o individual, uma vez que ao estarmos no papel de professores é comum utilizarmos expressões como *turma*, ou *crianças*, evidenciando o coletivo e colocando em segundo plano a individualidade de cada um, indispensável nesse momento de formação da personalidade humana.

A entrada da criança na escola de Educação Infantil é imprescindível para o seu desenvolvimento, pois permite que a criança amplie seu entorno social que até então era primordialmente familiar, possibilitando o aprendizado de elementos culturais socialmente criados, como a música, a literatura, as artes e as brincadeiras, que possibilitam o desenvolvimento de Funções Psicológicas Superiores como a linguagem, a imaginação, a

memória, a atenção volutária, e, sobretudo, a personalidade infantil. De acordo com Leóntiev (1987, p.58):

O período da infância pré-escolar é o da formação inicial da personalidade, é o período do desenvolvimento dos “mecanismos” pessoais da conduta. Nos anos pré-escolares do desenvolvimento da criança se amarram os primeiros nós, se estabelecem os primeiros enlaces que formam a nova unidade superior da atividade e, simultaneamente, a unidade superior do sujeito: a unidade da personalidade. A infância pré-escolar é tão importante justamente porque é de fato, o período da formação dos mecanismos psicológicos da personalidade (Tradução nossa).

Destacamos a formação da personalidade infantil por compreendermos ser necessária a conversa dirigida para e com as crianças, contando que tais diálogos propiciam não apenas o desenvolvimento da linguagem, mas como primordiais no estabelecimento de vínculos emocionais entre os professores e as crianças, além de oportunizar a resolução dos conflitos que surjam nas situações do dia-a-dia, permitindo que as crianças se expressem por meio do diálogo, o que nos primeiros anos de vida é ainda bastante complexo, tanto por não dominarem a linguagem em sua totalidade, quanto por expressarem suas emoções (medo, raiva, insegurança, dor, desconforto, entre outras) muitas vezes ainda por meio de choro e gritos.

Entendemos que é papel do professor mediar essas situações e buscar, dentro dos limites de cada criança, que ela [a criança] procure externalizar por meio da fala as situações problemas que surgem no contexto educacional e que por vezes desestabilizam o coletivo. Fazemos tal destaque pois essas situações são corriqueiras e amplamente vivenciadas pelos professores que na tentativa de minimizar uma alteração na *ordem* cotidiana escolar, acabam impossibilitando a reflexão infantil, minimizando a capacidade de resolução de problemas por parte das próprias crianças, assim como as oportunidades de diálogos infantis entre as crianças e o professor e entre as próprias crianças.

Ressaltamos que as professoras do CCI, escola objeto da pesquisa, de forma geral, valorizam o diálogo com as crianças, questionando-as, criando condições para se expressarem verbalmente e felizmente não presenciamos qualquer situação que negligenciasse o diálogo com as crianças, o que, certamente, torna-se diferencial para a aprendizagem delas, em especial no que se refere à construção da linguagem.

Um ponto crucial em nossos momentos de intervenção foi o de preservar a singularidade de cada criança sujeito de nossa pesquisa. A exemplo da professora da escola, tivemos o cuidado de a cada encontro reforçar a questão da identidade individual, pedindo para que cada criança dissesse o seu próprio nome, tanto como forma de não haver equívocos,

pois como é possível observar no quadro de presença o grupo alterou-se significativamente ao longo do período pesquisado, como para estabelecer um vínculo entre pesquisadora e crianças, bem como propiciar o início do diálogo e a comunicação indispensável no interior da Educação Infantil.

Na primeira infância, a comunicação é a forma principal de influência educativa. A comunicação é a relação mútua entre o adulto e a criança, que inclui a ação de dirigir a criança e a resposta dela. Como resultado, o pequeno não só percebe de forma passiva a influência do adulto, mas também se torna um personagem ativo. As formas e o conteúdo da comunicação variam à medida que se desenvolve na criança: a comunicação emocional, a comunicação sobre as bases da compreensão da entonação da voz, a mímica, os gestos, os movimentos e as ações; depois, muda também a linguagem do adulto e a própria comunicação oral (POPOVA, 1985, p.20. Tradução nossa).

Para estabelecer uma relação de confiança e propiciar a comunicação entre as crianças e os pesquisadores e entre as próprias crianças, estabelemos uma rotina nas atividades de intervenção que foram marcadas pelas seguintes ações:

- Chegar ao local da atividade (sala/pátio) cumprimentar as crianças e a professora e sentarmos em roda;
- Nos apresentar (pesquisadora e acompanhante que estivesse realizando a filmagem) falando nosso nome e quais os motivos e objetivos de estarmos na escola;
- Propor que cada criança se apresentasse dizendo o nome (fizemos isso em todos os encontros, tanto como forma de iniciar uma conversa quanto para poder identificar de maneira fidedigna a criança);
- Após a apresentação de cada criança abrir espaço para que elas pudessem contar alguma novidade (isso se deu principalmente depois da quarta intervenção, pois as crianças já estavam mais acostumadas e traziam sempre algo que havia ocorrido no decorrer da semana);
- Explicar a atividade a ser realizada no dia;
- Apresentar o livro do dia, evidenciando quem escreveu (autor) e quem desenhou (ilustrador);
- Após a finalização da atividade permanecer mais algum tempo com as crianças, brincando e/ou conversando como forma de se aproximar e perceber as diferentes maneiras de comunicação verbal de cada uma delas.

Tais ações tiveram como objetivo propiciar os aprendizados relativos à primeira infância no que concerne ao desenvolvimento da linguagem, porque tais aprendizados, a partir dos dois anos de idade devem priorizar que os pequenos desenvolvam “a compreensão da linguagem e a capacidade de imitação, acumular vocabulário e formar a linguagem como meio de comunicação com os que os rodeiam” (POPOVA, 1985, p.34. Tradução nossa).

O segundo ano de vida constitui a etapa fundamental do desenvolvimento da linguagem da criança. Por isso se concede especial atenção à linguagem no sistema de todo o processo pedagógico. É necessário influir, de forma sistemática e intensiva sobre o desenvolvimento articulatório das crianças, utilizando para estes fins os momentos de regime de vida, o jogo independente, as atividades programadas encaminhadas a desenvolver as ações com os objetos, a atividade motora, e atividades especiais para desenvolver a linguagem (POPOVA, 1985, p. 36. Tradução nossa).

Já no terceiro ano de vida da criança, o desenvolvimento dos aspectos semânticos da linguagem, a articulação das funções da comunicação e as generalizações, devem ser os principais aspectos trabalhados nas atividades de Educação Infantil para promover novas aprendizagens.

O desenvolvimento da orientação no meio tem grande importância para a formação da linguagem. É necessário desenvolver nas crianças a capacidade de observação, de reconhecer os diferentes objetos e fenômenos, assim como familiarizá-los com as ações e operações laborais dos adultos. Como resultado se desenvolvem o aspecto semântico da linguagem, a articulação e as funções de comunicação e generalização.

O principal é que a criança não só assimile a palavra, mas sim que também aprenda a utilizá-la segundo a sua compreensão. [...] (POPOVA, 1985, p. 43. Tradução nossa).

Para tanto, a literatura como forma de arte é um recurso poderoso e “ativo da educação intelectual, moral e estética das crianças, esta exerce uma enorme influência sobre o desenvolvimento e enriquecimento da linguagem da criança” (USHAKOVA, 1985, p.161. Tradução nossa).

[...] a familiarização com a literatura influi sobre o desenvolvimento multilateral da linguagem; a cultura fônica, a estrutura gramatical e o vocabulário. Já desde a idade menor se assentam as bases para se desenvolver a linguagem coerente. Isto é necessário para a percepção posterior de obras mais complexas e para o futuro desenvolvimento da linguagem (USHAKOVA, 1985, p.166. Tradução nossa).

Para que a literatura não abrangesse apenas um aspecto (o de ouvir histórias), pois entendemos nossas crianças como ouvintes nesse período etário, formulamos indagações a partir dos textos literários que propiciassem condições para que as crianças participassem do

momento da leitura dos livros, inferissem a partir das imagens e pudessem questionar ao longo da leitura, e, deste modo, participar mais ativamente desses momentos de escuta das histórias.

O procedimento das perguntas é essencial no desenvolvimento da linguagem. No segundo ano de vida (principalmente na segunda metade) é possível, e às vezes necessário, levar em consideração que se formulem as mais diversas perguntas. [...] A pergunta, “Onde está?” [quando se esconde um objeto da criança] começa a ser feita desde o primeiro ano de vida. A princípio isto se faz com o objetivo de atrair sua atenção para o objeto. Depois da pergunta, se mostra o objeto e o nomeia. Para a criança se exige que manifeste sua atividade como resposta para a pergunta. [...] (POPOVA, 1985, p.40. Tradução nossa).

As ações propostas para cada dia de intervenção basearam-se nas pesquisas de Estratégias de Compreensão Leitora desenvolvidas por Girotto e Souza (2010; 2011), alicerçadas na metodologia estadunidense que tem suas origens nos estudos da metocognição e busca discutir estratégias pedagógicas que propiciem formar leitores proficientes a partir da explicitação das técnicas usadas para entender o texto em toda a sua plenitude. Compreendendo a leitura como sinônimo de atribuição de sentidos, “o ensino e a aprendizagem da leitura literária como processo de objetivação e apropriação e, a constituição do leitor como movimento dialético, resultado, sempre provisório, desse processo” (SOUZA; GIROTTO, 2011, p.05).

Desse modo, o ensino deve estar centrado em um conjunto de estratégias de leitura: conexões, inferência, visualização, questionamento, síntese e sumarização, que é explorado em oficinas de leitura, momentos específicos que o professor planeja o ensino de uma estratégia a partir de uma ambientação intencionalmente planejada para a estratégia que pretende explorar.

Nossas ações foram baseadas no ensino de algumas dessas estratégias de leitura como o conhecimento prévio, conexões, inferência, visualização e síntese, mas não tiveram em momento algum o objetivo de trabalhar as oficinas de leitura, devido ao fato de que nosso foco principal não era formar leitores, mas utilizar o livro de literatura como suporte no processo de desenvolvimento da linguagem infantil, porém, acreditamos que mesmo não sendo objetivo da pesquisa, o fato de ofertar literatura de maneira intencionalmente planejada e mediada, certamente auxiliou no aprendizado da apreciação estética, na necessidade de ler literatura e na formação do leitor em curso.

Abaixo apresentamos uma síntese das estratégias de leitura que buscamos utilizar nos momentos de intervenções com a intenção de realizar atividades significativas com as crianças.

O conhecimento prévio é considerado por vários autores como a estratégia “guarda-chuva”, pois a todo momento o leitor ativa conhecimentos que já possui com relação ao que está sendo lido. Assim, antes de ler, as crianças geralmente acionam conhecimentos prévios que podem estar relacionados às ideias do texto. [...]. A estratégia de conexão permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo conexões com aquilo que está lendo. Assim, lembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade, ajuda a compreender melhor o texto em questão. Outra estratégia, a inferência, é compreendida como a conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita no texto, levando o leitor a entender as inúmeras facetas do que está lendo. Uma inferência é uma suposição, ou uma oferta de informação que não está explícita no texto – algo como “ler nas entrelinhas”.

Quase de maneira espontânea, realizamos a estratégia de visualização, pois ao ler, deixamos nos envolver por sentimentos, sensações e imagens, que permitem que as palavras do texto se tornem ilustrações em nossa mente. [...] Ensinar os alunos a fazerem perguntas ao texto também auxilia a compreensão da história. Essa estratégia ajuda as crianças a aprenderem com o texto, a perceberem as pistas dadas pela narrativa e dessa maneira facilita o raciocínio (SOUZA; GIOTTO, 2011, p.14).

Com o decorrer do tempo as perguntas devem tornar-se mais complexas para não somente atrair a atenção da criança, mas colocá-la em atividade de reflexão. Pensando na importância de direcionar as perguntas, elaboramos as seguintes ações/questões para as crianças na atividade com o livro *Quer brincar de pique-esconde?*

1. Apresentar o livro, capa e contracapa, *contar* quem escreveu o livro (apresentar o autor do livro: nome, sobrenome, onde nasceu e alguma curiosidade) e quem *desenhou* o livro (apresentar da mesma forma que o ilustrador);
2. Ler o título do livro e perguntar se conhecem e já brincaram de Pique-Esconde;
3. Questionar se essa brincadeira é conhecida por um nome diferente;
4. Chamar a atenção para as ilustrações da capa, folha de rosto e primeiros elementos que aparecem no livro;
5. Perguntar se as crianças podem imaginar em que lugar essa brincadeira irá acontecer e quem ou o quê participará dela;
6. Ler a primeira página do livro para as crianças e pedir para que digam o que acham que vai acontecer na sequência;
7. Chamar a atenção para as imagens do livro, compreendendo que as ilustrações também contam parte da história e perguntar se sabem onde o animal está escondido;
8. Fazê-los perceberem que a história sempre repete a frase: Mas e agora? E incentivar a participação delas com suposições do que vai acontecer.
9. Propor ao final da leitura do livro a brincadeira de pique-esconde.

Seguem alguns trechos das falas das crianças em relação ao desenvolvimento da atividade:

Thaís – (Mostro a capa do livro). *Qual será o nome do livro?*

Pinóquio – *Hummm, é um macaco??*

Thaís – *É um macaco. O que mais que tem?*

Pinóquio – *Banana* (apontando para a capa do livro)

Peter e Visconde se aproximaram para ver.

Thaís – *Banana. E o que mais que tem? Vamos abrir para todo mundo ver. Vamos ficar em roda até todo mundo ver. Dá para vir mais pertinho. Vem mais pertinho, vem Lúcia, vem Alice.*

Thaís – *Ó, tem um macaco, tem uma banana... o que mais que tem aqui na capa do livro?*

Pinóquio apontando para a capa do livro - *árvore...*

Thaís – *Uma árvore, muito bom.*

As crianças se aproximaram mais. Lúcia se aproximou e Alice sentou-se ao meu lado.

Pinóquio – *Abre, abre, abre...*

Thaís – *A meu Deus, eu vou abrir.... ó, o nome desse livro é: Quer brincar de pique-esconde? Alguém aqui já brincou de pique –esconde?*

Pinóquio – *Sim, sim....*

Alice me olhou atenta.

Thaís – *Como que se brinca de pique-esconde?*

Pinóquio foi para debaixo de uma cadeira, demonstrando se esconder.

Thaís – *Mas é só esconder?*

Pinóquio – *Éeee....sim, sim, sim...*

Thaís – *E não tem que ter alguém que tem que procurar?*

Pinóquio – *Nãoooo.*

Thaís – *Não?? E aí a gente se esconde e fica escondido para todo o sempre?*

Pinóquio – *E alguém tem que ir “plocular” a pessoa escondido em um bulaco, e em outro buraco, (continuou falando, mas não foi possível compreender).*

Thaís – *E aqui na escola, tem muito lugar para se esconder?*

Pinóquio – *Tem, tem, tem, tem...*

Thaís – *E eu aposto que vocês são espertos...*

Lygia balançou a cabeça afirmativamente. - *Tem muito lugar muito bom para eles se esconderem...*

Pinóquio – *Oolha, aquilo é pra subir, subir...* (apontou para um lado da sala)

Lygia – *Mas onde vocês se escondem aqui?* (perguntou para o Pinóquio)

Pinóquio – *Onn, tem ali* (apontou para debaixo da mesa) *e ali* (debaixo da bancada)

Thaís – *Ahhhh... Então, eu vou começar a ler a história para vocês, o que será que vai acontecer? Porque será que tem esse macaco aqui na frente?*

Pinóquio – *Annn, e vai ter um dinossauro....éeee*

Thaís – *Você acha que vai ter um dinossauro aqui? Quem acha que vai ter um dinossauro aqui?*

Os meninos balançaram a cabeça afirmativamente.

Peter – *Um dinossauro muito grande* (faz uma voz grave, ergue as mãos para cima) *grande...*

Thaís – *Bem grande?*

Pinóquio – *É... igual* (não foi possível compreender o que ele falou, mas ergueu as mãos mostrando o tamanho do dinossauro e gesticulou, demonstrando que ele é bravo e mau) *muito enorme* (gesticulou como se estivesse correndo).

Thaís – *Olha, essa história foi escrita por uma moça chamada Izabela e por uma outra moça chamada Angiolina.*

Peter e Visconde se aproximaram mais do livro.

Mostrei a página seguinte.

*Olhem, onde será que é isso hein?* (Perguntando sobre a imagem do livro)

Pinóquio – *Banana* (apontou para o livro) *lembra do macaco...*

Thaís – *O que mais que tem aqui? Além da banana? O que mais que tem aqui nessa imagem?*

Pinóquio – *Macaco... que tá na frente da banana...*

Thaís – *Cadê o macaco?* (Pois não aparece na ilustração)

Alice ficou bem próxima do livro procurando o macaco.

Pinóquio – *Tá escondido na banana...*

Thaís – *Será que ele já se escondeu? Será que ele já está brincando de pique – esconde?*

Pinóquio balançou a cabeça afirmativamente.

Thaís – *Eu vou precisar da ajuda de vocês para contar essa história, tá bom?* (João se juntou ao grupo, até aquele momento esteve em um canto afastado, pois, quando chegamos a professora pediu que guardassem os brinquedos e ele ficou chateado e não quis participar). Fui passando as primeiras páginas do livro para eles observarem as ilustrações até chegar na primeira página em que a história escrita começa. Nesta página nela vários macacos estão ilustrados.

Pinóquio – *Macacooos!!!!*

Thaís – *Muitos macacos.*

Pinóquio imitou um macaco com uma mão na cabeça e outra na barriga, fez barulhos como se fosse um macaco.

Thaís – *Um macaco brincalhão, fazendo palhaçada, quer brincar de pique- esconde com toda a bicharada.*<sup>9</sup>

*Quem será que o macaco vai chamar para brincar de pique-esconde com ele?*

*Hein? Quais bichos tem na floresta que dá para brincar de pique – esconde com o macaco?*

Pinóquio falou de maneira quase inaudível (*gorila, leão*).

Thaís – *Gorila, leão ...*

Pinóquio – *Tigreeee* (falou bem alto)

Thaís – *Quem mais? Quem conhece mais bichos? Não conhece nem um bicho Alice?* (Alice balançou a cabeça negativamente)

Thaís – *Ahhh, eu sei que você conhece ...*

Pinóquio começou a cantar - *Macacos e Leões, leões...*

(Trechos de diálogos desenvolvidos durante o 2º Encontro – 30/09/2014).

Este trecho demonstra como algumas crianças responderam as primeiras questões postas a partir das imagens e das situações descritas no livro, e destacamos dois pontos: O primeiro é a notável participação de Pinóquio, que a princípio é praticamente exclusiva, pois somente no decorrer da história as outras crianças foram se interessando e se aproximando para tocar e observar as ilustrações do livro, o que nos remete ao segundo ponto de destaque.

As interferências e respostas de Pinóquio nos possibilitaram perceber algumas nuances em relação ao desenvolvimento da linguagem infantil que já explicitamos no segundo capítulo e pudemos observar e vivenciar durante as práticas interventivas. Chamamos a atenção para o fato de que Pinóquio é a criança mais velha do grupo e já consegue estabelecer uma comunicação compreensível: nomear os objetos, estruturar pequenas frases e compreender a função social do signo, mas é perceptível que transita entre duas etapas do desenvolvimento da linguagem infantil, marcadas tanto pela formulação de pequenas frases, condizente com a linguagem de uma criança de 3 (três) anos, mas ainda expressando algumas sentenças com palavras isoladas e por meio dos gestos, como no momento em que se esconde quando questionado como se brinca de pique-esconde.

Para responder à questão colocada (como se brinca de pique-esconde?), Pinóquio poderia ter elaborado uma pequena sentença para explicar como se dá a brincadeira, mas buscou no gesto (o ato de se esconder) a explanação daquilo que procurava dizer, ou seja, utilizou-se da significação estabelecida pelo outro de um gesto realizado dentro de um

---

<sup>9</sup> Utilizaremos negrito para diferenciar as falas do texto do livro.

contexto específico e socialmente significado. Cabe ressaltar que não foi qualquer gesto, mas uma “imitação” característica da brincadeira em questão, ato condizente com o processo de desenvolvimento da linguagem de crianças menores, o que nos permite perceber que, mesmo sendo um processo crescente, o desenvolvimento da linguagem não se dá exclusivamente por uma linha ascendente, pois é possível que a criança busque em fases anteriores uma “ajuda” para expressar o que ainda não domina por completo. Neste sentido concordamos com Vigotsky (2009, p.409) ao afirmar que “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”, e que, neste sentido, não somente na palavra, mas também nos gestos socialmente estabelecidos e reconhecidos. Este processo de desenvolvimento é muito próximo ao processo de desenvolvimento de uma atividade principal para outra, em que, mesmo mudando a estrutura da atividade a criança não abandona a anterior, mas a incorpora em sua nova atividade, ou seja, ela não deixa de existir, apenas muda seu grau de importância.

Cabe acentuar que por volta de um ano e meio a criança utiliza aproximadamente 100 (cem) palavras em sua linguagem ativa, já aos três anos, o vocabulário da criança alcança 1000 (mil) palavras ou mais. A partir dos três anos, três anos e meio a assimilação da gramática é muito intensa e a criança apropria-se das principais leis gramaticais. “O léxico contempla já todos os elementos da linguagem (substantivos, verbos, adjetivos, pronomes, numerais e advérbios), partes invariáveis da oração (preposições, conjunções) e vocativos” (SOJIN, 1985, p.09. Tradução nossa).

O segundo aspecto que nos chamou a atenção no fragmento descrito foi relativo ao interesse visual das crianças pelo livro (explorar o que estava ilustrado) e na importância do toque no objeto livro, fato que só faz comprovar o quanto os aspectos teóricos nos proporcionam a compreensão do desenvolvimento infantil e guiam as atividades do professor. Pudemos verificar que o contato material com os objetos são essenciais para as crianças nessa fase denominada pelos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural de objeto-manipulatória e isso nos fez refletir sobre a necessidade de cada criança poder ter seu exemplar do livro, pois, apesar do esforço de fazer com que todas as crianças pudessem observar as imagens e tocar o livro, sabemos que nem sempre todas puderam e/ou quiseram fazer, e compreendemos que o ato de segurar o livro e virar as páginas faz parte do processo de aprendizagem da postura leitora, que será primeiramente observada pelas crianças a partir da atitude do adulto e, posteriormente, experienciada pela própria criança.

Neste sentido, é importante destacar a qualidade e variedade do material utilizado na confecção dos livros destinados ao PNBE e que foram utilizados nessa pesquisa. Não faremos uma análise sobre a materialidade dos livros, mas a partir deste contato para a seleção dos

livros selecionados para a pesquisa empírica, percebemos que apesar de haver uma diferenciação entre as formas dos livros (alguns quadrados, outros retangulares, de tamanhos maiores e menores) e alguns serem de uma qualidade imagética excepcional como o título *Bruxa, bruxa venha à minha festa!*, não há muita variedade de materiais na confecção dos livros. Os títulos utilizados em nossa pesquisa eram quase todos impressos na mesma gramatura de papel, encadernados as vezes de maneira perigosa para as crianças, com grampos aparentes. Compreendemos a qualidade textual e gráfica das obras, mas sentimos falta de livros-brinquedos, essenciais para o estágio de desenvolvimento que se encontram as crianças de 2 (dois) a 3 (três) anos, sujeitos dessa pesquisa.

Temos clareza que o PNBE é um avanço em relação a distribuição de livros de qualidade literária, especialmente para a Educação Infantil, e que os custos relativos a distribuição de milhares de acervos é elevado, e se tornariam mais ainda para a confecção de livros-brinquedos, mas, considerando as especificidades da educação dos pequenos, tal adendo se faz relevante.

Os livros-brinquedos como denominação específica dentro da literatura infantil ainda são poucos conhecidos, principalmente no Brasil, em que tal termo passou a ser usado como chamada em capas dos livros entre os anos de 2009 e 2010 (PAIVA; CARVALHO, 2011). Não entraremos na discussão amplamente travada entre críticos e estudiosos da literatura sobre o caráter literário ou não de tais obras, mas sim no seu relevante papel frente ao desenvolvimento infantil.

O livro-brinquedo é um suporte que atrai a atenção das crianças pelo seu formato diferenciado, características ornamentais e apelos sensoriais. Convoca ao prazer, descoberta, aproximação. Alterado, saído dos formalismos da estrutura do livro modelar e tradicional, e de seus lugares convencionais de uso, o livro-brinquedo pode ser pendurado como livro móbile, mordido, pintado, apertado, levado para o banho, a cama, montado como jogo ou cenário projetado (PAIVA; CARVALHO, 2011, p.14).

No que diz respeito ao aspecto objetual do livro e as experiências vivenciadas pelas crianças, um fato interessante e que ilustra a percepção das crianças em relação aos usos sociais dos objetos ocorreu na primeira intervenção. Ao ler o livro *E o dente ainda doía* para as crianças, segurava-o, intencionalmente, virado para elas, e fazia a leitura “de cabeça para baixo”, por já conhecer a história e apenas retomar os próximos versos. Em dado momento, Alice se aproximou e disse: *Thaís está errado*. Perguntei: *errado o quê?* Ela retirou o livro da minha mão, colocou-o sobre a mesa, ajeitou-se na cadeira, apontou o dedo sobre a frase escrita em uma das páginas e disse, *é assim*, gesticulando como se estivesse lendo.

Esse dado foi interessante para refletirmos sobre a importância de ensinarmos e demonstrarmos os modos de ser leitor, e aqui os modos de ler para si e também para o outro (como segurar um livro, o ato de virar as páginas, o movimento dos olhos, a postura leitora, etc.) pois, para algumas crianças, isso ainda não foi apreendido, mas para a Alice, a leitura precisa de uma organização, tátil, visual, que pode ter sido aprendida ou ser a referência que ela tem de leitura, baseada provavelmente nas imagens de quando alguém lê para ela, e neste momento, de fato a ação da pesquisadora e o modo de ler estava equivocado, não condizente com a postura culturalmente estabelecida em nossa sociedade. A partir dessa situação sempre liamos da maneira correta, com o livro virado para o leitor, e após a leitura virávamos o livro para as crianças observarem as ilustrações.

Pensando na importância do período objetal, preparamos diversos elementos para auxiliar na leitura do livro *Bruxa, bruxa venha à minha festa!*. Nesta história vários personagens aparecem como convidados para uma festa, entre eles: Bruxa, Gato, Espantalho, Coruja, Árvore, Duende, Dragão, Pirata, Tubarão, Cobra, Unicórnio, Fantasma, Babuíno, Lobo, Chapeuzinho Vermelho. O livro possui ilustrações muito bem produzidas, algumas bastante realistas como a Bruxa da capa e faz conexões com outras histórias infantis ao apresentar personagens como a própria Bruxa, a Chapéuzinho, e o Lobo.

Para convidar as crianças para participarem da leitura do livro, elaboramos um convite que remetia ao tema fantasmas e bruxa, que foi entregue e lido para às crianças, com os dizeres convidando-as para participarem de uma festa. A partir do convite e da capa do livro as crianças começaram a inferir que tipo de festa seria e de quem poderia ser festa. Além do convite levamos diversos elementos (um caldeirão de resina, uma miniatura de vassoura, fantasmas de E.V.A) dentro de uma caixa decorada que foram sendo apresentados com o intuito que as crianças pudessem inferir e visualizar de quem poderia ser a festa. Na verdade, essas ações tinham como objetivo principal aproximar as crianças e despertar o interesse pela atividade proposta, pois o livro é bastante aberto e não deixa explícito de quem é a festa.

Como elemento lúdico elaboramos uma espécie de gráfico para ser realizado com as crianças ao final da leitura do livro, como forma de retomar os personagens que apareceram na história e estimular o reconto por parte das crianças. Para isso selecionamos imagens que remetiam aos personagens da história e figuras de desenhos que não apareciam na história que foram impressas em papel cartonado e deveriam ser dispostas em um painel ao final da leitura do livro conforme a ordem em que iam sendo apresentados na história.



Figura 8. Material elaborado para o Livro: *Bruxa, bruxa venha à minha festa!*

Além dos objetos previamente selecionados para esta intervenção, preparamos as seguintes questões objetivando a participação das crianças:

1. De quem é a festa?
2. Quem será que está convidando a bruxa?
3. Como será essa festa?
4. Vocês querem ir à festa?
5. O que tem em uma festa?
6. Além da bruxa quem mais será convidado?

Nesta terceira intervenção as crianças estavam muito mais participativas, e os objetos levados proporcionaram maior comunicação e interação das crianças, mas também provocou alguns desentendimentos entre elas, pois todos queriam tocar nos materiais levados e muitas vezes não queriam dividir com o colega. Como forma de introduzir a história, mostramos e lemos o convite para as crianças e perguntamos de quem seria a festa, além de apresentarmos os objetos selecionados como a vassoura e o caldeirão. Inicialmente algumas crianças responderam que a festa seria delas.

Tháís- *De quem será que é a festa?*

Emília, Branca, Pedrinho, João – *Minha, meu, meu, minha, minha* (na sequência todos falaram juntos, e alguns queriam falar mais alto... Minha, meu e apontavam para si).

Algumas imagens de fantasmas ilustravam o convite. Algumas crianças perceberam e logo disseram: *Fantasma* (Emília). Também está escrito com letras em relevo a palavra convite. Nesse momento questionei:

Tháís- *É um fantasma?*

Pinóquio- *Sim, sim, fan-tas-ma* (passando os dedos sobre as letras que diziam CONVITE).

Tháís- *Será que está escrito fantasma aqui?*

Pinóquio acenou afirmativamente e falou bem alto – *Fantasmaaa!!!!*

(Trechos de diálogos desenvolvidos durante o 3º Encontro - 28/10/2014).

Pinóquio mais uma vez se destaca nas atividades, e estabelece uma relação entre a palavra escrita e a emissão sonora. Ao relacionar o desenho do fantasma com o escrito, inferiu o que poderia estar escrito e convictamente proferiu a palavra ‘fantasma’, entonando cada sílaba ao correr os dedos pelo relevo onde lia-se ‘convite’. Tal fato apenas afirma a importância da literatura ser inserida no universo da Educação Infantil e também antes da entrada da criança na escola, visto que a cultura escrita exerce forte influência sobre a cultura infantil, e a criança, desde muito cedo, recebe essas influências e, se educada para compreender a relevância da linguagem (falada e escrita) compreende que existe uma relação entre o que se escreve e o que se lê, mesmo ainda não lendo o código escrito.

Desde que nascem, as crianças estão imersas em uma cultura específica e, ao longo do seu processo de desenvolvimento, vão criando estratégias para descrever o mundo, compreendê-lo e com ele interagir. A linguagem escrita, que nas sociedades contemporâneas influencia e, muitas vezes, determina as estruturas urbanas, as formas de interlocução, de expressão da cultura, é um dos elementos com os quais as crianças interagem e buscam dele se apropriar para melhor compreender o mundo e com ele se relacionar (BAPTISTA, 2010, p.03).

No início o livro ficou em segundo plano, pois as crianças queriam pegar os objetos, e, apesar de pedir para que fossem passando para que cada um pudesse ver de perto, algumas crianças os queriam para si, como o Pedrinho, que não deixava ninguém pegar, tentou bater nos colegas e chorou bastante quando pedimos para que ele os devolvesse.

Pedrinho foi a criança com quem mais tivemos dificuldade para estabelecer uma comunicação efetiva, pois, apesar de participativo, sua fala era bastante comprometida, principalmente em relação à dicção das palavras. Por diversas vezes ele conversava, mas era preciso pedir que repetisse para que entendêssemos, e em muitas vezes, isso só foi possível com o auxílio da professora, que, mais habituada, compreendia o que Pedrinho dizia.

Nesse sentido, começamos a identificar as palavras pronunciadas de forma incorreta e/ou incompreensível por ele e pedir que repetisse da forma correta, a começar pelos nomes próprios dos colegas, pois trocava a pronúncia de muitas consoantes, como no caso do nome Thaís em que pronunciava Naís. Por diversas vezes pedia para que ele acompanhasse o movimento dos meus lábios e prestasse atenção na pronúncia correta, como no caso de um personagem do filme infantil *Carros* chamado McQueen, ao qual ele sempre se referia, mas que demorou muito para compreendermos de quem ele falava, pois Pedrinho quase não articulava a mandíbula, pronunciando as palavras com os dentes cerrados. Tais ações foram realizadas com a preocupação de auxiliar a formação da cultura fônica da linguagem oral, aspecto intrínseco ao desenvolvimento da linguagem infantil.

Entre as tarefas do trabalho com a linguagem no círculo infantil, é necessário prestar muita atenção a formação da cultura fônica da linguagem. O desenvolvimento do aspecto fônico da linguagem não é apenas a assimilação dos sons da língua materna, por isso, no conteúdo do conceito de cultura fônica da linguagem, também se inclui a pronúncia correta dos sons, a habilidade para regular o ritmo, a sonoridade, etc. Ao falar do aspecto fônico da linguagem é necessário levar em conta a complexidade da palavra fônico. Ela refere-se tanto ao som como elemento mais simples da linguagem, e ao mesmo tempo como característica física e linguística, como um fenômeno fônico. Neste caso, como na comunicação oral em geral, é necessário destacar dois aspectos: o ativo e o passivo; a pronúncia (de palavras, frases e expressões complexas) e a percepção. Por isso, na cultura fônica podemos destacar dois grandes aspectos: a cultura da pronúncia e o ouvido fônico (esta divisão não se faz por insistir no termo “cultura da pronúncia”, mas sim para mostrar claramente a existência dos dois aspectos mencionados) (SOJIN, 1985, p.13).

O fato de muitas vezes não compreendermos o que Pedrinho dizia o deixava nervoso e também agressivo, principalmente com os colegas, agressividade essa manifestada muitas vezes na posse de determinados objetos, como os que levamos para algumas atividades. A professora Lygia contou que esse comportamento estava se tornando frequente, o que nos desconcertou e nos fez repensar nossas próximas atividades.

Na primeira infância tem lugar uma intensa apropriação do mundo das relações sociais e das ações com os objetos. No primeiro ano de vida a criança conhece e começa a atuar com os objetos nas condições de papel diretor de sua comunicação com o adulto. Esta comunicação erguida sobre uma correta base empírica ou pedagógico-metodológica assegura sua oportuna incorporação à linguagem humana. A criança domina a função do sinal, atributiva, nominativa e, posteriormente, generalizadora da linguagem, conjuntamente com a assimilação da atividade com objetos (NOVOSELOVA, 1981, p. 02. Tradução nossa).

Como a agressividade de uma criança refletia no grupo e a ansiedade tomava conta das crianças que acabavam brigando pelos objetos e se dispersavam com outras atividades, preparamos um encontro sem livros para elaborarmos alguns combinados para os momentos de leitura e contação de histórias.

O quarto encontro foi destinado para conversarmos com as crianças sobre os momentos de leitura dos livros e introduzir a história do próximo livro, que teria como temática o medo. Coincidentemente neste dia choveu bastante, com muitos trovões e trouxe à tona a discussão do medo da chuva.

Começamos como habitualmente, fizemos uma roda, sentamos no chão e nos apresentamos, neste dia conseguimos a participação de praticamente todas as crianças, apenas Antoine, Emília e Visconde não disseram seus nomes, o que foi feito pelos outros colegas.

Retomamos o que havia ocorrido na semana anterior, perguntei se lembravam do livro e algumas crianças foram até a prateleira de livros e buscaram alguns exemplares para me entregar (essa prática passou a ser constante até o final das intervenções. Sempre que chegávamos algumas crianças corriam até a estante e traziam livros). As crianças começaram a falar da bruxa, e me disseram que a professora havia lido novamente o livro para eles por duas vezes no decorrer da semana.

A própria professora me relatou isso logo que chegamos, disse que eles pediram várias vezes para que o livro *Bruxa, bruxa venha à minha festa!* fosse relido. É interessante salientar que dentre os títulos apresentados para as crianças, esse foi o que se tornou mais especial e significativo para elas. A história possui muitos personagens, que ficaram muito marcados pelas ilustrações riquíssimas, e apesar da quantidade, dezesseis no total, e de alguns não serem tão conhecidos pelas crianças, como o Babuíno e o Unicórnio, foi possível perceber que as personagens desse livro foram muito relevantes, fato comprovado na construção do nosso livro como encerramento da pesquisa empírica, quando muitos deles apareceram no enredo criado pelas crianças, o que foi uma surpresa bastante agradável.

Após cada intervenção fazíamos um levantamento dos aspectos positivos e negativos das atividades realizadas, e o encontro mediado pelo livro *Bruxa, bruxa venha à minha festa!*, foi avaliado a partir de aspectos negativos, pois consideramos a leitura do livro muito comprometida diante das brigas, a falta de mediação adequada para lidar com as posses dos objetos e o fato de muitas crianças se dispersarem para atividade paralelas enquanto ocorria a atividade de leitura do livro. Entretanto, ao final de todas as intervenções e revendo as gravações, o que previamente se desenhava como um grande fracasso, ao ser analisado mediante o conjunto de tudo o que aconteceu, foi o encontro mais significativo.

Para realizar os combinados com as crianças no encontro seguinte, levamos um chocalho, e disse que estava com um instrumento mágico para apresentar a eles. Peguei o chocalho que possui diversos sininhos e fiz bastante barulho. Disse às crianças que cada vez que o instrumento tocasse a mágica iria começar e uma história iria chegar, mas para isso era preciso que eles fizessem silêncio para escutar a história. Fizemos algumas brincadeiras, pedi para que todos falassem ao mesmo tempo, mas eles ficaram todos em silêncio me olhando. Pedi que conversassem com os amigos e “fingissem que estavam falando”.

Cinderela prontamente começou a gesticular e conversar com os colegas ao lado, um diálogo que não conseguíamos entender, ela estava literalmente fingindo uma conversa! Os colegas começaram a falar todos juntos, assim, toquei o chocalho e pedi que as crianças fizessem silêncio para ouvirem a história que iria chegar. Fizemos diversas vezes essa brincadeira, e para que o objeto não fosse motivo de briga, todos fizeram a *mágica*, um de cada vez. Para isso, logo que cheguei, sentei-me ao lado de Pedrinho, e assim que mostrei o instrumento, disse:

- *Eu quero. Me dá.*

Expliquei que iria deixá-lo pegar, mas no próximo momento, e tentei acalmá-los, demonstrando que ele poderia pegar e brincar, mas que os colegas também iriam fazer. Todas as crianças foram os *mágicos do silêncio*, e todos brincaram sem brigas.

Essa atividade buscava apresentar a importância dos momentos de silêncio para a escuta e compreensão das histórias, bem como demarcar os momentos em que poderíamos conversar, uma vez que só é possível aprender determinadas condutas sociais vivenciando atividades sociais que exijam tais condutas, como a necessidade de silêncio, ou seja, “é contando histórias para as crianças que se discute a necessidade de se ficar em silêncio por um determinado período, ou de se esperar um momento oportuno para interromper a narrativa” (BAPTISTA, 2010, p.13). Essas atividades são imprescindíveis para as crianças compreenderem o funcionamento do sistema da escrita e apropriarem-se dos conhecimentos sobre as tecnologias que permitem seu uso.

Saber manusear os livros, usar de maneira adequada os cadernos, conhecer os resultados que se podem obter a partir do uso de determinados materiais, tais como: canetas, lápis de cor, giz de cera; as diferenças produzidas por esses materiais, quando aplicados em certos tipos de papel; saber segurar e manipular o lápis de escrever, a borracha, a régua, o apontador, a caneta; aprender a cuidar dos livros, das revistas e dos cadernos; lidar com a tela, o mouse e o teclado do computador são algumas das aprendizagens que devem ser asseguradas desde a educação infantil. São conhecimentos que, além de serem fundamentais para introduzir as crianças no universo da escrita, asseguram a elas conhecer e se integrar à cultura das instituições educativas. Aprender que há momentos em que se pode conversar, outros em que é

preciso ficar em silêncio para, por exemplo, acompanhar a narração de uma história é importante como condição de socialização e como condição para a aprendizagem (BAPTISTA, 2010, p.12-13).

Após essa introdução, disse a eles que iria apresentar um amigo meu, o Gildo, personagem do livro seguinte. Fizemos uma roda em pé, e disse que faríamos alguns movimentos para nos acalmar (havia preparado uma atividade de relaxamento com alguns movimentos com as mãos, pés e tronco) e depois iríamos conversar sobre os medos, mas essa dinâmica foi interrompida por conta de uma forte chuva. Muitas crianças estavam assustadas e o barulho na escola era muito grande por conta das telhas que potencializavam o som. Precisamos esperar a chuva diminuir de intensidade para retomarmos as atividades, que foi iniciada com o seguinte diálogo:

Thaís – *Alguém aqui tem medo?*

Algumas crianças balançaram a cabeça negativamente.

Thaís – *Ninguém tem medo? Vocês são todos corajosos?*

Cinderela – *Eu não sou corajoso, eu sou corajosa!*

(Trechos de diálogos desenvolvidos durante o 4º Encontro - 04/11/14).

Em várias situações percebemos o quanto Cinderela fazia interferências demonstrando domínio da linguagem bem elevado em comparação às outras crianças, assim como possuía um bom repertório de histórias, como neste caso, que já conhecia o livro *Gildo* e logo que começamos a falar sobre os medos ela nos disse que ele (o Gildo) tinha medo de balões (demonstrando conhecer o enredo da história), que também já era familiar para Dorothy.

Para conversarmos sobre os medos levamos uma caixa de acrílico que chamamos de “*A caixa dos medos*”, na qual todos os medos seriam depositados e, ao final, seriam levados embora. Para isso cada criança ganhou uma massinha de modelar para fazer o seu maior medo, que seria colocado na caixa e desapareceriam. Porém, a chuva se intensificou e muitos trovões foram ouvidos, algumas crianças ficaram amedrontadas, como é o caso do Visconde, que tampou os ouvidos e pouco quis participar das brincadeiras, a professora nos ajudou a acalmar as crianças e então demos início na atividade.

Thaís – *Cada um vai fazer com a massinha o que tem medo.*

Cinderela – *Medo de trovão.*

Thaís – *Então faz com a massinha o trovão.*

Emília – *Cooooomoooo.....*

Thaís – *Faz do jeito que você achar que ele é...*

Emília – *É minha mãe acha...*

Nesse momento não compreendi o porquê Emília se referiu a mãe, mas logo ela explicou.

Emília – *Coomoooo minha mãe vai “creditar”?*

Thaís – *Como a sua mãe o quê?*

Emília – *Vai “creditar”?*

Não entendo a questão e outras crianças me chamaram a atenção. Cinderela chamou e entregou seu “medo”, um trovão.

Thaís – *Eu vou pôr ele aqui na caixa do medo, tá? Só que eu vou levar ele embora, e você nunca mais vai sentir medo de trovão, tá bom?* (Coloquei a massinha em formato de trovão na caixa e ela balançou a cabeça afirmativamente).

Novamente Emília me chamou e perguntou:

- *Como minha mãe vai “creditar”?*

Thaís – *Como a sua mãe vai acreditar? No quê?*

Ela não respondeu e brincou com a massinha.

Pedrinho me trouxe uma cobra para colocar na caixa dos medos.

Algumas crianças brincavam com a massinha e conversavam entre si, Emília se aproximou e me entregou seu medo.

Thaís – *O que é isso?*

Emília – *É minha mãe.*

Thaís – *É a sua mãe?*

Emília afirma com a cabeça.

Thaís – *Você tem medo da sua mãe?*

Emília – *Não.* (Pegou a massinha da minha mão e me deu novamente). *É a minha mãe.* (Sorriu e juntou as mãos. Nesse momento comecei a compreender, pois, no início da intervenção ela havia perguntado se a mãe dela iria buscá-la, eu disse que sim, mas ela triste respondeu que não).

Thaís – *Do que é que a sua mãe tem medo?*

Emília – *De, de, de água.*

Thaís – *A sua mãe tem medo de água?*

Emília – *Ahan...*

Thaís – *Por isso que você está preocupada em saber se a sua mãe vem te buscar?*

Emília – *Ahannn...* (afirmou com a cabeça e se balançou como se estivesse dançando)

Thaís – *Então você fez o medo da sua mãe? Para a sua mãe perder o medo?*

Emília – *Ahan*, (afirmou com a cabeça)

Thaís – *Ah! Então, fala para a sua mãe que você fez o medo dela, que eu vou botar na caixa de medos e que ela nunca mais vai ter medo de chuva.*

Emília se aproxima – *Como ela vai “creditar”?*

(Trechos de diálogos desenvolvidos durante o 4º Encontro - 04/11/2014).

Esse sem dúvida foi o diálogo mais tocante que ocorreu durante as intervenções e demonstra que o domínio das palavras não significa o domínio da estruturação verbal, mas permite a comunicação, e mais que isso, a elaboração e transmissão do pensamento, mesmo que de forma bastante rudimentar. A linguagem de Emília é própria do segundo ano de vida, que tem como principal característica orações simples, com três ou quatro elementos e a utilização de palavras em formas invariáveis (como por exemplo: leite dá, ao invés de quero mais leite). Tais aspectos demonstram que Emília, apesar de se colocar em atos de comunicação não domina ainda uma linguagem coerente, que, de acordo com Sojin (1985, p.09) se manifesta

[...] na estreita relação entre o desenvolvimento oral e o desenvolvimento mental das crianças, o desenvolvimento de seu pensamento, da percepção e da observação. Para fazer uma narração coerente acerca de algo, é necessário representar com clareza o objeto desta (objeto ou acontecimento), saber analisar selecionar as propriedades e principais qualidades (para cada situação) e estabelecer as relações de causa e efeito, de tempo, etc., entre os objetos e fenômenos.

*Contudo, a linguagem coerente é linguagem e não um processo de pensamento, de reflexão. Não é, simplesmente, uma reflexão em voz alta* (Tradução nossa. Grifos nossos).

Destacamos esta última frase para reforçar o que já dissemos, mesmo não dominando a linguagem em toda a sua complexidade, Emília conseguiu expressar seu pensamento com o auxílio de outros elementos que também compõem a linguagem humana, como as expressões faciais e corporais bem como os gestos, uma vez que dominar as estruturas verbais de modo coerente não é sinônimo de transmissão de atos de pensamento.

Retomando Vigotsky (2009) que diz que a palavra é a unidade mínima do pensamento é possível perceber que algumas palavras e uma determinada situação levaram Emília a elaborar uma complexa teoria a respeito do medo, pois assim que começou a chover lembrou-se do medo da sua mãe (o que na verdade se reflete como o próprio medo de não ser buscada na escola), e a partir de uma atividade proposta (modelar seus medos para que fossem levados embora) preferiu modelar o medo da sua mãe, que em certo sentido revela-se no seu próprio medo. Mas para isso uma questão primordial surgiu para Emília, como a sua mãe iria

acreditar que de fato uma caixa mágica levou o seu medo de chuva/água embora? Como Emília poderia ter certeza que a “mágica” seria efetiva se a sua mãe não estava ali para presenciar os fatos ocorridos, e como ela poderia por meio da linguagem explicitar tudo o que ocorreu naquele momento?

A palavra cumpre primariamente no desenvolvimento do ser humano a função comunicativa, mas se consideramos as formas sociais de relação com a realidade, a palavra apresenta-se sempre como ato de pensamento. Os significados da palavra não deixam de funcionar como comunicação social, mas se realizam como pensamento objetivado em virtude das generalizações que comportam.

Assim, ao considerar os processos de desenvolvimento do pensamento no indivíduo é necessário pressupor a relação do pensamento com a palavra, visto que a mediação entre pensamento – linguagem é o signo. O signo se realiza culturalmente por diferentes e complexos sistemas, no entanto destacamos o papel da linguagem, visto que ela se articula inclusive com outros sistemas semióticos (ABRANTES, 2011, p.146).

Entendemos que apesar de Emília se expressar por meio da linguagem e elaborar raciocínios complexos, necessita desenvolver a coerência ao elaborar as frases para se comunicar, pois a falta de algumas palavras e conectores dificultou entendermos quais eram seus questionamentos e principalmente suas preocupações. A partir da situação exposta e algumas falas soltas durante o processo de atividade desenvolvido com as crianças foi possível compreender qual era a questão de Emília.

Este episódio do medo nos fez analisar um pouco mais a fundo as temáticas dos livros disponibilizados pelo PNBE e que foram selecionados para a pesquisa empírica. Ao buscar mais informações a respeito dos títulos ofertados pelo programa percebemos a ausência de livros que tratem de temáticas mais complexas, como o medo, morte, abandono e separação.

Um estudo realizado por Paiva (2008) apontou que os livros inscritos na seleção para o PNBE foram agrupados em três segmentos baseados em suas narrativas e enredos, sendo que *A realidade como aposta* segmento marcado pelas temáticas citadas acima, representaram apenas 3% dos títulos inscritos na seleção do PNBE de 2008, equivalendo a apenas 55 (cinquenta e cinco) títulos de um universo de 1735 (um mil setecentos e trinta e cinco) inscritos e compoendo o terceiro agrupamento de livros.

Já o primeiro agrupamento, denominado como *A fantasia como tradição* traz em seu bojo os contos de fada, as fábulas, histórias de animais, fazendas, parques, circos e temáticas do tipo. Analisando os livros inscritos, a autora constata que 86% dos 1735 (um mil setecentos e trinta e cinco) títulos se encaixavam neste segmento, representando 1500 (um mil e quinhentos) títulos.

O segundo agrupamento é marcado por livros que abordam questões contemporâneas e foram nomeados como *O conteúdo como opção* representam os temas transversais, e de certo modo poderíamos dizer que são mais paradidáticos do que propriamente literários, pois abordam temas como a poluição, lixo, escassez de água, diversidade étnica e representaram 11% dos livros inscritos (cento e oitenta títulos). A autora destaca a importância da abordagem e do tratamento desses temas, contudo, apresenta seu desconforto em considerar tais títulos como literatura infantil.

De acordo com a autora parece haver um “estado de exaustão que se tornou uma característica no tratamento e na escolha de temáticas abordadas pela e na literatura infantil” (PAIVA, 2008, p.39).

Baptista (2010) ao discutir *A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância* analisou, sobremaneira, as proposições de Paiva (2008) a respeito das escolhas das temáticas literárias destinadas à primeira infância e as consequências que podem ocorrer ao negarmos introduzir temas, que, para nós educadores, podem parecer complexos demais para os pequenos.

Para essa autora, as instituições educacionais optam por uma literatura de entretenimento, que tem uma função de coadjuvante pedagógico; recusam o trabalho com temas que consideram delicados, polêmicos, perigosos, ousados, ao promoverem uma verdadeira assepsia temática e, por fim, proíbem a discussão dos enigmas da existência humana e da complexidade das relações sociais. Na avaliação de Paiva (2008), ao agirem assim, as instituições educacionais simplificam os conflitos infantis e subestimam a capacidade da criança de lidar com a realidade. Além disso, contribuem para aumentar a distância entre a educação formal e a literatura como processo estético que tem como característica fundamental a perplexidade do ser humano frente à vida. Entretanto, a pesquisadora, apostando na potencialidade dos textos cujas temáticas integram o terceiro agrupamento, menciona que, nesse agrupamento, encontrou narrativas com características literárias. Textos que se valiam de estratégias metafóricas, que ofereciam às crianças recursos psicológicos que as ajudavam a justificar acontecimentos os quais ainda não podiam compreender totalmente, as conduzia ao mundo complexo das relações familiares e, dessa forma, contribuíam para fortalecer e constituir suas identidades como seres humanos (BAPTISTA, 2010, p. 09).

Neste sentido concordamos com Paiva (2008) e Baptista (2010) ao analisarmos a estrutura das narrativas e observarmos o quanto significativo foi levar um livro que tratava da temática do medo, assim como também oportuno, pois coincidiu com um dia chuvoso em que as crianças estavam mais agitadas justamente pelo medo da chuva. É possível que em uma situação diferente esse episódio não houvesse ocorrido, porém a existência de livros nas escolas que abordem temas mais complexos possibilita ao professor escolhê-los em contextos apropriados, como uma manifestação de medo, a morte de alguém próximo à criança e

abordar tais temas de forma indireta, possibilitando a participação do grupo e deixando as crianças livres para se manifestarem se assim desejarem.

No decorrer das intervenções realizadas posteriormente, essas questões que foram surgindo e as necessidades observadas foram sendo incorporadas para melhorar as atividades e propiciar momentos de fruição, brincadeiras e acima de tudo, de qualidade para as crianças. Percebemos, por exemplo, que a fala da pesquisadora, em alguns momentos da intervenção, não seguia os modelos mais cultos da linguagem e acabava por utilizar expressões equivocadas e/ou vícios de linguagem, o que não se configurava como uma prática adequada, sobretudo quando nosso objetivo é propiciar o pleno desenvolvimento da linguagem dos sujeitos, mas em decorrência da pesquisadora estar realizando a intervenção e vivenciando a dinamicidade das relações sociais ali construídas, esse fato é compreensível e, certamente, não compromete o processo de intervenção.

É claro que temos plena consciência de que a linguagem das crianças se desenvolve em vários espaços, como em casa, na escola, com os colegas, e que nossas intervenções poderiam contribuir para tal desenvolvimento, mas não somos pretenciosos a ponto de acreditar que no decorrer do período das intervenções, a linguagem das crianças evoluiu em decorrência exclusiva dos momentos de contato com as histórias e os diálogos travados no grupo.

Neste sentido percebemos também que seria praticamente impossível analisar, por exemplo, o enriquecimento vocabular das crianças, mas que seria mais plausível enxergar o desenvolvimento da linguagem em seus vários momentos, como é explicitado nos estudos realizados por Vigotski e seguidores. É claro que pudemos estabelecer determinada comparação entre o primeiro e o último dia de intervenção, no entanto, devido as mudanças significativas em relação a presença das crianças no decorrer da realização das intervenções tal mensuração não seria fidedigna a realidade. Por isso buscamos apresentar alguns momentos que foram mais marcantes para ilustrar a teoria estudada e evidenciar que as intervenções planejadas e mediadas com o livro literário influenciaram positivamente o desenvolvimento da linguagem infantil e outros aspectos do desenvolvimento infantil, como a imaginação.

Aspecto basilar do desenvolvimento, a imaginação como Função Psicológica Superior, figura como um dos elementos propositadamente beneficiados com a mediação adequada do livro literário, certos de que a criança acumula materiais para sua criação a partir do que vê e do que ouve. Neste sentido o professor deve ter clareza em suas ações pedagógicas, pois cabe a ele ampliar as experiências infantis, já que

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência (VIGOTSKI, 2009, p.22).

Em outras palavras, a capacidade de criação humana está diretamente relacionada às experiências vivenciadas “quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mas ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Comprovamos tal enunciação especialmente no decorrer dos três últimos encontros de intervenção, que foram marcados pelo momento de confecção de nosso próprio livro.

Chamamos a atenção para esse momento específico pois ficou nítido ao confeccionarmos nosso livro que as crianças se utilizaram de elementos que fizeram parte dos livros que lemos nesse período, bem como incorporaram na história personagens de desenhos e filmes de que gostam.

A construção do livro se deu em três encontros que ocorreram em dias sequenciais; no primeiro tivemos como objetivo que as crianças construíssem uma história coletiva, e que a pesquisadora fosse a escriba nesse processo. Iniciamos em roda como de costume, dissemos nossos nomes e explicamos o que seria feito naquele dia. Para auxiliar, todos os livros utilizados no decorrer dos encontros foram levados, estavam presentes dez crianças e cada criança manuseava um livro. A professora Lygia não estava na escola neste dia, por isso no processo da atividade ficamos apenas nós (pesquisadora e auxiliar filmando) e as crianças e foi uma atividade tranquila.

Nem todas as crianças quiseram participar, o que foi prática comum no decorrer dos encontros, mas compreendemos que o convite para realizar as atividades propostas era necessário, apesar disso, de nada adiantava tentá-los convencer a cooperar se não queriam. Assimilamos o fato de que nem todas as crianças acompanhavam as atividades elaboradas, sendo que muitas vezes no decorrer da leitura do livro o grupo se alterava, as crianças “iam e vinham”, ou seja, ora estavam mais próximas e interagiam com a história e os colegas, ora saíam e brincavam com algum objeto da sala, o que é perfeitamente compreensível já que estávamos lidando com crianças entre 2 (dois) e 3 (três) anos e que estavam no processo de desenvolvimento da atenção e do controle da vontade.

No começo da idade pré-escolar, a atenção da criança se concentra nos objetos e nas ações de seu meio, mas a criança só se mantém concentrada até seu interesse se desvanecer. Qualquer objeto novo captura imediatamente sua atenção. Por isso, é raro que a criança se ocupe com algo por muito tempo.

Ao longo da idade pré-escolar, e à medida que as atividades da criança se tornam mais complexas e aumenta seu desenvolvimento intelectual, a atenção passa a ficar mais concentrada e estável (MUKHINA, 1995, p.284).

Deste modo, buscamos sempre a aproximação com as crianças e a tentativa para que participassem das atividades propostas, mas compreendemos quando isso não ocorria.

Na sequência apresentamos a transcrição das atividades que originaram a história do livro:

Thaís - *Vocês se lembram que lemos todos esses livros?*

*Hoje vocês vão me ajudar em uma missão muito desafiadora. Eu pensei em escrever um livro, quem quer me ajudar a escrever um livro?*

Pinóquio - *Eu, eu sei, eu sei...*

Cinderela - *Eu também quero...*

As outras crianças folheavam os livros, Antoine estava brincando sozinho em frente ao espelho.

Thaís - *Nós faremos assim, vocês vão me contar a história e eu vou escrever, mas eu só vou escrever, quem vai me contar toda a história serão vocês, pode ser?*

Dorothy estava com o livro *Bruxa, bruxa venha à minha festa!* folheando e “lendo” em voz alta, e, em determinados momentos parava de ler, virava o livro para a turma e apontava para as imagens.

Thaís - *O que vocês querem escrever? Vocês gostariam de uma história sobre o quê?*

Cinderela - *Eu quero uma história de um cachorro mandão...*

Thaís - *Vamos anotar todas as ideias que forem surgindo, ok? Então a Cinderela quer escrever sobre um cachorro mandão...*

Pedrinho - *Eu quero de um tubarão...*

Thaís - *De um tubarão?*

Pedrinho acenou afirmativamente com a cabeça.

Thaís - *Então o Pedrinho quer uma história de um tubarão...*

Dorothy - *Eu quero de bruxa.*

Thaís - *Uma história de bruxa? Então a Dorothy quer uma história de Bruxa... Quem mais tem ideias?*

Bela - *Eu....*

Thaís - *Você quer uma história sobre o que Bela?*

Bela apontou para o livro que estava na sua mão.

Pinóquio - *Eu quero uma história de leão.*

Thaís - *Eu vou anotar aqui, o Pinóquio quer uma história de leão, e você Bela?*

Bela falava, mais não era possível entender, perguntei novamente, mas ela estava entretida com o livro que está em mãos.

Thaís - *Quem mais tem ideia para a nossa história?*

Pedrinho - *De, de, de, de, de carro de corrida...*

Thaís - *Então vamos lá, o Pedrinho além de um tubarão, pensou em colocar na história carros de corrida...*

Pinóquio - *Eu quero colocar um, um carro de Batman...*

Thaís - *Um carro de Batman? Então vamos colocar...*

Sérgio estava sentado na minha frente e ficava olhando enquanto escrevia nas folhas de papel sulfite.

Cinderela - *Eu quero colocar uma minhoca bem grande...*

Thaís - *Então vou anotar, uma minhoca bem grande...*

Várias crianças falavam ao mesmo tempo, Elias disse que tinha um carro do McQueen.

Convidei Antoine para participar e contribuir com ideias, mas ele continuava em frente ao espelho brincando sozinho.

Perguntei novamente a Bela qual era a ideia dela. Ela pensou e disse que queria uma história com a mãe dela.

Elias - *Eu quero um carro que saia fumaça e o carro do McQueen.*

Thaís - *Ok, nós temos vários personagens para essa história, vamos ver se são esses?*

Thaís - *Um cachorro mandão, uma minhoca bem grande, um tubarão, carros de corrida que saem fumaça, uma bruxa, um leão, o carro do Batman, que tenha a mamãe, e o carro do McQueen.*

Pinóquio foi até a caixa de brinquedos pegou uma garrafa de água e me trouxe, fingi que bebia a água, na sequência Cinderela pegou um copo e me ofereceu suco de limão.

Thaís - *Vou repetir as personagens da história para vocês ouvirem e já tomo o suco de limão.*

Pinóquio - *Vou comer esse livro...*

Thaís - *Mas livro é para morder?*

Pinóquio - *Não, de contar.*

Thaís - *Muito bem, então não podemos morder o livro. Vou distribuir folhas para vocês e nós vamos escrever a história, pode ser?*

As crianças foram para a mesa e distribuí lápis-de-cor e giz-de-cera, e pedi para que escrevessem a nossa história.

As crianças se sentaram, algumas começaram a desenhar e me chamaram para ver os desenhos, outras fizeram rabiscos que lembravam os traçados de escrita e falavam baixinho consigo mesmas.

Comecei a escrever a história.

Thaís - *Eu vou começar a escrever a história, mas preciso que me ajudem... Vamos começar com Era uma vez... Quem pode me ajudar?*

Pinóquio - *O Batman...*

Thaís - *Era uma vez o Batman....*

Pinóquio se abaixou, começou a “escrever” e falar para si mesmo: Era uma vez o carro do Batman que vivia na floresta ...

Estava um pouco longe dele e não conseguia escutar o que dizia, minha parceira que estava filmando repetiu o que ele disse e então questionei:

Thaís - *Pinóquio, vê se concorda comigo: Era uma vez o Batman e ele vivia na floresta...*

Pinóquio - *E ele tinha um carro que fazia assim “vrummmmmm” e empurra a folha de papel...*

Thaís - *Era uma vez o Batman que vivia na floresta, e ele tinha um carro...*

Pinóquio - *Que corre muito rápido, super rápido...*

Thaís - *Que corre muito rápido ...*

Thaís - *Era uma vez o Batman que vivia na floresta, e ele tinha um carro que corre muito rápido, parecia o McQueen... e agora, o que vai acontecer nessa história? Hein meninas?*

As crianças estavam desenhando e conversando entre si... Cinderela perguntou às outras crianças o que queriam que ela desenhasse. Toquei o sino e pedi silêncio, retomei a história.

Thaís - *Era uma vez o Batman, e ele vivia na floresta, e tinha um carro que corre super rápido...*

Pinóquio - *Era o McQueen, era o McQueen!*

Thaís - *Então o carro dele era o McQueen!... Um dia o batman encontrou... o que ele encontrou?*

Pinóquio - *Um cara grande que bilica* (faz o gesto com as mãos)

Thaís - *Um cara grande que belisca? Isso?*

Pinóquio - *Um caranguejo grande que belisca ele com suas garras ...*

Thaís - *Ah, era um caranguejo gigante...*

Pinóquio - *Isso, e ele belisca as árvores...*

Thaís - *O Batman ligou para a mamãe dele para saber o que ele fazia com esse caranguejo...*

Cinderela perguntou aos colegas – *O que vocês querem que tenha na história?* E começou a desenhar.

Releio novamente o que já escrevi e peço que as crianças complementem a história.

Ricardo me chamou e disse que havia desenhado um avião.

Perguntei para Bela o que a mamãe dela diria para ela fazer se encontrasse um caranguejo gigante. Ela me respondeu “*dar um chute*” e fez o gesto.

Thaís - *Ah, então a mamãe do Batman vai falar para ele chutar o caranguejo?*

Quase todos responderam que sim.

Thaís - *A mamãe do Batman disse para ele chutar o caranguejo.*

Pinóquio - *E pular em cima do caranguejo.*

Thaís - *A mamãe do Batman disse para ele chutar o caranguejo e pediu para ele pegar um avião, colocar dentro do avião o Tubarão e voar pela floresta.*

Pinóquio - *Ele morde...*

Thaís - *Dá para colocar um Tubarão dentro de um avião?*

Cinderela – *Não.*

Thaís - *Porque não dá para colocar o Tubarão dentro de um avião?*

Dorothy - *Porque ele é grande...*

Thaís - *Mas a avião também é bem grande... onde vive o Tubarão?*

Pinóquio - *Na lagoa.*

Cinderela desenhando - *vive no mar.*

Thaís - *É no mar ou na lagoa?*

Pinóquio - *No mar.*

Thaís - *Então a gente tem que levar o tubarão para o mar?*

Cinderela cantarolando - *Eu vou fazer um mar azul e vou cantar...*

Thaís - *Faz um mar azulzinho pra gente poder levar o Tubarão.*

Uma das crianças fez xixi na sala e um pequeno alvoroço entre as crianças começou, precisamos parar uns instantes antes de continuar a atividade.

Thaís - *Vamos ver como nossa história está ficando...*

*Era uma vez o Batman e ele vivia na floresta e tinha um carro super-rápido, que corre muito, era o McQueen.*

*Um dia o Batman encontrou um cara muito grande com garras que beliscam, era um carangueijo gigante que beliscou as árvores.*

*O Batman ligou para a mamãe dele para saber o que fazer com o Carangueijo.*

Pinóquio - *Chutar ele.* (Pinóquio estava com um telefone de brinquedo fingindo falar com a mamãe do Batman).

Thaís - *A mamãe do batman disse para ele chutar o carangueijo e pular em cima dele, e pediu para pegar o avião e colocar no avião o tubarão e voar pela floresta até levar o tubarão para o mar.... No caminho o Batman encontrou a bruxa e um cachorro mandão... Olhei para Cinderela para ela continuar a história.*

Cinderela gesticulou com as mãos e falou algumas coisas, mas não foi possível compreender, pedi para que repetisse, mas já está desenhando na sua folha.

Pedrinho - *Gato, leão...*

Thaís - *No caminho o Batman encontrou a Bruxa, o cachorro mandão e um leão...*

Pinóquio - *Era o Aléx o leão...* (referência ao leão do filme Madagascar)

Thaís - *Porque era o Aléx?*

Pinóquio - *Porque ele dança* (começou a dançar e imitar o som do leão).

Thaís - *O leão fez isso para o Batman? O leão rugiu...*

Pinóquio - *Outro carangueijo apareceu.*

Pinóquio - *E comeu o leão.*

Thaís - *Outro carangueijo apareceu? E comeu o leão?*

Os meninos ficaram imitando leões.

Thaís - *Então o leão rugiu bem alto para os amigos leões dele virem ajudar? E apareceram vários leões?*

Pinóquio - *Um monte de leões...*

Bela me chamou e me falou sobre a mamãe, os meninos gritaram e não consegui compreender direito o que ela falava.

Thaís - *Apareceram vários leões bravos, mas a mamãe, a mamãe do Batman estava ali para ajudar ele... agora nós temos que dar um final para essa história.*

Releio o que já foi escrito até o momento e Ricardo sentado ao meu lado vai gesticulando e fazendo os sons de cada personagem.

Continuo tentando que eles me digam o que querem que tenha na história.

Dessa forma continuamos a história: *A mamãe do Batman tampou os ouvidos dele para que não se assustasse com os rugidos e levou uma minhoca bem grande para ajudar a combater os caranguejos e os leões.*

Thaís - *E aí o que vai acontecer agora?*

Pedrinho - *Vai no McQueen...*

Thaís - *Hum, eles vão entrar no carro então? E vão fazer o que?*

Pinóquio - *Sorveteeeee...*

Thaís - *Então eles vão pegar o McQueen e tomar sorvete?*

Pinóquio - *Simmmm!!!*

(Trechos de diálogos desenvolvidos durante o 10º Encontro – 16/12/2014).

Certamente o enredo da história saiu completamente diferente do que qualquer um pudesse supor, e tivemos uma feliz surpresa ao perceber que alguns personagens das histórias que foram lidas e contadas no decorrer das intervenções apareceram, como a Bruxa e o Tubarão do livro *Bruxa, bruxa, venha à minha festa!*, vários animais como cachorro, minhoca, leão que estiveram presentes nos livros *Quer brincar de Pique-Esconde?*, *Vira Bicho*, e no título *O bicho Folharal*. Não podemos afirmar com absoluta certeza se esses personagens de fato surgiram por conta dos livros que levamos para o interior da escola, mas podemos inferir que sim, que obviamente são animais e personagens da cultura infantil, mas que também compõem as histórias dos livros apresentados.

Alguns fatos chamaram à atenção nesse momento de construção de nosso livro. O primeiro se refere à linguagem egocêntrica, que ficou nítida no momento em que distribuímos os papéis e pedimos que as crianças escrevessem a história. Algumas crianças fizeram desenhos dos personagens que foram citadas, outras, porém, imitavam em forma de rabiscos o que seria a escrita, e nesse momento diziam somente para si o que estavam escrevendo, como no caso do Pinóquio, que continuava a história, mas não verbalizava para o grupo, apenas para si mesmo, uma manifestação clara do que Vigotsky (2009) apontou como o terceiro estágio da Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural. Segundo o autor:

Os resultados dos nossos experimentos mostram que a função da linguagem egocêntrica é semelhante à da linguagem interior: é menos um acompanhamento, é uma melodia independente, uma função autônoma que serve aos objetos da orientação intelectual, da tomada de consciência da superação das dificuldades e dos obstáculos, da reflexão e do pensamento, em suma, é uma linguagem para si, que de forma mais íntima serve o pensamento da criança (VIGOTSKY, 2009, p.430).

Sabemos a partir das pesquisas de Vigotsky (2009) que a linguagem egocêntrica aparece de maneira ainda mínima por volta dos três anos de idade e são máximas as suas manifestações aos sete anos, não se extingue como dizem outros autores, mas evoluem, tornando-se linguagem interior, marcada principalmente pela ausência de vocalização.

Um segundo fator que nos chamou a atenção nessa atividade está relacionada a linguagem escrita da criança, que orientada pela linguagem oral perpassa os rabiscos que ficaram evidentes em nossa atividade, demonstrando que as crianças sujeitos de nossa pesquisa, utilizam e compreendem a linguagem escrita como símbolos de primeira ordem, processo já destacado por nós no capítulo 3, e que tem como característica principal a representação direta dos objetos, como quando a criança desenha um avião para representar a escrita de um avião (Vigotsky, 2000).

Tanto os rabiscos quanto os desenhos realizados pelas crianças foram utilizados na confecção do livro, no segundo momento destinado para essa atividade.

Antes, porém de apresentar a continuidade da elaboração do livro, um fator relativo às descrições acima realizadas merece destaque: a imitação dos sons de objetos e animais do conhecimento social das crianças. No trecho descrito algumas crianças imitam os sons dos bichos e dos carros, fato que ocorreu em praticamente todas as intervenções, sempre que um animal como cachorro, macaco, gato e/ou um objeto como um carro, moto, ou coisas do gênero apareciam nas histórias, imediatamente as crianças imitavam os sons característicos, o que é um aspecto muito positivo do desenvolvimento da linguagem infantil, que contribuem para a formação do ouvido fônico e na formação da capacidade de pronúncia correta das palavras pelas crianças (SOJIN, 1985).

No segundo momento destinado à construção do nosso livro, levamos a estrutura do livro pronta em cartolina e já encadernado com o texto dividido nas páginas. Chegamos na escola e apresentamos para as crianças, questionando se elas se lembravam da história que havíamos escrito. Todas as que estavam presentes no momento da construção da história se lembraram, e ao dizer que leria a história para elas se aproximaram e começaram a perguntar em que lugar estavam os personagens que haviam colocado na história, como a Cinderela que logo que mostramos o livro perguntou onde estava o cachorro mandão.

Porém, nosso livro ainda estava incompleto, precisava de um título e das ilustrações, suas páginas estavam apenas com o texto e com grandes espaços para ganhar desenhos. Deste modo, este segundo momento foi destinado para ilustrarmos nosso livro e definirmos qual título seria escolhido para a nossa história.

Ao final desta atividade nosso livro ficou pronto, com a escolha do título “Batman em: Aventuras na floresta” e com as ilustrações feitas pelas crianças.



Figura 9. Livro construído coletivamente



Figura 10. Livro construído coletivamente.

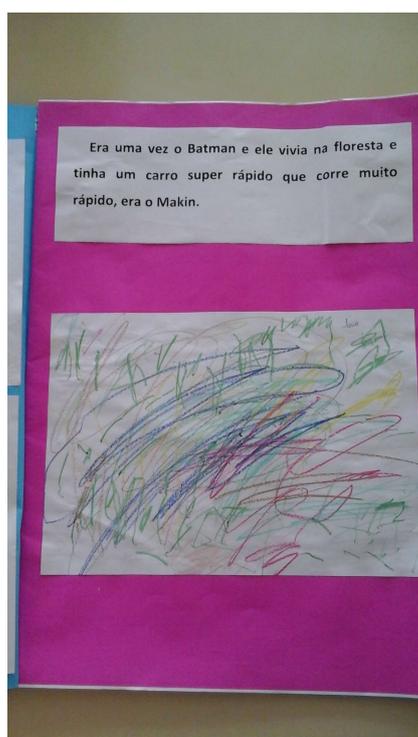


Figura 11. Livro construído coletivamente

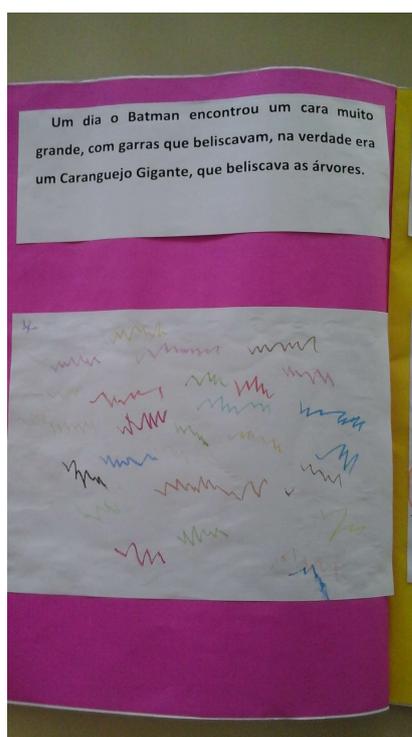


Figura 12. Livro construído coletivamente

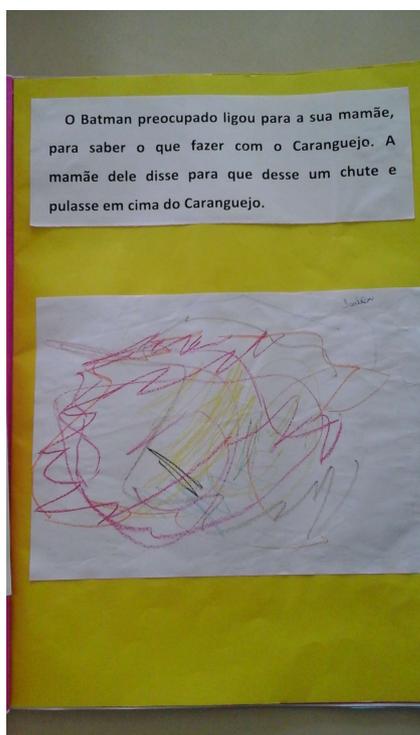


Figura 13. Livro construído coletivamente.

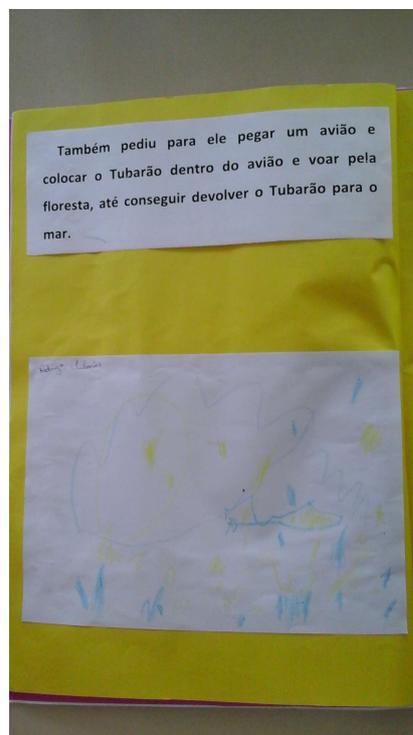


Figura 14. Livro construído coletivamente.

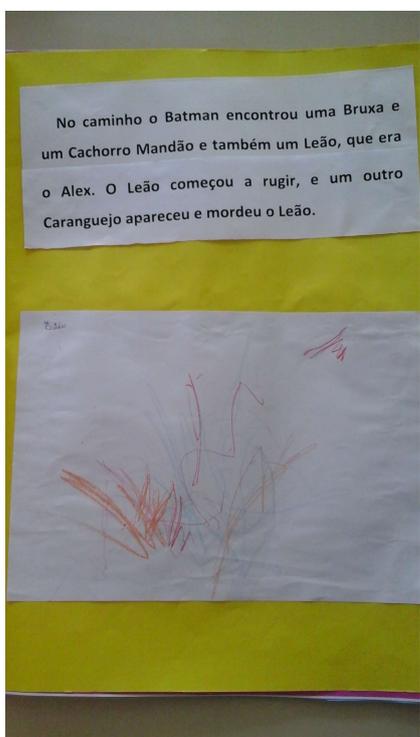


Figura 15. Livro construído coletivamente.

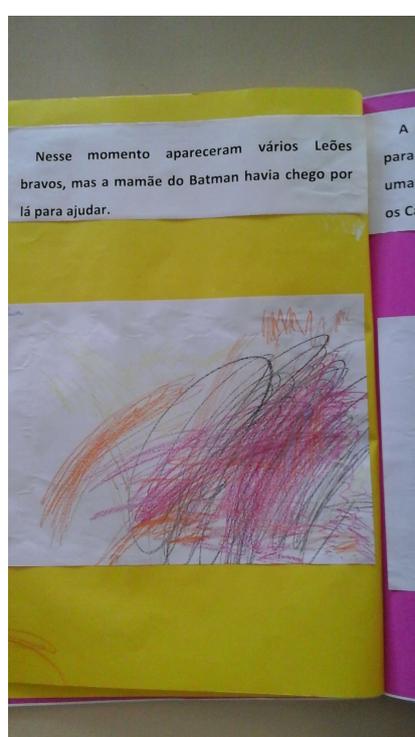


Figura 16. Livro construído coletivamente.

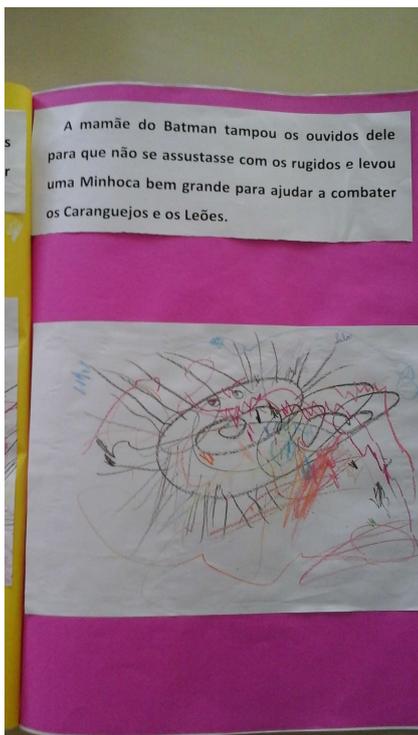


Figura 17. Livro construído coletivamente

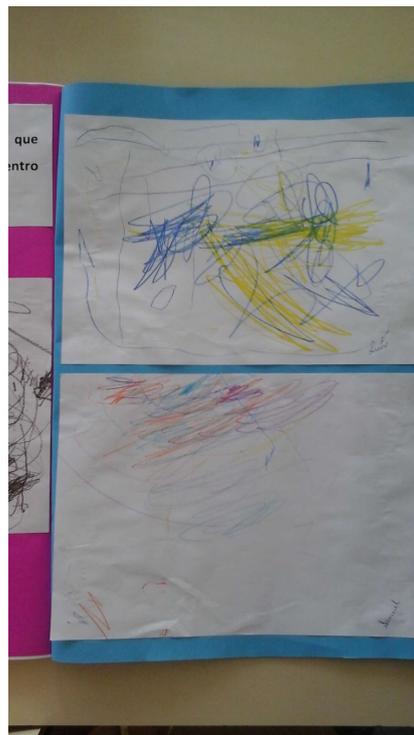


Figura 18. Livro construído coletivamente.

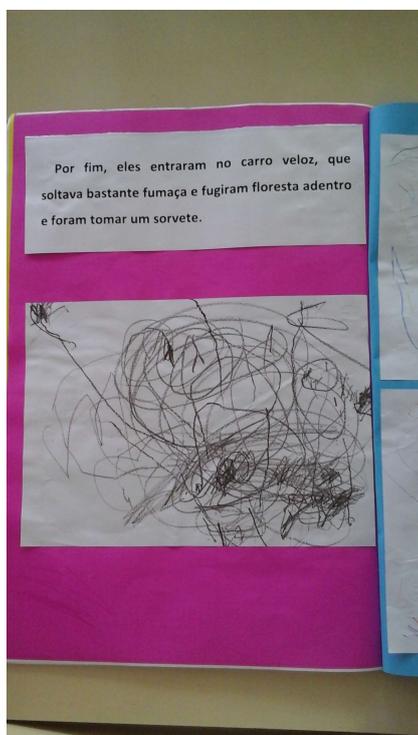


Figura 12. Livro construído coletivamente.

No segundo dia destinado para a confecção do livro lemos a história para as crianças, que foram se lembrado e repetindo as próximas informações.

Como havia dito que faltavam as ilustrações, conforme a leitura era feita percebi que o Sérgio buscou lápis e começou a desenhar nas páginas do livro na minha mão. Perguntei o que ele estava fazendo e me respondeu que estava ilustrando. Expliquei que não seria possível que todos desenhassem diretamente no livro, por isso eles fariam os desenhos em folhas de papel sulfites que seriam coladas depois nas páginas em branco.

Assim que distribuímos as folhas de sulfites escrevemos os nomes das crianças em cada folha para identificarmos os desenhos. Conforme as crianças foram desenhando iam verbalizando o que o desenho representava. Emília não esteve presente no encontro anterior, mas depois de ouvir a história, perguntou se *o pai e a mãe dela podiam aparecer na história!*

Aproveitamos para pensar sobre o título do livro.

Thaís – *Precisamos escolher um título, um nome para a nossa história. Quem tem alguma sugestão?*

Pedrinho – *Pedrinho.*

Thaís – *Quem mais, alguém tem alguma outra sugestão além de Pedrinho? Como são os nomes dos livros que vocês conhecem?*

Pedrinho – *Tem a do Tubarão.*

Thaís – *Quais são os personagens que aparecem na nossa história? Tem o tubarão e quem mais?*

Cinderela - *Cachorro mandão.*

Pedrinho – *Bruxa.*

Antoine – *Um leão* (importante ressaltar que na primeira etapa ele não quis participar e não sugeriu nenhum personagem, ficando alheio às atividades que ocorreram).

Bela - *A mamãe.*

Thaís – *A mamãe, uma minhoca bem grande, o caranguejo gigante, tem um carro também na nossa história, qual o nome do nosso carro?*

Pedrinho e Branca – *McQueen.*

Thaís – *McQueen, muito bem. A partir dos personagens como poderia se chamar a nossa história?*

Cinderela - *Cachorro mandão.*

Thaís – *Mais ideias de nomes para a nossa história?*

(Trechos de diálogos desenvolvidos durante o 11º Encontro – 17/12/2014).

As crianças estavam muito concentradas nos desenhos, então fomos falar individualmente com cada criança para que elas pudessem dizer o que haviam desenhado. Anotamos atrás de cada desenho o significado de acordo com o que as crianças disseram e os utilizamos para ilustrar cada passagem do livro, encerrando assim esse segundo momento.

No dia seguinte fomos finalizar as atividades, levamos o livro pronto, com todos os desenhos das crianças ilustrando as páginas, com um título e uma capa, e fotos de todos na contracapa.

Logo que chegamos as crianças se aproximaram para olhar o livro, fomos mostrando as páginas e as crianças iam reconhecendo os próprios desenhos e dizendo o que haviam desenhado.

Fizemos novamente a leitura do texto do livro, e todas as crianças foram complementando a história, demonstrando que se lembravam de cada detalhe. Para encerrar as intervenções e como forma de fechamento, realizamos uma sessão de autógrafos, e cada criança deixou registrado sua marquinha na contracapa.

Ao finalizar todas as atividades com as crianças percebemos o quão rica essa experiência foi, talvez muito mais para os pesquisadores do que para as próprias crianças. Se a princípio muitas vezes não enxergávamos a totalidade da pesquisa, o processo de finalização dos encontros com a produção do livro possibilitou materialmente a visualização do desenvolvimento de todos os passos dados no transcurso das intervenções, fato que demonstra como o caráter intencional de organização, sistematização, planejamento e reflexão são fatores essenciais para prática pedagógica da Educação Infantil, pois só pela via de uma educação que realmente pense na formação das capacidades necessárias para constituição da personalidade humana em sua plenitude, pode possibilitar em sua completude a apropriação das Funções Psicológicas Superiores, como demonstramos no caso da linguagem em nossa pesquisa.

Percebemos, a partir dos dados produzidos, as etapas de desenvolvimento da linguagem em processos de atividades reais, aproximando teoria e prática pedagógica, fato que evidencia a necessidade de conhecimento à cerca do desenvolvimento humano em sua plenitude e de teorias educacionais que substanciem a implementação de atividades práticas que tenham objetivos claros e que não depreendam apenas da aparência de um dado fenômeno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa buscamos apresentar como a linguagem infantil se desenvolve referenciados teórica e metodologicamente na Teoria Histórico-Cultural e no materialismo histórico dialético. Para isso discutimos os conceitos de mediação e Zona de Desenvolvimento Iminente e a estrutura da atividade para compreendermos as especificidades do desenvolvimento infantil.

Procuramos apreender os processos de ensino e de apropriação por meio da aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores que caracterizam o comportamento consciente dos seres humanos, especificamente das funções psíquicas linguagem e pensamento, as quais se configuram como FPS distintas, no entanto, não conseguimos compreender uma, sem analisarmos o curso do desenvolvimento da outra, assim como os aspectos socioculturais que influenciam e interferem em tal processo de desenvolvimento.

Compreendendo que os processos psíquicos superiores humanos são formados desde o nascimento e que a primeira infância exerce papel crucial neste movimento de crescimento e desenvolvimento humano, decidimos estudar o processo de desenvolvimento da linguagem infantil com crianças entre 2 (dois) e 3 (três) anos de idade da escola de Educação Infantil, por entendermos que este espaço deve promover o ensino e o acesso aos bens culturais criados no devir da história humana desde a mais tenra idade. Neste sentido, a Educação Infantil se configura como etapa educativa que deve ser priorizada e compreendida de tal modo que leve em conta as especificidades das crianças e enfatize as atividades formativas que contribuam para os processos de ensino-aprendizagem-desenvolvimento numa direção humano-genérica (DUARTE, 1993).

A linguagem infantil evolui no processo de comunicação (emocional – social) e a criança acumula experiências culturais que lhe permitem avançar no seu processo de desenvolvimento humano, portanto, a educação escolar deve priorizar atividades que promovam o avanço da linguagem infantil, fator que pode e deve ser estimulado pelas várias formas de linguagem humana, dentre elas, como defendemos nesta dissertação, a linguagem literária.

Concebendo a totalidade da literatura, em especial do livro literário infantil, como objeto cultural criado historicamente pelo homem e que carrega em si uma das formas mais elaboradas da cultura humana, a escrita, que leva à fruição e ao prazer, e cientes das ações públicas realizadas nos últimos anos, com o objetivo de levar literatura de qualidade para

dentro do ambiente escolar, em ações como o Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), decidimos realizar uma pesquisa empírica, de forma a investigar o desenvolvimento da linguagem infantil e as contribuições do livro literário a partir de práticas educativas diferenciadas no sentido de proporcionar para as crianças, sujeitos da pesquisa, acesso ao objeto cultural livro literário e, simultaneamente, analisar as influências e contribuições dessas ações no seu desenvolvimento

Ao realizarmos ações sistematizadas semanalmente com atividades literárias, percebemos a partir dos dados produzidos, a influência de tais ações no universo das crianças de 2 (dois) e 3 (três) anos de idade. Se a princípio, planejávamos uma mensuração a partir da percepção vocabular das crianças, ao final, verificamos que tais ações contribuíram, sobremaneira, em muitos outros sentidos.

Além do enriquecimento vocabular, observamos a linguagem como comunicação, processo que ao ser construído de maneira externa, no contato social, se internaliza, como toda FPS e converte a linguagem em atos de pensamento, estruturando-os e reorganizando-os.

Com as atividades realizadas ao longo de 4 (quatro) meses, acompanhamos, na prática, os dados estudados teoricamente acerca do desenvolvimento da linguagem, podendo observar tais manifestações nos comportamentos corporais e verbais das crianças, diante das mediações realizadas com os livros de literatura infantil.

Compreendemos que nossas ações contribuíram para o enriquecimento vocabular das crianças, no auxílio da pronúncia correta das palavras, na compreensão da linguagem como forma de comunicação e também como estrutura literária e, de algum modo, na formação do gosto literário pelas crianças.

Temos clareza que o desenvolvimento da linguagem, constatado ao longo da pesquisa, não se deu, exclusivamente, pelas ações desenvolvidas no processo de intervenção que realizamos na pesquisa, pois as crianças, obviamente, estão a todo o tempo envoltas em situações com a língua materna, tanto no ambiente escolar quanto no seio familiar, no entanto, acreditamos que as atividades proporcionadas ao longo do processo de intervenção, certamente contribuíram para esse avanço e, sobretudo, salientamos o quanto a escola e o trabalho do professor são essenciais para o processo de desenvolvimento humano numa direção humano-genérica, como já salientamos, ou seja, numa direção que possibilite o avanço, pelas crianças, para além do cotidiano alienado e alienante próprio da sociedade capitalista.

Sabemos das dificuldades enfrentadas ao longo da pesquisa, e que, muitas vezes, as atividades planejadas tiveram que ser reavaliadas e reformuladas no momento de sua

execução pois, como sabemos a partir da teoria Marxiana, a realidade não é previsível como gostaríamos que fosse e apresenta o seu movimento histórico contraditório, ao qual, como pesquisadores, precisamos nos adequar para realizarmos a nossa pesquisa da forma mais próxima possível das condições apresentadas pela realidade concreta, fato, incontroverso, que torna a pesquisa Materialista Histórico Dialética muito mais complexa, tendo em vista a necessidade de captar a estrutura e dinâmica da realidade investigada, trabalho que requer esforço intelectual e analítico contínuo por parte do pesquisador.

Tendo em vista, portanto, essa compreensão, sabemos que o trabalho com a literatura no interior da Educação Infantil, assim como com outros objetos culturais, certamente é/será marcado por muitas dificuldades, mas sabemos, tendo em consideração a experiência de pesquisa-intervenção realizada nesta dissertação, que esse trabalho é possível e diríamos, necessário, no contexto dos processos de ensino-aprendizagem escolares, os quais são essenciais e altamente significativos para o desenvolvimento e humanização das crianças no interior da escola.

Finalizamos nossas considerações enfatizando a importância das práticas literárias no processo de desenvolvimento das crianças desde os primeiros meses de vida, e defendemos a necessidade de um trabalho pedagógico realizado nas escolas de Educação Infantil e voltado para o momento de leitura e a contação de histórias, trabalho esse que oferecerá possibilidades diferenciadas para o desenvolvimento infantil de forma geral e, em especial, para o processo de formação das Funções Psicológicas Superiores e, portanto, para o processo de humanização dos seres humanos numa direção genérica e universal, tarefa que cabe, de forma significativa, para a escola, desde a Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil.** 2011. 248f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. (et al.) **Ler e Compreender: estratégias de leitura.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2010, p. 13-44.

BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura.** São Paulo: Cortez, 2007.

BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.** Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/401/linguagem-escrita-e-educacao-infantil.html>>. Acesso em: 10 dez 2015.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras.** Brasília: Ministério da Educação, 2008.

CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CLARINDO, C.B.S. **Atividade de estudo como fundamento do pensamento teórico de crianças em idade escolar inicial.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental.** Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo.** Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 18, n.73. Brasília, 2001, p.11-28.

DUARTE, N. **A individualidade para-si.** Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade.** vol. 21, 2000, p.79-115. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

ELKONIN, D. B.. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: SHUARE, M. **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS - Antología**. Moscú: Progreso, 1987, p.104-124.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin E Vigostski. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, abr. 2004, p.64-81.

FARIA, M.A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIROTTTO, C.G.G.S; SOUZA, R.J. Estratégias de leitura: Para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. (et al.) **Ler e Compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010, p. 45-114.

GIROTTTO, C.G.G.S; SILVEIRA, R.C.da. A relação dos pequeninos com a literatura infantil: De ouvintes a leitores. In: SOUZA, R.J; FEBA. B.L.T (orgs.) **Ações para a formação do leitor literário: da teoria à prática**, Assis, SP: Storbem, 2013, p.19-42.

GONZÁLES REY, F.L. **O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento**. São Paulo: Hucitec, 2012.

GUIMARÃES, D. Na creche, o cuidado como ética: caminhos para o diálogo com os bebês. In: KRAMER, S. (org.) **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009, p.95-108.

LESSA, S; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LEONTIEV. A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOSTKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução. Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988, p. 59-83.

LEONTIEV. A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo:Centauro, 2004.

LEÓNTIEV, A. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscou: Editorial Progreso. Moscou, 1987, p. 57-70.

LEÓNTIEV, A.N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L.S. Vigotski. In: VYGOTSKY, L.S. **Teoria e Método em psicologia**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004,p. 425-470.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LURIA, A R. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

- LURIA, A.R. Vigotski. In.: VIGOSTSKII, L.S.; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2.ed. São Paulo: Ed. Ícone, 1988, p. 21-37.
- MARTINS, L. M. **Sociedade, Educação e subjetividade**: Reflexões temáticas a luz da Psicologia Sócio Histórica. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.
- MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A. & MARTINS, L.M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Alínea, 2009, p. 93-121.
- MARTINS, L. M., **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011, Tese (Livre Docência). Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, Bauru, 2011.
- MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MELLO, S. A. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. **Pro-posições**, Campinas, v. 10, n.1, 1999, p. 16-27.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- NETTO, J.P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NOVOSELOVA, S. **El desarrollo de pensamiento en la edad temprana**. Habana: Pueblo y Educación, 1981.
- PAIVA, A. et al. **Literatura na infância**: imagens e palavras. Acervos do PNBE 2008 para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/literatura\\_na\\_infancia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/literatura_na_infancia.pdf) Acesso em: 02/02/2015.
- PAIVA, A. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. In: PAIVA, A. & SOARES, M. (org). **Literatura infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PAIVA, A.P.; CARVALHO, A.C.M. Livro – Brinquedo, muito prazer. In: SOUZA, R.J; FEBA, B.L.T. (orgs.) **Leitura Literária na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 13-47, 2011.
- PASCHOAL, J. D; MACHADO, M.C.G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**, on-line, n. 33. Campinas, SP, 2009, p. 78-95.

PASQUALINE, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

PEDERSEN, S.A; TORTELLA, J.B. Estratégias de leitura e seleção de obras infanto-juvenis. **Textura**. Canoas v.17 n.35 p.194-207, set/dez 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1595/1258>> Acesso em: 10 de jan. 2016.

PETROVSKI, A. **Psicologia General**, Editorial Progresso: Moscou, 1980.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

POPOVA, M.I. El lenguaje de los niños de edad temprana. In: SOJIN, F.A. (Org.) **El desarrollo del lenguaje en los niños de edad preescolar**. Havana: Pueblo y Educación, 1985, p.19-51.

RESOLUÇÃO UNESP nº 07, de 15 de fevereiro de 2013. **Dispõe sobre o Regimento dos Centros de Convivência Infantil da UNESP**. Disponível em: <<http://www.unesp.br/Home/cci/resolucao-unesp-07-de-15-de-fevereiro-2013--alteracao.pdf>> Acesso em: 08 abr. 2014.

RIZZOLLI, M. C. Literaturas com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália, In: FARIA, A.N.G. & MELLO, S.A. (orgs) **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

RUBINSTEIN, S.L. **Principios de psicología general**. México: Grijalbo, 1967.

SANTOS, A. A. N. **A atividade da dança como possibilidade de inclusão social e desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças com Síndrome de Down**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

SFORNI, M. S. F. de. **Aprendizagem e desenvolvimento**: O papel da mediação. Semana Pedagógica ocorrida no Paraná. Fevereiro de 2010. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2010/aprendizagem\\_desenvolvimento\\_papel\\_mediacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/aprendizagem_desenvolvimento_papel_mediacao.pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2014.

SOJIN, F.A. Tareas Fundamentales del desarrollo del lenguaje. In: SOJIN, F.A. (Org.) **El desarrollo del lenguaje en los niños de edad preescolar**. Havana: Pueblo y Educación, 1985, p.06-18.

SOUZA, R. J; GIROTTO, C. G. G. S. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe 4**, dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.ual.es/alabe>. Acesso em: 05/01/2016.

SOUZA, R.J.; BORTOLANZA, A.M.E. Leitura e literatura para crianças de 6 meses a 5 anos: Livros, poesias e outras ideias. In: SOUZA, R.J; LIMA, E.A.de. (orgs.) **Leitura e Cidadania**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p.67-90.

SHUARE, M. **La Psicología Soviética tal como yo la veo**. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

TANAMACHI, E.R.; VIOTTO FILHO, I. A. Materialismo histórico dialético: atualidade do método e implicações à educação e à psicologia. In: PONCE, R. de F., VIOTTO FILHO, I. A. Tuim (Org.) **Psicologia e Educação: perspectivas críticas para a ação psicopedagógica**. Birigui: Boreal, 2012, p.26-46.

USHAKOVA, O.S. Desarrollo del lenguaje por medio de la familiarización de los niños con la literatura artística . In: SOJIN, F.A. (Org.) **El desarrollo del lenguaje en los niños de edad preescolar**. Havana: Pueblo y Educación, 1985, p.161-178.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução. Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988, p. 103-117.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia e Pedagogia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.

\_\_\_\_\_. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. Vol. IV. Madrid: Visor, 1996.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo I. 2. ed. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo III. 2.ed. Madrid: Visor, 2000.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. 3.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, L.S. **El Desarrollo de Los Procesos Psicológicos Superiores**. Barcelona, Crítica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Machado Livros, 2012.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Ática, 2009.

VIOTTO FILHO, I.A.T. Teoria Histórico-Cultural e suas implicações na atuação do professor de educação física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.3 p.687-695, jul./set, 2009.

VIOTTO FILHO, I. A. T. Concepções e práticas de professores de educação infantil sobre educação e desenvolvimento humano na escola. In: RIBEIRO, A.I.M. et al (orgs.) **Educação Contemporânea: caminhos, obstáculos e travessias - ebook PROPG digital - São Paulo: Cultura acadêmica, 2011.**

ZABALZA, M.A. O diário como instrumento de análise do pensamento do professor.  
In: **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto Editora, 1994, p.91-101.