

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
CAMPUS DE MARÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SIMONE SILVEIRA DOS SANTOS**

**A ATIVIDADE COMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA  
PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**MARÍLIA, SP**

**2023**

**SIMONE SILVEIRA DOS SANTOS**

**A ATIVIDADE COMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA  
PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Teorias e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Dra. Suely Amaral Mello

**MARÍLIA, SP  
2023**

S237a

Santos, Simone Silveira dos

A atividade comunicativa na educação infantil na perspectiva da teoria histórico-cultural / Simone Silveira dos Santos. -- Marília, 2023  
141 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Suely Amaral Mello

1. Linguagem Oral. 2. Atividade Comunicativa. 3. Educação Infantil. 4. Teoria Histórico-Cultural. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**SIMONE SILVEIRA DOS SANTOS**

**A ATIVIDADE COMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA  
PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese para obtenção do título de Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp Campus de Marília, SP.

Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suely Amaral Mello  
Universidade Estadual Paulista – Unesp, *Campus* de Marília

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elieuzza Aparecida Lima  
Universidade Estadual Paulista – Unesp, *Campus* de Marília

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michelle de Freitas Bissoli  
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas

---

Prof. Dr. Armando Marino Filho  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, *Campus* Três Lagoas

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cassiana Magalhães  
Universidade Estadual de Londrina

Marília-SP, 28 de Março de 2023

Dedico a quem me ensinou a amar e esperar: Ana Clara.  
Para todos aqueles que lutam por uma Educação Humanizadora.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Aldina (*in memoriam*) e Pedro, que não tiveram oportunidade, mas que sempre conceberam a educação como o bem mais precioso da vida!

Ao meu esposo Fabiano, que, durante toda essa vida que temos escolhido compartilhar juntos, não mediu esforços para tornar possível a concretização de um sonho, que sempre lutou junto e segurou em minhas mãos para me reerguer todas às vezes que se fizeram necessárias.

À minha sogra, Euzete, que me acolheu em sua vida como mãe e assumindo comigo a divisão das tarefas da vida e de estudo para que juntos pudéssemos concluir esta etapa.

Aos muitos amigos que me acolheram e apoiaram ao longo deste processo de aprendizado e desenvolvimento. Em especial, as companheiras Vanessa, Ana Cláudia, Ana Lúcia e Cristiane que o doutorado me trouxe e no exercício de diálogo e escuta acolhedora, contribuíram para que nos fortalecêssemos reciprocamente.

À minha orientadora Sue Mello que, exerceu seu papel de parceira mais experiente de forma inspiradora que com sua prática, mobilizou-me a querer compreender cada vez mais como uma intelectual e ativista por uma Educação Humanizadora.

Aos membros da Banca Examinadora, pois, suas contribuições possibilitaram-me avançar no desenvolvimento da minha atividade de estudo e na minha formação intelectual.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*Só por meio da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana (o ouvido musical, o olho para a beleza das formas, em resumo, os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como capacidades humanas). Certamente não são apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), ou melhor, a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos, que vêm à existência mediante a existência do seu objeto, por meio da característica humanizada. A formação dos cinco sentidos é obra de toda a história mundial anterior.*

Marx, 2008

## **RESUMO**

Realizamos esta Tese de Doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Campus de Marília - SP, na linha de pesquisa “Teoria e Práticas Pedagógicas”. A investigação tem como foco a comunicação enquanto uma Atividade Comunicativa, fundamentando-se no aporte teórico da Teoria Histórico-Cultural. Tem-se como pressuposto que: A fala é tão importante porque ela é o tecido do pensamento humano elaborado, pois permite o salto de qualidade no desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantil. Sendo a mediação, iniciativa antecipadora do professor, e a atividade conjunta com a criança responsáveis por criar o desejo dela em falar. A partir disso, indagamos: Qual o lugar que a criança ocupa na comunicação com os professores? Desta forma, estabelecemos como objetivo geral: compreender o papel da comunicação como atividade comunicativa para o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil guiando-nos pelos seguintes objetivos específicos: compreender o processo de desenvolvimento da linguagem oral na etapa da primeira infância, e o papel da comunicação, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural; Elaborar discussões teórico-conceituais sobre como o trabalho pedagógico na educação infantil pode contribuir no desenvolvimento e apropriação da linguagem oral. Para atender a estes objetivos, realizamos uma pesquisa empírica, a partir da observação de uma singularidade numa escola municipal de Educação Infantil em Marília-SP, utilizando diário de campo e áudio gravações, realizando também um levantamento bibliográfico sobre a temática. Como resultado, evidenciamos a carência de conhecimento teórico que sustente o modo de pensar e agir docente na organização intencional do trabalho educativo numa perspectiva humanizadora, haja vista que consideramos que a atividade comunicativa é fundamental de ser percebida pelo professor como intencional, para que crie condições para a criança ocupar o lugar de sujeito da comunicação. Esperamos, com esta pesquisa, contribuir para avançar as discussões sobre as implicações pedagógicas da atividade comunicativa para a prática docente na educação infantil que poderão provocar mudanças a partir da concepção de atividade ativa dos sujeitos autônomos e parceiros nos processos de ensino e de aprendizagem, que se apropria e se objetiva nas relações de que participa, compreendendo e assumindo a prática educativa num triplo protagonismo (professor, criança e a cultura).

Palavras-Chave: Linguagem Oral; Atividade Comunicativa; Educação Infantil; Teoria Histórico-Cultural.

## **ABSTRACT**

We carried out this Doctoral Thesis linked to the Graduate Program in Education at Unesp, Campus de Marília - SP, in the line of research “Theory and Pedagogical Practices”. The investigation focuses on communication as a Communicative Activity, based on the theoretical contribution of the Historical-Cultural Theory. It is assumed that: Speech is so important because it is the fabric of elaborate human thought, as it allows for a leap in quality in the development of intelligence and child personality. Being the mediation, anticipatory initiative of the teacher and the joint activity with the child responsible for creating her desire to speak. From this, we ask: What is the place that the child occupies in the communication with the teachers? In this way, we established as a general objective: to understand the role of communication as a communicative activity for the development of oral language in Early Childhood Education, guiding us by the following specific objectives: to understand the process of development of oral language in the early childhood stage, and the role of communication, according to the assumptions of the Historical-Cultural Theory; Elaborate theoretical-conceptual discussions on how the pedagogical work in early childhood education can contribute to the development and appropriation of oral language. To meet these objectives, we carried out an empirical research, based on the observation of a singularity in a municipal kindergarten school in Marília-SP, using a field diary and audio recordings, also carrying out a bibliographical survey on the subject. As a result, we evidenced the lack of theoretical knowledge that supports the teaching way of thinking and acting in the intentional organization of the educational work in a humanizing perspective, given that we consider that the communicative activity is fundamental to be perceived by the teacher as intentional, so that it creates conditions of the child occupying the place of subject of communication. We hope, with this research, to contribute to advancing discussions on the pedagogical implications of communicative activity for teaching practice in early childhood education that may cause changes from the conception of active activity of autonomous subjects and partners in the teaching and learning processes, which appropriates and objectifies itself in the relationships in which it participates, understanding and assuming the educational practice in a triple role (teacher, child and culture).

Keywords: Oral Language; Communicative Activity; Child education; Historical-Cultural Theory.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Síntese dos resultados dos Portais de Periódicos .....	20
Quadro 02 – Síntese dos resultados no Banco de Teses e Dissertações .....	25
Quadro 03 – Acolhimento dos bebês.....	68
Quadro 04 – A organização do ambiente é um convite para a comunicação.....	70
Quadro 05 – Os bebês e os cestos dos tesouros.....	72
Quadro 06 – O banho.....	75
Quadro 07 – Experiências com os bebês.....	78
Quadro 08 – os bebês no tanque de areia.....	82
Quadro 09 – Um convite para a comunicação.....	86
Quadro 10 - o papelão e as canetinhas.....	86
Quadro 11 – caixa cama de gato.....	90
Quadro 12 – o balde de brinquedos.....	97
Quadro 13 – a visita.....	100
Quadro 14 – o despertar.....	107
Quadro 15 – preparando para a despedida.....	108
Quadro 16 – construindo com blocos de montar.....	111

## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 Breve panorama da temática nas pesquisas acadêmicas .....</b>	<b>22</b>
<b>1.2 O lócus da Pesquisa e o processo de coleta de dados .....</b>	<b>35</b>
<b>2. A ATIVIDADE COMUNICATIVA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>40</b>
<b>3.1 Atividade e Comunicação.....</b>	<b>44</b>
<b>3.2 A Escola da Infância e o papel da comunicação para o desenvolvimento psíquico .....</b>	<b>53</b>
<b>3.3 A Periodização do Desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas e a questão da Atividade Comunicativa .....</b>	<b>59</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>131</b>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “A Atividade Comunicativa na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural”, em nível de Doutorado, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília – SP.

O interesse pela temática não se deu diretamente num processo de continuidade da pesquisa desenvolvida durante o Mestrado, mas, em consonância com a prática docente.

Na dissertação, promovemos uma pesquisa no campo da Educação Não-Formal, investigando a concepção que os pedagogos tinham de sua prática em Organizações Não-Governamentais (ONGs), e uma análise crítica do papel que as ONGs exercem na Educação Não-Formal. Os resultados da pesquisa evidenciaram a problemática da alienação e da precarização do trabalho docente.

A partir da leitura de Marx e Engels (1977, p. 19), compreendemos que a investigação deve partir “[...] dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital.” As angústias geradas pelos resultados da pesquisa seguiram nos acompanhando, motivando-nos a buscar subsídios em aprofundamento de leituras para compreender a realidade objetiva. A influência das leituras marxistas contribuiu para alimentar o movimento dialético entre a experiência acadêmica, militância em movimentos sociais e o início da carreira docente no Ensino Superior. A partir das condições concretas de existência e suas contradições, ou seja, as questões de nosso tempo, tem se colocado para nós como um desafio e, a fim de contribuirmos para uma educação humanizadora, numa perspectiva revolucionária. Estamos na permanente busca pela formação omnilateral do ser humano.

O homem se apropria de essência omnilateral de uma maneira omnilateral. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim, todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários (MARX, 2010, p. 108).

Esse processo de apropriação dessa “essência” das objetivações acumuladas historicamente pela humanidade se dá por meio das relações sociais vividas comunitariamente, que vão se tornando parte da nossa individualidade.

Como docente e pesquisadora, questionar o lugar social a que pertencemos e aprimorar a fundamentação teórica que adotamos é fundamental para consolidar a nossa consciência de classe, bem como a luta pela efetivação de uma educação que contemple o desenvolvimento das máximas possibilidades das capacidades psíquicas dos indivíduos. E isso significa demarcar a importância de uma prática educativa intencional, fundamentada, consciente e humanizadora.

Ingressar na docência no Ensino Superior nos possibilitou o contato com a Teoria Histórico-Cultural e trouxe diversos questionamentos sobre nossa prática (que nos trouxeram até esta pesquisa). Entretanto, o mais latente é: qual a importância da ação pedagógica fundamentada e intencional que tenha como pressuposto o sujeito ativo, capaz, numa relação de ensino e de aprendizagem cuja comunicação se coloque como um meio potencializador dos processos e saltos qualitativos em seu desenvolvimento?

Tal questionamento mobilizou a pensar que uma parte fundamental da prática pedagógica, pelo seu papel que tem e o impacto que causa na formação psíquica das crianças, deve ser intencional e orientada. Compreendemos ser a comunicação, ou seja, a forma como a professora se relaciona, como interage e como fala com as crianças, de suma importância para criar as máximas condições para o desenvolvimento psíquico infantil. Isso nos mobilizou a pensar o papel da atividade comunicativa entre professora<sup>1</sup> e as crianças na Educação Infantil.

Com base nos estudos desenvolvidos por Lisina (1986), compreendemos que a gênese da comunicação está ligada ao desenvolvimento social e psíquico da criança. O desenvolvimento psíquico é o processo de assimilação da experiência histórico-social que acontece no curso da interação com as pessoas com as quais a criança convive, considerados os portadores desta experiência acumulada historicamente pelo gênero

---

<sup>1</sup> Optamos por utilizar o termo Professora por ainda vivenciarmos uma Educação Infantil marcada pela presença de mulheres, contudo, compreendemos que a presença dos Professores tem crescido significativamente e demarcamos que são importantes e necessários para a construção de uma Educação de Bebês e Crianças Pequenas cada vez mais plural e humanizadora. Desta forma, justificamos a escolha na redação ao nos direcionarmos para este agente do trabalho pedagógico.

humano. Por isso a comunicação é considerada como um meio fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança.

Lísina (1987, p. 276) realizou estudos detalhados sobre o desenvolvimento da comunicação em crianças de zero a sete anos com foco na influência das interações entre adultos e criança. A autora define comunicação como uma “determinada interação de pessoas, no curso da qual intercambiam diferentes informações com o objetivo de estabelecer relações ou unir esforços para lograr um resultado comum”. A atividade comunicativa consiste justamente nesta interação entre dois sujeitos, estando sempre dirigida a individualidade do outro, como uma atividade mútua, na qual, “cada um deles, alternadamente, converte-se ora em sujeito, ora em objeto da atividade de comunicação e a ação de cada um supõe a ação de resposta do outro estando internamente a ela dirigida”.

A maior particularidade da comunicação é a de que é uma atividade orientada para outra pessoa que, enquanto sujeito, participa da interação. Sendo assim, com base nesses pressupostos, compreendemos que, é inserida nas relações do seu entorno que a criança se desenvolve, desta forma, compreender o que mobiliza a necessidade de comunicação entre as pessoas é de suma importância, haja visto que é condição indispensável para que surja na criança tal necessidade.

Definimos como atividade comunicativa todas as formas de linguagens enquanto um conjunto de ações intencionais (o olhar, o gesto, o toque respeitoso e carinhoso, o tom e o ritmo da voz, a atenção individualizada, a escuta sensível, o envolvimento e entusiasmo) que se fazem presentes na conduta e na fala da professora e que constituem indicadores de comunicação na relação que o adulto estabelece com a criança. Do ponto de vista da criança, se refere a sua conduta ativa de buscar pela comunicação por meio de expressões, gestos, movimentos e balbucios que, na relação mediada pelos objetos da cultura humana presentes nas experiências que o adulto organiza e apresenta, criam progressivamente as condições para o desenvolvimento da linguagem oral.

Inicialmente, nossa proposta de projeto de pesquisa visava observar as interações entre os professores e as crianças no contexto da Educação Infantil, acompanhando a rotina de uma creche e uma pré-escola, contudo, em março de 2020, com a Pandemia do Coronavírus (SARS-Cov-2), o Governo Estadual decretou o período de quarentena e a suspensão das atividades presenciais em locais públicos e privados a fim de evitar

aglomeração e disseminação do vírus.<sup>2</sup> A partir de tais determinações, modificamos nossa proposta de pesquisa, realizando tanto uma investigação bibliográfica sobre o lugar que a criança ocupa na comunicação na Educação Infantil, quanto o aproveitamento dos dados empíricos da pesquisa que já havia sido iniciada em 2020, apresentando também relatos da prática da pesquisadora, referentes ao ano de 2022.

Nosso primeiro contato com o mundo se dá via aos órgãos dos sentidos. Desde a vida intrauterina, o meio exterior vai criando condições para avançar o desenvolvimento. Após o nascimento, o outro, exercerá um papel essencial na apresentação e relação entre o recém-chegado e a cultura historicamente acumulada pela humanidade. A partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, compreende-se que a linguagem é essencial no processo de percepção, compreensão e atuação na realidade concreta, impondo um salto qualitativo ao desenvolvimento humano. E, é a comunicação estabelecida entre o adulto e a criança que criará motivos para o bebê querer conhecer, explorar, buscar e manipular objetos, instigando sua curiosidade, movimentando a produção de novas necessidades.

Com isso, definimos como objeto da nossa pesquisa a comunicação entre professor-criança como atividade intencional. Desta forma, nosso problema de pesquisa se apresenta da seguinte forma: qual o lugar que a criança ocupa na comunicação com o professor na Educação Infantil?

Temos como pressuposto que a fala é tão importante porque é o tecido do pensamento humano elaborado, organiza e se materializa na palavra, permitindo o salto de qualidade no desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantil. É a iniciativa antecipadora, o que o professor fala, como fala, a frequência com que fala, ao observar e escutar bebês e crianças, relacionando-se com estes como sujeitos que cria o desejo da criança em falar e resultando num processo de significação e de formação simbólica da consciência. Partimos de uma concepção de organização do trabalho docente intencional que tem a comunicação como uma atividade que se estabelece entre sujeitos, professora-crianças, ativos no processo educativo e que demanda bases teóricas

---

<sup>2</sup> Em 31 de Dezembro de 2019 a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan (China), uma cepa que se espalhou mundialmente e que em 11 de Março de 2020, recebeu o nome de pandemia de COVID-19. Para maiores informações *vide* <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>

fundamentadas numa perspectiva de Educação Desenvolvente para a superação das cristalizações que ainda se fazem presentes na Educação da Infância.

A partir deste prisma, buscando responder a esta problematização, nosso objetivo geral foi de compreender o papel da comunicação como atividade comunicativa para o desenvolvimento da fala na Educação Infantil.

Fiz esta tese tendo como objetivos específicos:

1 – Compreender o processo de desenvolvimento da linguagem oral na etapa da Primeira Infância e o papel da comunicação, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural;

2 – Elaborar discussões teórico-conceituais sobre como o trabalho pedagógico na Educação Infantil pode contribuir no desenvolvimento e apropriação da linguagem oral.

Desta forma, num exercício de superar a pseudoconcreticidade da compreensão sobre o papel da comunicação na educação infantil, colocam-se duas questões a serem discutidas ao longo deste trabalho. Primeiro, a comunicação se interpõe como uma condição indispensável para o desenvolvimento do psiquismo humano e, segundo, o desenvolvimento da comunicação não é natural, depende das condições sócio históricas, das relações materiais, da mediação intencional do outro. Isto nos leva a questão central da tese: A Atividade Comunicativa pelo papel que tem no desenvolvimento humano e, sobretudo na infância, requer a intencionalidade no trabalho docente, sustentada por uma compreensão do processo de desenvolvimento humano na infância.

No primeiro Capítulo, “Caminhos Metodológicos da Pesquisa”, explicamos nossa escolha teórico-metodológica bem como os meios utilizados para a produção de dados, buscando evidenciar o caminho percorrido pela pesquisa.

No segundo Capítulo, “A Atividade Comunicativa na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural”, refletimos sobre a viragem que a atividade vital e a linguagem oral exercem no desenvolvimento humano, bem como o impacto das condições objetivas nesse desenvolvimento. Visando pensar o papel da comunicação para o desenvolvimento da linguagem oral na educação infantil, discorreremos acerca das particularidades na relação direta com a atividade que melhor impulsiona o desenvolvimento da criança na Primeira Infância para pensar a importância da organização intencional do trabalho educativo.

E, por fim, buscando refletir sobre as implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil, apresentamos nossas considerações finais para concluir a tese.

## 1. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A compreensão do real se torna possível quando se busca pela sua totalidade, e, é a história que nos possibilitará tal movimento. Para isso, nos utilizaremos da Teoria Marxista para realizar tal investigação.

Esta concepção da história, portanto, tem por base o desenvolvimento do processo real da produção, e isso partindo da produção material da vida imediata; ela concebe a forma dos intercâmbios humanos ligada a esse modo de produção e por ele engendrada, isto é, a sociedade civil em seus diferentes estágios como sendo o fundamento de toda a história, o que significa representa-la em sua ação enquanto Estado, bem como em explicar por ela o conjunto das diversas produções teóricas e das formas de consciência, religião, filosofia, moral etc., e a seguir sua gênese a partir dessas produções, o que permite então naturalmente representar a coisa na sua totalidade (e examinar também a ação recíproca de seus diferentes aspectos). (MARX; ENGELS, 1977. p. 35).

É a base para a interpretação, nos auxiliando a compreender e explicar o fenômeno proposto em nossa pesquisa. Um olhar histórico nos permitirá buscar respostas para nossos questionamentos. A adoção da dialética em sua dimensão materialista ressalta a importância da prática social como critério de verdade, ou seja, é no movimento da história que vamos criando condições para pensar uma educação fundamentada na práxis transformadora. (TRIVIÑOS, 1987)

Triviños (1987) aponta três características da concepção materialista: a materialidade do mundo, a matéria é anterior à consciência e o mundo é conhecível. O movimento dialético<sup>3</sup> nos possibilita buscar a essência do fenômeno, desvincilando-o da imediatez ou pretensão de independência e naturalização que possa deturpar a análise, buscando a contradição que se apresenta na realidade objetiva. É importante destacar que a produção do conhecimento está condicionada ao espaço e tempo, tornando sua totalidade alcançável somente gradativamente. Portanto, segundo Lukács (1967, p. 240):

A categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades,

---

<sup>3</sup> Frigotto (2010, p. 82) “A dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação de fatos”.

ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas.

Neste sentido, assume-se, a partir deste referencial teórico, uma concepção de homem a partir das questões do seu tempo, baseada na historicidade, na dinâmica, pois a realidade está sempre em transformação, assim como em uma concepção de ciência que vise ir além de descrever a realidade, preocupando-se em explicá-la e transformá-la.

Tendo como objeto de estudo a linguagem oral e a atividade comunicativa, o estudo assenta-se nos fundamentos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, a partir de Vygotsky e seus colaboradores e sucessores, ou, o que se convencionou chamar de Escola de Vygotsky.

Bernardes (2017) aponta que na Teoria Histórico-Cultural as categorias centrais que fundamentam o movimento de superação das teorias psicológicas tradicionais são: o *trabalho* regido por leis sócio-históricas que definem as condições materiais e os meios de subsistência; o *caráter material* da existência humana, os modos de produção e as relações sociais; e a *historicidade* dos fatos, como dimensão essencial para a formação do psiquismo.

E isso significa superar as visões dicotomizantes nas ciências humanas, compreendendo que a lógica dialética supera por incorporação a lógica formal. E isto é um elemento fundamental para que se compreenda a relação dialética existente entre o singular-particular-universal.

Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em sua imediatez (sendo o ponto de partida do conhecimento), em sua expressão universal revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução enfim, a sua totalidade histórico- social. [...] Como opostos, se identificam, e a contínua tensão entre eles (singular -universal) se manifesta na configuração particular do fenômeno. Em sua particularidade ele assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade de modo determinado, porém não completo, não universal. (MARTINS, 2006, p. 11-12)

Neste sentido, conhecer o objeto significa conhecer suas múltiplas determinações e relações, ambas em sentido complexo. E, pesquisar em educação significa “pesquisar o desenvolvimento da personalidade, entendida como aspecto metodológico central, como a expressão autêntica e genuína do social e do cultural, da história da personalidade” (GRASS, 2017, p. 40).

Bernardes (2017) aponta que Vygotsky (1983) apresenta três traços fundamentais do método de investigação, sendo eles: a análise dos processos, a explicação do fenômeno e a investigação do comportamento fossilizado. A partir do método, ser capaz de “penetrar na essência dos processos e funções psíquicas com um olhar prospectivo sobre o objeto” (GRASS, 2017, p. 42) visando compreender a interconexão dialética entre o interno (psíquico) e o externo (social), buscando revelar o papel da comunicação na situação social de desenvolvimento, em sua zona de desenvolvimento proximal na promoção da autorregulação da conduta na apropriação-objetivação a partir da atividade do sujeito. E, isto implica abordar a vivência como uma unidade de análise para encontrar esses nexos, ou seja, o lugar que a criança ocupa na relação com o educador, nas condições concretas.

Nela estão representados, num todo indivisível; de um lado o meio, o experimentado pela criança e de outro o que a própria criança oferece, que se determina pelo nível atingido por ela anteriormente. A vivência permite a relação afetiva da criança com o meio. [...] A vivência se refere ao mundo afetivo, aos sentimentos, emoções e estados do sujeito. Estudar as vivências significa desvendar as necessidades e inclinações básicas que determinam a atitude do indivíduo perante a vida. O caráter das vivências deve definir o caráter e o estado das necessidades e, quanto mais essenciais sejam estas necessidades, mais fortes e profundas resultarão as vivências. (GRASS, 2017, p. 50-51)

Buscando analisar e tratar as informações de maneira confiável, consideramos as manifestações subjetivas inerentes da atividade humana. Imbuídos do desafio de observar e analisar as interações no cotidiano da escola, imergimos na convivência com a professora e as crianças, o que nos possibilitou a compreensão sobre a forma como se constituíam as interações e, em especial, a comunicação por meio do diálogo.

Como todo homem de seu tempo, Vygotsky (2010) concebeu e formulou sua teoria no bojo das necessidades impostas pelo seu tempo histórico, a Revolução Russa<sup>4</sup>, impulsionado e condicionado pela necessidade de pensar um novo homem para uma nova sociedade.

---

<sup>4</sup> A Revolução Russa é fruto do descontentamento da população com a crise provocada pela Grande Guerra que levou o país a abandonar as práticas feudais e iniciar o desenvolvimento do capitalismo. Com isso, a população rebelou-se contra duas forças opressivas, o governo czarista e o imperialismo capitalista. A partir de 1917 começa a surgir interesses antagônicos entre as classes burguesas, operárias e camponesas, gerando a luta de classes. Ao se isolar do mundo capitalista, a Rússia sofreu um empobrecimento e o projeto não correspondeu a sua essência, ou seja, a abolição da propriedade privada não foi garantia da eliminação das relações burguesas. E é no bojo destas contradições que se desenvolve o pensamento de Vygotsky. (TULESKI, 2008).

Em suas análises, Vygotsky (2010) evidenciou a necessidade de se estabelecer uma nova psicologia, na qual o homem seja compreendido em suas dimensões individual, histórica, social e cultural. Tal concepção indivisível de homem, somente se torna possível na sociedade comunista. Partindo dessa premissa, a Teoria Histórico-Cultural compreende o homem como fruto das relações sociais, culturais e históricas, que transforma e é transformado pelo meio, no seio de uma sociedade. Em síntese, buscou compreender o homem como um sujeito que é produtor e produtor do meio, sendo síntese das múltiplas relações e determinações<sup>5</sup> que o constituem, na sua totalidade concreta<sup>6</sup>.

Luria (2010), no texto *Vygotsky*, relata a perspectiva do autor russo, sobre a crise da psicologia que acontecia no início do século XX, significando um divisor de águas nesta ciência. De acordo com Vygotsky (2010), a crise surge das críticas produzidas contra dois tipos de psicologia existentes na época: de um lado, a psicologia puramente experimental, que tinha como foco da atenção apenas os resultados obtidos em laboratório, desconsiderando as influências externas do meio externo sobre as pessoas. Por esta razão, Vygotsky (2010) os classificava como naturalistas, porque deixavam de lado os processos psicológicos superiores do homem. Por outro lado, estava a psicologia fenomenológica, incorporando, em suas pesquisas, as funções humanas complexas, mas tratando-as de forma puramente descritiva. Tais compreensões não conseguiam romper e superar o idealismo, pois não explicavam o fenômeno da consciência cientificamente.

Influenciado por Marx, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achados nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. O abismo existente entre as explicações científicas e naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não pode ser transposto até que possamos descobrir o meio pelo qual os processos naturais, como a maturação física, e os mecanismos sensoriais se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos. Nós precisamos, por assim dizer, caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica (LURIA, 2010, p. 25-26).

---

<sup>5</sup> Para maior aprofundamento consultar os escritos de Marx em *O Método da Economia Política de 1857* in: MARX, Karl. *O Método da Economia Política*. In. *Revista Crítica Marxista*. Sessão Documento. Volume 30. Apresentação de João Quartim de Moraes e tradução de Fausto Castilho, 2010.

<sup>6</sup> KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 13- 64.

Para Vygotsky, de acordo com Luria (1984), a saída da crise vem com a Psicologia Soviética, cuja tarefa consistia em conservar os estudos das formas mais complexas da consciência como a tarefa principal da psicologia, mas garantindo o enfoque materialista, determinista em sua explicação causal.

Para explicar as formas mais complexas da vida consciente do homem é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens da vida consciente e do comportamento “categorial” não nas profundidades do cérebro nem nas profundidades da alma, sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem. (LURIA, 1984, p. 22)

Para dar conta desta explicação, o objeto da psicologia se torna a análise do reflexo no mundo interno do mundo externo, ou seja, os reflexos das interações do ser humano com a realidade, de como elaborar isso internamente transformando em determinada informação e/ou habilidade, em formas mais complexas da vida consciente.

Desta forma, a diferenciação entre o animal e o homem se dá pela atividade vital que para o homem, é o trabalho e a linguagem, pois o trabalho social e suas divisões de funções dão origem a novas formas de comportamento e criam a necessidade de comunicação.

## **1.1 Breve panorama da temática nas pesquisas acadêmicas**

Com o objetivo de conhecer a produção bibliográfica brasileira acerca da temática estudada por esta tese, realizamos uma revisão de literatura, fundamentada na pesquisa bibliográfica, haja vista, que o mesmo (o fenômeno) é produzido ao longo da história, assim como o Estudo Empírico que permitiu o aprofundamento de uma realidade concreta específica.

No que se refere à revisão, empreendemos uma análise de artigos publicados e, para a realização da pesquisa utilizamos, como critérios de refinamento, o recorte temporal de 2015 a 2019-2020 e a avaliação por pares; como critérios de inclusão, os descritores no título, palavras-chave e resumo; como critérios de exclusão, trabalhos

duplicados em base de dados diferentes e/ou não relacionados com a área desta pesquisa (educação infantil) e que não tinham como objeto essa temática.

Iniciamos a pesquisa no Portal de Periódico da CAPES a partir dos descritores “atividade docente”, “trabalho docente”, “docência”, “trabalho pedagógico”, “mediação pedagógica”, “prática pedagógica”, “ensino”, relacionando com “educação infantil”, “criança”, “infância” e com o objeto específico desta pesquisa “linguagem oral”, “comunicação”, “atividade comunicativa”, “fala”, “diálogo”, finalizando a delimitação com os descritores “teoria histórico-cultural”, “psicologia histórico-cultural” ou “psicologia sócio-histórica”. Com o auxílio dos operadores booleanos *AND* e *OR*, exercitamos ir relacionando os termos até o afinamento para a temática pretendida nesta investigação.

Aplicando os descritores “atividade docente *and* educação infantil *and* linguagem”, o resultado inicial mostrou 59 trabalhos, mas nenhum abordando o objeto desta pesquisa. Num segundo momento, aplicamos os descritores “atividade docente *and* educação infantil *and* comunicação *and* linguagem” que resultaram em 40 trabalhos, dos quais, apenas 1 dialogava com a temática, discutindo conceitualmente as categorias trabalho e dialogicidade na perspectiva marxiana. Um terceiro movimento, com os descritores “docência *and* criança *and* atividade comunicativa *and* linguagem”, resultaram em 2 trabalhos e apenas 1 abordava o desenvolvimento da linguagem nas crianças em idade pré-escolar e os estilos linguísticos utilizados pelos professores. Numa quarta tentativa, os descritores “docência *and* educação infantil *and* comunicação *and* linguagem” resultaram em 24 trabalhos, mas nenhum abordava a discussão desta pesquisa.

Analisando os resumos destes trabalhos, percebemos que abordavam, em sua maioria, temáticas como: o ensino da língua portuguesa, o desenvolvimento da linguagem escrita, gêneros textuais, relacionados com o ensino fundamental. Alguns abordavam os jogos de papéis, mas não tinham como objeto a relação comunicativa entre professor e criança. É importante destacar que, em nenhuma das pesquisas realizadas encontramos trabalhos utilizando a terminologia “atividade comunicativa”.

Na base de dados *Scielo* Brasil, realizamos os mesmos movimentos de buscas, que em sua maioria resultou na ausência de trabalhos que abordavam a temática, destacando-se como um dado relevante para nossa pesquisa. Desta forma, aplicamos

descritores mais amplos como “*linguagem and educação infantil*” que resultaram em 39 trabalhos. Destes, 3 mostraram-se relevantes para esta pesquisa.

#### Quadro 01 – Síntese dos resultados dos Portais de Periódicos

Base de Dados		Resultado Total	Relacionados	Análise dos Descritores
Porta de Periódico da CAPES		59	0	Ensino da língua portuguesa; linguagem escrita; gêneros textuais; jogos de papéis.
SCIELO do Brasil		39	0	Desenvolvimento da linguagem e Fonoaudiologia; linguagem verbal, experiência social e estudos sociais da infância; ensino bilíngue – LIBRAS em Vigotski e Bakhtin; educação infantil, políticas educacionais e THC.
ANPED GT 07 Educação de crianças de 0 à 6 anos	36ª Reunião 2013	7	2	Interações dialógicas no berçário; linguagem e interação professor-criança na perspectiva da fenomenologia; formação e práticas, Bakhtin; relação professor-bebê, emoção e corpo; interação professor-bebê na creche, Bakhtin e Vigotski; linguagem oral e simbolização; interações verbais na creche, Vigotski e Wallon; interações com o bebê nos momentos de cuidado.
	37ª Reunião 2015		1	
	38ª Reunião 2017		0	
	39ª Reunião 2019		4	
PePsic Portal de Periódico Eletrônico em Psicologia		9	2	Situações de diálogo entre cuidador-bebê no berçário, aquisição da linguagem, análise a partir de Vigotski, Piaget e Winnicott; linguagem oral, THC e funções psicológicas superiores.

Fonte: elaborado pela autora

O artigo “Relações entre pausas e constituintes prosódicos na fala de crianças com desenvolvimento típico de linguagem”, de Melo e Chacon (2015), estuda o desenvolvimento da linguagem infantil a partir de conceitos da fonoaudiologia, tratando especificamente da prosódia e das pausas hesitativas. Já, o texto de Santos e Silva (2016), intitulado “Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social”, discute o papel da linguagem verbal na socialização das crianças a partir das contribuições dos estudos sociais da infância. E no artigo “Contribuições da Educação

Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas”, de Martins, Albres e Sousa (2015), a discussão se volta para o desenvolvimento da língua bilíngue (LIBRAS), a partir da interação dialógica no brincar na perspectiva de Bakhtin e Vygotsky.

Ao aplicar os descritores “fala *and* educação infantil *and* teoria histórico-cultural” obtivemos como retorno apenas 1 trabalho, cuja relação com esta pesquisa mostrou-se importante. O artigo “Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias” de Aquino (2015), aborda os avanços e os retrocessos das políticas educacionais para a educação infantil no Brasil e pontua a perspectiva de educação para a infância a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural sobre o lugar da criança nas relações, o papel da fala/linguagem para o desenvolvimento do pensamento verbal, as implicações pedagógicas das mediações neste processo e a brincadeira como a atividade que melhor desenvolve a criança nessa fase.

Em seguida, realizamos buscas por artigos acessando o portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), especificamente o GT 07 “Educação de crianças de 0 a 6 anos” por ser um espaço que congrega produções científicas específicas do campo no nível nacional. Iniciamos pela 36ª Reunião Nacional (Goiânia – GO) – 2013 e, após análise dos resumos, 2 trabalhos apresentavam aproximações com a temática desta pesquisa. No primeiro, cujo título é “A constituição da linguagem entre os bebês no espaço coletivo da educação infantil”, Castro (2013) destaca que o artigo é fruto da pesquisa de mestrado na qual relata as observações realizadas em berçários de uma escola, analisando numa perspectiva dialógica e dialética as interações e os atos sociais a partir de Bakhtin.

O segundo trabalho, intitulado “Infância e linguagem: educar os começos”, de Berle (2013), aborda, na perspectiva da fenomenologia, a linguagem como um processo interpretativo de composição de sentidos a partir da interação entre adultos e crianças e, com isso, lança reflexões sobre a docência na educação da infância.

Partindo para a análise dos trabalhos da 37ª Reunião Nacional (Florianópolis – SC) – 2015, encontramos apenas 1 trabalho que discute a temática. O artigo “Linguagem e educação infantil: o que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico”, de Alves (2015), fruto de uma pesquisa de doutorado, relata sobre contextos de formação continuada realizada com professores da educação infantil, e

trata de suas concepções e práticas sobre o trabalho com a linguagem, analisando os enunciados a partir da perspectiva de Bakhtin.

Na pesquisa realizada na 38ª Reunião Nacional (São Luís – MA) – 2017, não encontramos nenhum trabalho. Ao empreender a busca na 39ª Reunião Nacional (Niterói – RJ) – 2019, localizamos 4 trabalhos relacionados. No primeiro, sob o título “Docência com bebês: o corpo da professora que acalma, acalenta e serena”, fruto de pesquisa de mestrado, Buss-Simão (2019) analisa as demandas e reações emocionais de bebês como meio de comunicação e expressão, assim como a disponibilidade corporal docente para acalantar e atender suas demandas.

No segundo artigo, “Deixa eu abrir a janela: encontros e desencontros com a linguagem na creche”, fruto da pesquisa de mestrado, Razuk (2019) discute a interação (termo utilizado no trabalho) professor-bebê como prática pedagógica com a linguagem na creche, a partir de Bakhtin e Vygotsky, analisando se as práticas colaboram para a ampliação da simbolização, do desenvolvimento da fala e do pensamento verbal.

No terceiro, “O desenvolvimento da linguagem oral de bebês e crianças no contexto da creche: práticas docentes em debate”, Paiva (2019) discute o papel da prática docente no desenvolvimento da linguagem oral, observando as interações verbais. As análises se dão a partir de Vygotsky e Wallon e apontam o quão empobrecida é a interação verbal com os bebês, em especial.

No último trabalho, “Docência com bebês em ocasiões de cuidados pessoais: interações e banho em foco”, Rodrigues e Ramos (2019) destacam que os dados são fruto da pesquisa de mestrado, em que são acompanhados os momentos de banho buscando observar as situações de ações interativas e apontando as limitações das possibilidades educativas docentes por falta de formação profissional adequada. Acreditamos que a autora esteja se referindo à apropriação teórica dos fundamentos que poderão subsidiar a prática docente.

E, por fim, empreendemos uma busca no portal de Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePsic), pois reúne trabalhos de conhecimento psicológico e científico de toda América Latina. Neste portal, realizamos os mesmos procedimentos de aplicação dos descritores e, ao utilizar termos que delimitavam o objeto desta pesquisa, não obtivemos nenhum resultado. Desta forma, deixamos mais amplo, aplicando os termos “*linguagem and educação infantil*” que resultou em 9 trabalhos, e 1 relacionava-se com a temática.

O artigo “A aquisição da linguagem por meio das interações promovidas pelo cuidador em classe de berçário”, de Texeira e Dickel (2013), analisa as situações de diálogo entre o cuidador e o bebê e como isso favorece o desenvolvimento. As análises se dão a partir de Vygotsky, Piaget e Winnicott.

Ao aplicar os descritores “comunicação *and* psicologia histórico-cultural” obtivemos apenas 1 trabalho como retorno. No artigo intitulado “Sobre a linguagem: considerações sobre a atividade verbal a partir da psicologia histórico-cultural”, os autores Bezerra e Araújo (2013) empreendem uma discussão teórica sobre o papel da linguagem no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Os resultados obtidos evidenciam a presença de poucos trabalhos que abordam a temática da comunicação na educação infantil, pois, a maior parte dos trabalhos encontrados relacionam-se aos gêneros de linguagem no ensino da língua portuguesa, ao ensino da linguagem escrita ou sobre os jogos de papéis. Os artigos que têm a linguagem como objeto de investigação voltam-se para a fase de 0 a 3 anos, versando sobre o desenvolvimento da linguagem oral. Contudo, na utilização do descritor “atividade comunicativa”, não encontramos nenhum trabalho relacionado à comunicação como atividade intencional do professor, uma atitude antecipadora visando o desenvolvimento da criança como sujeito ativo neste processo.

Visando ampliar a revisão da produção intelectual brasileira, realizamos um levantamento de dissertações e teses junto ao banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) a fim de identificar as produções, no nível *stricto sensu*, que versam sobre a temática.

A pesquisa foi realizada entre os dias 10 de julho a 20 de agosto de 2019, o intervalo temporal utilizado compreendeu o período de 2006 a 2018 (que foi o período em que encontramos as publicações), e os descritores utilizados foram comunicação, atividade comunicativa, interação, diálogo, linguagem oral e teoria histórico-cultural, psicologia histórico-cultural, psicologia sócio-histórica, que deveriam estar presentes no título, resumo ou palavras-chave. As variações nos descritores se devem ao fato de existir variações nas terminologias utilizadas nas diversas pesquisas. No total foram encontrados 34 trabalhos, sendo que destes, apenas 14 tratavam da temática interessada para essa pesquisa. Abaixo estão os dados sistematizados:

Iniciamos destacando que mais de 90% dos trabalhos encontrados estão concentrados em Instituições de Ensino Superior Públicas, sendo Federais ou Estaduais. A maior concentração das pesquisas está na região Sudeste do País. A maior parte também se concentra em programas de pós-graduação em Educação. Cerca de 80% das pesquisas são em nível de Mestrado (10 dissertações) e encontramos 4 teses.

Dentre todas as produções identificadas a partir dos descritores que utilizamos, aqui destacaremos aquelas que consideramos de maior relevância para essa pesquisa.

#### Quadro 02 – Síntese dos resultados no Banco de Teses e Dissertações

Autor	Ano	Instituição	Área	Nível	Análise dos descritores
BRESSANE	2006	UFRGS	Psicologia	D	Interação bebê-educadora no berçário volta-se mais para o cuidado.
SILVA	2006	UNB	Educação	M	Qualidade das interações entre professor-criança (6 anos).
MOREIRA	2009	UFC	Educação	D	Concepção de linguagem oral dos professores – naturalizante e a-histórica.
RIBEIRO	2009	UNESP	Educação	M	Relações professor-criança, as falas se limitam a exigências e controle.
RYCKEBUSCH	2011	PUC-SP	Linguística Aplicada	D	A roda de conversa como contextos colaborativos-críticos; dialogia.
PINHO	2013	UFAM	Educação	M	Desenvolvimento da linguagem oral de 0 a 3 anos e a THC; diálogo professor-criança; resultados: necessidade de possibilitar a criança falar.
RABELO	2014	UFES	Educação	M	Concepção docente de comunicação e inclusão do bebê-surdo.
SCUDELER	2015	UNESP	Educação	M	Comunicação emocional com bebês e a organização do trabalho docente.
BERTONCELI	2016	UNOESTE	Educação	M	Rodas de Conversa de 3 a 5 anos, Batkhtin e Vigotski; romper com a rigidez das práticas e dar voz para as crianças.
BORELLA	2016	UNESP	Educação	M	Linguagem oral 2 a 3 anos, THC e a prática literária.

NOGUEIRA	2016	UFAM	Educação	D	Linguagem oral na Primeira Infância e THC, observação das interações comunicativas diretas e mediadas por objetos.
ALEXANDRINO	2017	UFPB	Psicologia Social	M	Concepção e intencionalidade na comunicação emocional de educadores e psicólogos escolares com bebês.
CRUZ	2017	UNINOVE	Educação	M	Interações pelo diálogo com crianças de 0 a 3 anos, concepção dos professores,
MACÁRIO	2017	UFJF	Educação	M	As interações dos bebês acontecem em diferentes linguagens, Vigotski e Wallon.
SACCOMANI	2018	UNESP	Educação	D	Linguagem oral e escrita, Pedagogia Histórico-Crítica e THC, tríade conteúdo-forma-destinatário.

Fonte: elaborado pela autora

Scudeler (2015), na dissertação intitulada “Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da teoria histórico-cultural”, tem como objetivo identificar e compreender as possibilidades de atividades de comunicação emocional dos bebês entre 4 e 12 meses, considerando as condições concretas de educação (espaço, tempo, materiais, relacionamentos), organizadas por professoras de um Centro de Educação Infantil Municipal de uma cidade do interior paulista. Nos resultados aponta que parte do ponto de vista teórico de que os bebês aprendem desde que nascem, quando em condições adequadas de vida e educação, nas vivências e experiências com objetos da cultura e adultos, bem como com a intencionalidade da ação docente para satisfação das necessidades e criação de novas. No entanto, as observações realizadas mostram práticas ainda distantes dessas premissas e que é essencial que as instituições de Educação Infantil organizem espaços, tempos e materiais que promovam condições de aprendizagens motivadoras do máximo desenvolvimento das qualidades humanas nas crianças pequenas.

Pinho (2013), na dissertação intitulada “O que você fala, professor, tem importância?: o trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento da linguagem oral da criança”, aborda algumas reflexões acerca das regularidades do desenvolvimento da linguagem oral da criança de zero a três anos (de acordo com a Teoria Histórico-Cultural), da percepção das professoras da creche quanto à relevância das práticas

pedagógicas no desenvolvimento da linguagem oral das crianças e da influência da comunicação estabelecida entre professora e crianças. A pesquisa foi desenvolvida em uma creche em Manaus e a pesquisadora aponta como resultado a necessidade de possibilitar às crianças a fala no contexto escolar, considerando o que dizem, e travar desafios dialógicos, dando continuidade ao pensamento apresentado por elas, questionando-as e fazendo-as refletir profundamente sobre os temas abordados. Aponta, também, a necessidade das educadoras de aprofundar seus conhecimentos quanto à importância de suas ações pedagógicas no desenvolvimento da linguagem e do pensamento infantil, possibilitando, dessa maneira, um espaço comunicativo mais participativo e relevante. Acreditamos ser necessário consolidar a autonomia e iniciativa das crianças, bem como, a sensibilização das professoras quanto à importância dos diálogos (mesmo com os pequenos), da necessidade de aprofundamento dos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil na primeira infância e da ressignificação das práticas por intermédio de uma formação continuada em serviço.

Nogueira (2016), na tese “Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche: uma abordagem histórico-cultural”, buscou conhecer como se dá o desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, assim como as interações verbais entre crianças e adultos e a prática pedagógica no interior da creche. A autora realizou encontros formativos e os resultados apontados demonstram que as atividades propostas pelas professoras e as interações criança-criança e adultos-criança, na creche, potencializam a atividade comunicativa das crianças e o desenvolvimento de sua linguagem oral, de acordo com os pressupostos teóricos de Vygotsky e seus colaboradores. A autora ressalta a importância dos encontros formativos que possibilitaram a ampliação dos referenciais das professoras e ampliaram sua ação intencional.

Borella (2016), na dissertação intitulada “Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância”, objetivou compreender o processo de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, em especial da linguagem e estudar as contribuições que as atividades de leitura literária planejadas, organizadas e adequadamente mediadas possam promover no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem infantil no interior da escola e na educação de crianças entre 2 e 3 anos de idade, por ser um período crucial para a formação das funções psíquicas superiores. Foram realizados 12

encontros em que as crianças vivenciaram situações de aprendizagem com o livro de literatura infantil. A pesquisadora aponta como resultado 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.

Saccomani (2018), na tese “A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural”, a partir da pesquisa teórico-conceitual elenca conteúdos essenciais para o desenvolvimento da consciência fonêmica. A autora pontua que o trabalho pedagógico na educação infantil deve se sustentar pela tríade conteúdo-forma-destinatário. Diante disso, o desenvolvimento de patamares qualitativamente superiores de relação da criança com a língua materna dependerá da forma pela qual o professor trabalha com os conteúdos em cada momento do desenvolvimento infantil. Assim, a autora considera que as ações pedagógicas devem ser intencionalmente direcionadas de modo a impulsionar a construção de relações cada vez mais conscientes e voluntárias da criança com a linguagem.

Macário (2017), na dissertação “A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora”, analisou as interações entre bebês no interior de uma creche apontando em seus resultados que as interações acontecem de formas diversas durante a rotina vivenciada por eles, seja nas horas de brincadeira, exploração e alimentação, sendo possibilitadas pelas diferentes linguagens evidenciadas pelos bebês na pesquisa: olhar, choro, silêncio, expressões faciais, gestos e movimentos. A autora destaca que a pesquisa não se centrou na interação adulto-bebê, porém, não deixou de destacar a importância da ação intencional daquele.

Rabelo (2014), na dissertação “O bebê surdo na Educação Infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas”, visou analisar as concepções dos profissionais a respeito da inclusão, da surdez e do trabalho com os bebês surdos. Aponta nos resultados a necessidade dos profissionais da educação infantil ter conhecimento da Libras para enriquecer a comunicação com os bebês.

Bressani (2006), na dissertação “A comunicação na interação bebê-educadora nos primeiros dois anos de vida”, visou investigar a comunicação verbal e não-verbal na

interação educadora-bebê. Os resultados da pesquisa apontam para a importância de identificar e compreender as atitudes que demonstram demandas e necessidades dos bebês. A autora também evidenciou que a atenção da educadora se voltava mais para atender as necessidades de higiene dos bebês, com pouca interação. Com isso, destacou a importância do conhecimento docente para potencializar a comunicação nesta etapa da vida.

Cruz (2017), na dissertação “O papel das interações sociolinguísticas professora-criança no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos”, ressalta que as professoras julgam importante estabelecer um diálogo com as crianças para que desenvolvam a linguagem, assim como, favorecer seu desenvolvimento humano. Contudo, na pesquisa ficou evidente que é ignorada a indissociabilidade entre linguagem e pensamento, pois, conforme a autora, não é mencionada em suas respostas durante as entrevistas, o que aponta para a necessidade do conhecimento dos fundamentos do desenvolvimento infantil.

Bertonceli (2016), na dissertação “A roda de conversa na educação infantil: análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos”, visou analisar os aspectos formativos das práticas educativas com a linguagem verbal nas Rodas de Conversa realizadas com um grupo de crianças de três a cinco anos, em três instituições públicas de Educação Infantil do município de Francisco Beltrão. Em seus resultados, a pesquisadora apontou que, no limite das determinações e contradições dos contextos históricos, a prática dos professores ressalta o desafio de romper com orientações caracterizadas pela rigidez das práticas pedagógicas; mostra a necessidade de recomposição dos diálogos, na perspectiva de trazer as vozes infantis para o movimento, permitindo o encontro das vozes dissonantes na Roda e considerando a formação integral da criança.

Ryckebusch (2011), na tese “A roda de conversa na educação infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento”, demonstrou que é possível a criação de contextos colaborativo-críticos em situações de Roda de Conversa que promovam transformações nos modos de agir das crianças e da professora-pesquisadora, ampliando as possibilidades de desenvolvimento e de atuação no próprio contexto.

Silva (2006), na dissertação “Diálogo e qualidade na educação infantil: um estudo de relações na sala de aula”, analisou a interação entre professora e crianças

numa turma de educação infantil, concluindo tanto a importância da qualidade da interação, quanto a necessidade de construí-la dia a dia.

Ribeiro (2009), em sua tese “As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural”, analisou como as crianças se relacionavam com a cultura na educação infantil e o papel do professor. Os resultados apontaram que na escola investigada, as relações estabelecidas limitam-se às exigências e ao controle das professoras em relação às atitudes e ações das crianças, limitando a mediação com a cultura.

Moreira (2009), na tese “Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil: análise da prática docente à luz dos autores da Escola de Vygotsky”, visou analisar a concepção da linguagem verbal de professoras da educação infantil de escolas públicas de Fortaleza-CE. A pesquisa evidenciou que as concepções das professoras têm por base suas histórias de vida e formação que se constituem como crenças na efetivação da prática. Isso se configura, na maioria das vezes, numa visão naturalizante e a-histórica do desenvolvimento infantil.

Alexandrino (2017), na dissertação “Concepções de psicólogas escolares e educadoras infantis sobre o desenvolvimento e a habilidade de comunicação intencional infantil”, visou analisar as concepções e ações de educadoras infantis e psicólogas escolares sobre o desenvolvimento e a habilidade de comunicação intencional de crianças num Centro de Referência em Educação Infantil (CREI), de João Pessoa- PB. A pesquisadora demonstrou como resultado que as educadoras percebem o desenvolvimento infantil a partir da resolução, por parte da criança, das atividades propostas em sala de aula e pelos comportamentos que exibem em situações de brincadeira. Já para as psicólogas escolares, este é um processo contínuo e que pode ser percebido através das situações de interação entre o adulto e a criança. Ambos os grupos de profissionais destacaram a importância do planejamento para elaboração de atividades pedagógicas no contexto de educação infantil.

No que diz respeito à habilidade de comunicação intencional, a maioria das educadoras e das psicólogas escolares relataram que as expressões emocionais infantis apresentam um caráter intencional e auxiliam na comunicação não-verbal entre adultos e bebê. Os gestos infantis compareceram, no discurso das participantes, como um forte indicador de comunicação intencional na criança, mencionado principalmente pelas psicólogas.

A autora ressalta que esse estudo reafirma a importância da habilidade de comunicação intencional para o desenvolvimento global infantil e a influência das concepções sobre o desenvolvimento infantil na atuação dos profissionais da educação, para uma prática intencional promotora de aprendizagem e desenvolvimento.

Dentre todas as pesquisas apresentadas, selecionamos as que dialogam com os nossos objetivos, a fim de enriquecer as reflexões a partir das análises empreendidas pelos pesquisadores. Portanto, foram selecionadas: Silva 2006, Moreia 2009, Pinho 2013, Nogueira 2016, Cruz 2017.

O impacto das pesquisas demonstrando que o desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças não acontece espontaneamente, mas é produto de sua vida, daquilo que experimenta, faz e aprende, recaiu inicialmente sobre a exigência de formação do profissional que trabalha com as crianças da primeiríssima e da primeira infância. Mas, este é apenas um elemento da mudança: a prática diária com as crianças, a vida de todos os dias na creche também precisa mudar profundamente. O elemento essencial dessa mudança é o novo conceito de criança que vai surgindo das pesquisas com os pequeninhos: uma criança que aprende desde que nasce e porque aprende se desenvolve. Em outras palavras, uma criança que desde os primeiros dias de sua vida é capaz de estabelecer relações com as pessoas e com as coisas e aprender. (MELLO; SINGULANI, 2014, p. 38)

Como afirmam Mello e Singulani, estamos caminhando nas pesquisas que tratam de um novo conceito de criança e de desenvolvimento na Educação Infantil, contudo, ainda existe um árduo caminho pela frente, pois, como apontam as pesquisas aqui apresentadas, a superação do espontaneísmo na prática docente e da concepção de criança incapaz, implica na apropriação dos conhecimentos necessários sobre as regularidades e a situação social do desenvolvimento infantil para uma prática pedagógica intencional que, a partir das condições de vida e educação, impulse de forma qualitativamente superior o desenvolvimento das funções psíquicas.

Da mesma forma, é essencial resistir às condições alienantes de trabalho, promover uma boa formação em serviço e lutar pelas políticas públicas educacionais que visem a formação integral do ser humano. Para isso, a comunicação exercerá uma função essencial, pois, pressupõe a construção de uma relação baseada num diálogo que considere a criança em sua singularidade, como sujeito ativo. Essa comunicação possibilita identificar e atender as necessidades das crianças assim como criar nelas novas necessidades humanizadoras. E isso implica superar as relações baseadas na concepção de criança passiva-vazia-incapaz e objeto da aprendizagem, a fala monológica de exigências e repreensões e pré-conceitos que pouco ou nada ajudam no

desenvolvimento ativo da criança e em sua relação com a cultura. Ou seja, implica superar a visão de senso comum ou inatista, naturalizante, fragmentária e a-histórica de criança, educação e de desenvolvimento humano.

Com isso, destacamos a relevância desta pesquisa de doutoramento, propondo-nos refletir sobre o papel da comunicação enquanto uma atividade comunicativa para o desenvolvimento da fala na Primeira Infância.

## **1.2 O lócus da Pesquisa e o processo de coleta de dados**

Em consonância com o objetivo proposto de compreender o papel da comunicação como atividade comunicativa para o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil, estabelecemos os objetivos específicos de compreender o processo de desenvolvimento da linguagem oral na etapa da Primeira Infância e o papel da comunicação, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural; e elaborar discussões teórico-conceituais sobre como o trabalho pedagógico na Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento e apropriação da linguagem oral. Organizamos a exposição da nossa tese apresentando uma revisão de literatura sobre a temática e em seguida, realizando a análise dos dados da pesquisa empírica desenvolvida junto a uma escola municipal. Como parte da pesquisa empírica, optamos por também apresentar relatos da prática pedagógica desenvolvida pela pesquisadora com bebês de 05 meses e 1 ano e 9 meses, buscando enriquecer a reflexão com dados empíricos.

A escola participante da pesquisa pertence à Rede Pública de Ensino do Município de Marília-SP. Os participantes da pesquisa foram crianças de 0 a 3 anos, assim como os respectivos educadores das turmas e os demais agentes educacionais que compõem a equipe escolar, tendo como foco a dinâmica da prática pedagógica, das relações educador-criança, criança-adultos, criança-criança.

A escolha de tal público se deve ao fato de que a comunicação é elemento central na constituição do ser humano, tendo a linguagem oral como importante via que, enquanto ferramenta ‘inter’ e intrapsíquica, possibilita o processo de apropriação e objetivação das qualidades humanas. Na comunicação a criança expressa o que está aprendendo ou não, bem como sentimentos e emoções, contribuindo para a regulação de

sua conduta, o desenvolvimento da função simbólica da consciência, inteligência e da personalidade.

A referida escola foi fundada em 1998, localizada em um bairro que possui serviços de infraestrutura básica, como água, rede de esgoto, asfalto, linha de ônibus, posto de saúde, pronto atendimento. Contando também com vários estabelecimentos comerciais próximos, entre eles: lojas diversas, supermercados, farmácias, papelaria, restaurantes, posto de gasolina, agências bancárias e agência de Correios. Seu principal público são as famílias do seu entorno, atendendo cerca de 280 crianças que, em sua maioria, são do período integral.

A escola conta com 6 salas de referência, 1 sala de múltiplas atividades, 1 salão (utilizado para jogos simbólicos com brinquedos e fantasias), quiosques abertos, 1 quadra coberta, 5 tanques de areia, 5 parques no gramado com brinquedos e *playgrounds* de plástico e de madeira, assim como variados ambientes transformados em recursos por toda a escola, corredores multifuncionais para criar possibilidades de exploração, 1 refeitório amplo. As paredes contam a história das crianças, expondo suas vivências e com variados recursos sensoriais para a aguçar a curiosidade e a investigação.



Fonte: arquivo da escola

As turmas participantes da pesquisa são:

<b>Turma</b>	<b>Faixa Etária</b>	<b>Período</b>	<b>Tempo de Experiência da Professora</b>	<b>Total de Crianças</b>
Nível III A	1 ano e 6 meses à 2 anos	Integral	6 anos	18
Maternal I A	2 anos a 3 anos	Integral	16 anos	21

A comunicação entre o pesquisador e os sujeitos são fonte ricas para o entendimento das características do objeto pesquisado e, conforme González Rey (1995), nem as informações obtidas nos momentos informais devem ser desconsideradas. Isso significa que, desde o momento em que o pesquisador adentra a escola, suas observações sobre toda a dinâmica das interações, bem como os momentos de diálogos acompanhados, até o momento de sua saída, são elementos fundamentais que constituem o conjunto de dados da pesquisa.

A partir destas premissas, foram selecionados como instrumentos para a coleta de dados, a observação e a gravação por áudio das interações. Os nomes apresentados no decorrer da análise dos dados são fictícios, com o cuidado de preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

A pesquisa empírica se iniciou em meados de junho de 2019 até março de 2020, inicialmente apenas com observação direta e o registro no diário de campo, no primeiro semestre. Para Marconi e Lakatos (2003), a observação consiste em utilizar os sentidos para a obtenção de determinados aspectos da realidade; esta observação não se limita apenas em ver e ouvir, mas busca examinar os fatos ou fenômenos que deseja estudar. Na observação participante, o pesquisador realiza uma participação real com a comunidade, incorporando-se ao grupo. Assim, fica tão próximo do grupo como se fosse um membro deste, pois participa das atividades normais e respectivas do mesmo.

As gravações em áudio iniciaram-se em março e foram até outubro de 2019. A duração das gravações variava dependendo do tempo em que o pesquisador permanecia acompanhando a turma, com tempo estimado entre 1 e 2 horas de gravação, conforme a rotina da turma naquele dia em questão.

As sessões de observação e gravação aconteciam duas vezes por semana com o objetivo de participar da rotina da turma e acompanhar sua dinâmica de forma mais efetiva. Desta forma, o pesquisador permaneceu em cada uma das turmas cerca de 02 meses.

O trabalho de campo se constitui então como uma permanência prolongada e convivência intensa com as crianças e seus professores, por meio do acompanhamento e observação participante do cotidiano escolar, visando registrar as expressões dos sujeitos, a fala (discursos), o silêncio, os gestos e outras manifestações que indicam vivências e provocam sentidos, assim como o diálogo visando a alteridade. Para isso, nos utilizamos do Diário de campo para o registro cuidadoso das observações. Desta forma, a partir do processo de pesquisa, os eixos de análise foram se constituindo, considerando a totalidade das múltiplas determinações que não se expressam na imediatez e que estão em permanente contradição.

Sendo assim, a pesquisa não se caracteriza como um experimento cujos dados são produzidos pelo pesquisador, mas como uma observação dinâmica da criança, nas atividades que realiza, na forma viva de se relacionar com as pessoas, com o espaço, tempo e a cultura na educação infantil.

Conforme mencionamos no início, também utilizamos dados da prática docente da pesquisadora. Os dados descritos em cenas correspondem ao período de agosto a dezembro de 2022. A turma era composta por 16 bebês com uma faixa etária entre 5 meses e 1 ano e 9 meses, contando com a professora e duas auxiliares de desenvolvimento educacional.

A análise dos dados gerados realizou-se a partir das categorias centrais da Teoria Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético buscando captar o fenômeno em seu movimento dialético, como produto da história, carregado de tensões e contradições, ou seja, ir além da aparência, visando a essência.

Considerando que a construção do conhecimento se dá de forma dialética, ou seja, o fenômeno “indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde” (KOSIK, 1976, p. 15), é preciso analisar os processos, ou seja, a gênese e as bases dinâmico-causais, como o meio se apresenta para a criança e como se relaciona com ele em cada etapa do seu desenvolvimento, considerando a situação social de desenvolvimento da criança e o lugar que ocupa nas relações que participa na escola, em especial, a estabelecida com o educador.

A partir de seu contexto concreto, trata-se de considerar o que abrange a instituição de educação infantil selecionada, seu contexto sociocultural, sua história, sua conjuntura política, as pessoas que nela atuam, as práticas pedagógicas, as crianças e as relações sociais ali estabelecidas. Para que a partir de tais elementos, explicar o fenômeno, ou seja: qual o lugar que a criança ocupa na comunicação com o professor naquela escola de educação infantil, assim como os comportamentos e as práticas fossilizadas, ou seja, aquilo que está mecanizado e cuja aparência não revela sua natureza interna.

O primeiro momento de análise ocorreu por meio do registro, da descrição empírica da realidade escolar, com o objetivo de dar sentido ao emaranhado de dados gerados no processo de observação, ou seja, daquilo que Marx chamou de todo caótico.

Em um segundo momento, tornou-se possível destacar elementos que nos ajudaram a explicar o fenômeno, e superar sua pseudoconcreticidade e, com isso, nos encaminhar para o momento das análises que, a partir das observações, da reflexão e análise sobre as práticas pedagógicas materializadas e/ou fossilizadas no *locus* da pesquisa, nos possibilitaram propor e formular contribuições teórico-conceituais sobre a atividade comunicativa e as implicações pedagógicas para a Educação Infantil a partir da Teoria Histórico-Cultural.

Desta forma, elencamos como unidades de análise as relações e a comunicação entre professora e crianças.

Na tese, temos como objeto da pesquisa a comunicação entre professora e criança, pois, compreendemos que a comunicação cumpre um essencial papel no desenvolvimento psíquico infantil. Ou seja, é pelo processo de comunicação (gestos, expressões, sons, movimentos, utilização dos objetos e fala) com o adulto, imersa em contextos ricos de interações que a criança vai aprendendo a conhecer o mundo a sua volta. Compreendemos que a linguagem oral, ou seja, o desenvolvimento da fala, é um essencial processo psíquico, cuja aquisição amplia as possibilidades de desenvolvimento da consciência e da personalidade.

Por isso a atividade comunicativa na educação infantil é tão importante de ser percebida como parte intencional do trabalho docente, para que as professoras atuem criando condições para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

## **2. A ATIVIDADE COMUNICATIVA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

As reflexões sobre o lugar histórico da Educação da Infância são fundamentais pois demarcam a importância que esta tem no desenvolvimento infantil. Com base nos estudos dos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que as qualidades especificamente humanas não são inatas e nem recebidas passivamente das relações sociais. Existimos, situados num tempo histórico e em permanente movimento, em que as condições concretas desta existência, ou seja, as condições de vida e de educação, imersas no contexto social, político, econômico e cultural, constituir-se-ão como múltiplas determinações sobre o lugar em que ocupamos nestas relações.

A comunicação é um dos fatores mais importantes do desenvolvimento psíquico geral da criança. Só em contato com as pessoas adultas é possível que as crianças assimilem as experiências histórico-social da humanidade e realizem as possibilidades congênitas de ser representantes do gênero humano (LÍSINA, 1986, p. 125)

Para discutir o conceito de Atividade Comunicativa, é preciso pensar no desenvolvimento da fala e do pensamento na primeira infância, buscando compreender como a criança se desenvolve, como a fala se desenvolve, assim como sobre a função mediadora do outro neste processo.

Pensamento e fala possuem raízes genéticas diferentes, surgem e se configuram no processo histórico do desenvolvimento da consciência humana. São um produto do processo de formação do homem. A concepção de que o desenvolvimento da linguagem oral é um processo ligado a maturação do organismo e que, por isso a criança vai se tornando capaz de realizar associações entre objeto e palavras, é uma questão que já foi profundamente denunciada por Vygotsky em seus escritos.

Pensamento e fala seguem caminhos diferentes, mas numa íntima dependência recíproca. O desenvolvimento da fala influi sobre o pensamento e o reorganiza, reestruturando e conferindo novas formas. A fala é o instrumento fundamental no desenvolvimento desse processo. Ou seja, é pelo processo de apropriação da cultura, mediado pelas relações sociais das quais o sujeito participa, que se forma sua inteligência e personalidade.

Vygotsky aponta que no estudo da fala, predominou por muito tempo na Pedologia a visão de que o desenvolvimento depende de duas fontes: a hereditariedade e

o meio. A abordagem inatista considerava a fala como uma função inata, já o empirismo, como fruto da experiência. Contudo, “a fala é um todo complexo que depende tanto do meio quanto da hereditariedade. Essa não é, contudo, uma característica diferenciada dela, mas algo que é próprio de todos os aspectos do desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 2018, p. 43)

Para o autor a unidade que articula pensamento e fala pode ser encontrada no aspecto interno da palavra, ou seja, em seu significado. “Uma palavra carente de significado não é uma palavra, é um som vazio” (VYGOTSKI, 2001, p. 289).

[...] o significado da palavra é por sua vez um fenômeno verbal e intelectual. E esse pertencimento simultâneo a dois âmbitos da vida psíquica não é só aparente. O significado da palavra é um fenômeno do pensamento só na medida em que o pensamento está ligado à palavra e encarnado nela e vice-versa, é um fenômeno da linguagem só na medida em que a linguagem está ligada ao pensamento e iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal ou da palavra com sentido, é a unidade do pensamento e da palavra (VYGOTSKI, 2001, p. 289 – tradução nossa).

A palavra não se refere a um objeto isolado qualquer, mas a um grupo, a toda uma classe de objetos, ela designa coisas, individualiza características, ações, relações, ou seja, codifica nossa experiência.

No início do desenvolvimento histórico da fala, a palavra possuía um caráter simprático, ou seja, estava vinculada à situação prática e só era compreendida neste contexto. No avançar deste desenvolvimento histórico, as palavras passam a se emancipar do terreno da prática, surgindo um sistema autônomo de signos e seus significados, que possibilitam sua compreensão independentemente de estar vinculado ao contexto. Luria (1986) o denomina caráter sinsemântico.

A filogênese, ou seja, o desenvolvimento histórico da espécie humana, não se repete ao nascer de cada novo ser humano (ontogênese). É pelo processo de comunicação com as outras pessoas, por meio de diferentes linguagens, que a criança vai se tornando capaz de dominar as palavras e compreender o mundo a sua volta de forma cada vez mais complexa. “O desenvolvimento da linguagem na ontogênese da criança não transcorre dentro do processo de trabalho, para o qual ela não se encontra preparada; transcorre no processo de assimilação da experiência geral da humanidade e da comunicação com os adultos” (LURIA, 1896, p. 29).

O significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno do pensamento verbal e da fala significativa, “é o nexos que une um e outro” (PINO, 2005, p. 141). “Ao

transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra (VYGOTSKI, 2001, p. 298 – tradução nossa)”.

A relação entre pensamento e fala também coloca no centro da questão a relação entre o intelecto e o afeto, pois, as correntes teóricas que os consideram de forma dicotomizada, dissociam-se de toda plenitude da vida, ou seja, das motivações, das necessidades e dos interesses do ser humano.

Tais questões nos provocam a questionar os pontos de vista que partem do senso comum e cristalizam concepções naturalizantes, biologizantes e a-históricas sobre o desenvolvimento da linguagem oral e do pensamento, as quais perpassam o espaço escolar, familiar, dentre outros espaços educativos.

Tais visões acríticas da realidade desse processo, simplificadoras de processos tão complexos, tornam-se um obstáculo para o desenvolvimento infantil.

Quando a infância é concebida como momento essencial no processo de humanização, os adultos têm um papel fundamental na educação da criança. Eles medeiam os seus processos de aprendizagem e organizam de maneira intencional as suas experiências. Neste sentido, tornam-se portadores e mediadores dos conhecimentos culturalmente construídos (LIMA, 2005, p. 64).

Leontiev (1978) considera que os homens são colocados diante das riquezas culturais herdadas das gerações passadas, contudo, para que possam torná-las órgãos da sua individualidade, formando-se como faculdades especificamente humanas e assim imprimindo sua marca na história, é preciso um processo de apropriação.

Ao nascer, a criança está imersa neste mundo cultural, mas que a princípio lhe é estranho, ou seja, a arte, a ciência, as histórias, as cantigas, a linguagem oral não são compreendidas por ela. Será por meio das interações e da comunicação que tais riquezas se constituirão como um repertório individual do seu desenvolvimento. De acordo com Leontiev (1978, p. 271-272 – tradução nossa), “[...] a criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na **comunicação**” (grifo do autor). O processo de apropriação das qualidades humanas depende da comunicação com os adultos que cuidam e educam a criança.

A fala desempenha um importante papel no desenvolvimento da criança, como um sistema de signos que permite a comunicação entre os homens. De acordo com Leontiev (2004), a fala é a forma concreta pela qual opera a consciência da realidade, tendo sua origem nas necessidades impostas pela atividade produtiva. “A consciência do homem é a forma histórica concreta do seu psiquismo. Ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e se transforma na sequência do desenvolvimento das suas relações econômicas.” (LEONTIEV, 2004, p. 94)

Desta forma, é por meio da atividade prática que o homem se desenvolve culturalmente. E o processo de internalização é, antes de mais nada, um processo de conversão, no plano pessoal, das significações (sobre o mundo e as condições de existência humana) construídas no bojo das relações sociais de uma determinada sociedade, num determinado modo de produção e no acesso aos bens materiais e imateriais. E a linguagem oral cumpre um papel fundamental neste processo de mediação entre a apropriação destas significações e a objetivação nos modos de pensar, falar, agir, ou seja, no seu nascimento cultural. O nascimento cultural só acontece com a mediação do Outro, a conversão da função natural em cultural só aparece quando “o olhar do outro” se torna “o olhar do Eu”. (PINO, 2005)

É imersa nas interações com outras crianças e com os adultos, que a criança irá aprender a falar, ouvir, ampliar o repertório do seu vocabulário, desenvolver habilidades e aptidões, construir relações e se comunicar, etc. Compreendemos assim, que a comunicação está na base das relações sociais é um processo mais amplo que abarca diferentes linguagens (expressões, gestos, linguagem oral, etc.). Dentre elas, damos ênfase também, ao longo desta pesquisa, para o importante processo psíquico que é a linguagem oral, cuja a aquisição amplia as possibilidades no desenvolvimento da consciência e da personalidade da criança. A diferenciação entre o animal e o homem se dá pela atividade vital que para o homem, se constituem do trabalho e da linguagem, pois o trabalho social e suas divisões de funções dão origem a novas formas de comportamento e criam a necessidade de comunicação.

### 3.1 Atividade e Comunicação

*É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. (Friederich Engels)*

Neste subcapítulo, temos por objetivo compreender o papel do trabalho e da linguagem oral no desenvolvimento humano, concebendo o trabalho como a atividade vital humana.

Na epígrafe trazida no início, Engels (2006) nos convida a refletir sobre o papel do trabalho e da linguagem oral no processo de humanização do homem. Com base nos pressupostos de Marx e Engels, enquanto o trabalho, como atividade vital humana, gerou alterações externas e internas no homem, a linguagem se constituiu como uma forma de comunicação social, contribuiu para a transmissão e a apropriação das modificações geradas pelo processo de trabalho.

De acordo com Leontiev (2004, p. 279), “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 pela humanidade”. No homem, assim como nos animais, o aparato biológico cumpre as funções de preservação da vida, de sobrevivência, entretanto, é o aspecto social na relação com o outro que possibilita o salto de qualidade e a apropriação das qualidades especificamente humanas.

[...] o homem tem três fontes essenciais de conhecimento: a herança biológica que é o ponto de partida necessário, ainda que não suficiente, para o desenvolvimento daquelas características tipicamente humanas como a linguagem, a memória e a atenção voluntárias, o pensamento e o controle da própria conduta, a experiência individual que deixa suas marcas na cultura e na história humana e a experiência humana, a herança social pela qual as gerações passadas transmitem suas experiências, seus conhecimentos, suas habilidades, suas aptidões e suas capacidades e as novas gerações recebem das gerações anteriores tudo o que foi criado antes: os objetos da cultura material (as máquinas, as casas, os objetos) e da cultura não material ou intelectual (a linguagem, as artes, as ciências), reproduzindo, nesse processo, as aptidões criadas até então (MELLO, 2004, p. 139).

Com base nessa perspectiva teórica, é a partir das relações sociais materiais vividas cotidianamente que os homens constituem e modificam suas formas de pensar e agir, transformando-se e transformando o mundo.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2017, p. 255)

Apropriando-se da natureza, ela se torna parte daquilo que Marx (2017) chamou de “órgãos de sua individualidade”, ou seja, tornam-se capacidades humanas. Através do trabalho, o homem se objetiva, respondendo às necessidades surgidas e, com isso, modifica a natureza e a si mesmo, tornando-se assim, humano. Sua atividade não obedece mais às leis biológicas, são regidas agora pelas leis sócio-históricas.

A linguagem oral libertou o homem dos limites de seus instintos, no seio das experiências sociais na história da filogênese humana, tornando-se um elo fundamental no desenvolvimento ontogenético a partir do processo de comunicação das relações sociais.

A partir do momento em que as mãos passam a cumprir uma função distinta da dos pés, o macaco torna-se capaz de caminhar de forma ereta e este é um passo crucial para a transição do macaco ao homem. Ao libertar suas mãos, o homem dá um salto de qualidade em seu desenvolvimento. Ganha cada vez mais destreza e habilidade e a nova experiência realizada em comunidade o desafia a transmitir [pela fala] de geração para a geração o saber acumulado, ampliando seus horizontes. Assim, “vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele.” (ENGELS, 2006, p. 02)

O desenvolvimento do trabalho e a crescente necessidade de atividade conjunta, foi contribuindo para o agrupamento em sociedade e para o surgimento da necessidade de dizer uns aos outros fatos e situações vividas, levando ao desenvolvimento da fala. O desenvolvimento da fala gerou o desenvolvimento do ouvido, e o desenvolvimento do cérebro o dos órgãos dos sentidos.

A vista da águia tem um alcance muito maior que a do homem, mas o olho humano percebe nas coisas muitos mais detalhes que o olho da águia. O cão tem um olfato muito mais fino que o do homem, mas não pode captar nem a centésima parte dos odores que servem ao homem como sinais para distinguir coisas diversas. E o sentido do tato, que o macaco possui a duras penas na forma mais tosca e primitiva, foi-se desenvolvendo unicamente com o desenvolvimento da própria mão do homem, através do trabalho. (ENGELS, 2006, p. 03 – 04)

O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos vão possibilitando ao homem, de forma cada vez mais clara, o desenvolvimento da consciência, a capacidade de abstração, de discernimento e de comunicação. A partir do trabalho e da linguagem, o homem vai conseguindo construir cada vez mais relações e operações mais complexas, se propor e alcançar objetivos.

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes ao do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, ou seja, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limita a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, a finalidade pretendida, que como ele bem o sabe, determina o modo de sua atividade com a força de uma lei, à qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo seu próprio modo de execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais. (MARX, 2017, p. 255-256)

Para os animais, o trabalho se configura como uma continuidade da existência da espécie, para o homem, vai além. O homem “imprime à terra a marca de sua vontade”, cria a história, muda seu curso, transforma e cria a si mesmo, produz universalmente para além das necessidades básicas de sobrevivência. Esse processo modifica e complexifica a unidade homem-natureza num movimento permanente a partir de uma atividade intencional. O trabalho torna-se, assim, a base constitutiva do ser social objetivamente e é responsável pelo aparecimento das funções psicológicas superiores, que o vai formando subjetivamente (ENGELS, 2006).

A formação do indivíduo ocorre sempre num processo educativo, mesmo marcado pelo espontaneísmo da vida cotidiana, ou seja, quando não há uma intervenção pedagógica consciente. Com esse entendimento, desenvolvemo-nos no interior das relações sociais concretas com outros indivíduos. Em relação a essa assertiva, para Duarte (2013), a compreensão dessa dialética permite a superação de uma concepção biologizante na formação do comportamento e da personalidade.

Se consideramos que a personalidade é formada no interior das relações sociais e estas interiorizadas em funções psíquicas, é fundamental questionarmos qual a

qualidade dessas relações, ou seja, no interior de que tipo de sociabilidade isso ocorre. No tempo histórico presente, se dá no bojo da sociedade capitalista, que é marcada por contradições, as quais são geradas pelas condições históricas objetivas, determinando tanto a produção quanto a apropriação do conhecimento e tendo como ponto de partida e de chegada a alienação dos indivíduos.

No modo de produção capitalista, o trabalhador não se realiza pelo trabalho, mas se nega nele, considerando que a vida produtiva aparece ao homem apenas como um meio de manutenção da sua existência física,

O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para sua existência. [...] É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga, etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente][...]. Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico. Esta produção é a sua vida genérica operativa. [...] O objeto do trabalho é, portanto, a objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele. [...] A questão de que o homem está estranhado do seu ser genérico quer dizer que um homem está estranhado do outro, assim como cada um deles [está estranhado] da essência humana. (MARX, 2008, p.84-85)

Isso significa que a alienação obstaculiza o desenvolvimento humano e a apropriação das forças essenciais humanas em suas máximas possibilidades. O estranhamento entre o homem e o produto do seu trabalho (a cultura), cria um abismo no processo de apropriação de tornar órgãos da sua individualidade todas as riquezas culturais produzidas historicamente pela humanidade, ou seja, de torna-las capacidades humanas da sua personalidade.

Conforme Duarte (2013, p. 09), as categorias básicas para a compreensão do processo de formação do indivíduo são:

[...] **objetivação e apropriação**, que expressam a dinâmica do processo pelo qual o ser humano se autoconstrói ao longo da história; **humanização e alienação**, que expressam o caráter contraditório com que os processos de objetivação e apropriação tem se realizado no processo histórico marcado pela luta de classes; **gênero humano**, que expressa o resultado da história social humana, da história da atividade objetivante dos seres humanos (a formação do indivíduo é a formação do homem singular como um ser genérico, como um ser pertencente ao gênero humano); **individualidade para si**, que expressa no âmbito da formação do indivíduo um processo de

desenvolvimento que se inicia pela síntese espontânea das relações sociais (a individualidade em si) rumo a uma síntese consciente das relações sociais (a individualidade para si).

Tais categorias são elementos fundamentais para compreendermos como esse movimento de formação da individualidade humana ocorre no interior na sociedade capitalista, ou seja, é o desenvolvimento do indivíduo como ser social, mas também, enquanto ser genérico, pertencente ao gênero humano.

Não nos distinguimos dos animais apenas porque realizamos a atividade que assegura nossa sobrevivência, mas, principalmente pela forma como reproduzimos nossa vida, produzindo os meios pelos quais são satisfeitas nossas necessidades básicas. Marx (2017) considera este como o primeiro ato histórico, pois produz a natureza humana. Ao transformar a natureza para a satisfação das necessidades, ao desenvolver ações e produzir instrumentos para concretizar essa satisfação, o ser humano transforma a si, objetivando-se nessa transformação, conduzindo a produção de novas necessidades.

Ao satisfazer a necessidade básica de alimentação, por exemplo, o homem passa a buscar novas formas de conhecer e se apropriar da natureza, transformando as necessidades humanas e modificando as formas de satisfazê-las. O desenvolvimento da história social somente se torna possível neste processo de transformação da realidade humana que se concretiza com outras duas formas de apropriação e objetivação: a linguagem e as relações entre os seres humanos, pois a atividade social é coletiva e se dá num processo de comunicação, no desenvolvimento da linguagem e seus signos.

Por isso Marx (2017) considera o trabalho como a atividade vital humana, pois é por meio dela que cada ser humano reproduz a si próprio como um sujeito singular e, em consequência disto, reproduz a própria espécie. No processo de trabalho, o ser humano se objetiva mediante sua atividade. Nesse processo, transforma o que ?? em propriedades do objeto, da cultura historicamente acumulada, resultando em produtos sociais, sejam eles materiais ou não. Com esse entendimento, a apropriação dessas objetivações é a transferência para o sujeito singular da atividade contida no objeto, a genericidade.

O trabalho não assegura somente a vida, mas também, a existência da sociedade. Na sociedade capitalista, o trabalho é transformado em mercadoria e na medida em que o trabalhador se vê obrigado a vender a sua força de trabalho. Esta atividade vital se transforma em um meio para sobreviver e isso gera alienação, reduzindo a atividade

vital do trabalhador a uma única necessidade, a de realizar a manutenção da sua existência.

Nessa forma histórica de trabalho, a objetivação se mostra alienada porque o trabalhador produz mercadoria, ou seja, produz valor de uso (trabalho concreto), mas também, produz valor (trabalho abstrato). Do valor produzido, uma parte retorna-lhe como salário e o restante é apropriado pelo capital. O trabalho produz o seu algoz: o capital. Objetivação e apropriação mostram-se duas faces de um mesmo processo que aliena o trabalhador da riqueza. Ele não é sujeito de sua atividade e ela se mostra externa e estranha à sua individualidade e às suas necessidades. Sua atividade é apenas um meio para sua sobrevivência, e não uma forma de o indivíduo se realizar e se desenvolver como ser humano. Sua relação com o outro ser humano, o capitalista, é uma relação na qual ele não é uma pessoa, mas um recurso na valorização do capital, assim como as máquinas, a matéria-prima, etc. Por isso, o trabalhador é chamado de “recursos humanos”. Ele é apenas um meio para o crescimento do capital. (DUARTE, 2013, p. 70-71)

Com a divisão da sociedade em classes e o antagonismo gerado entre elas, a partir da divisão social do trabalho e da propriedade privada, o trabalho assalariado faz com que o trabalhador tenha que se desfazer de parte da sua vida para suprir necessidades básicas de sobrevivência. Com isso, o produto da atividade humana objetivada aliena-se do trabalhador, tornando-se estranho e hostil.

Sendo mais preciso, alienação não é outra coisa senão essa discrepância, na qual o progresso histórico da humanidade é separado do desenvolvimento de cada indivíduo, na qual os aspectos formativos e criativos de atividade humana se manifestam apenas no contexto mais amplo, da sociedade como um todo, mas não estão presentes nos efeitos da atividade individual sobre o próprio indivíduo que realiza. Alienação, portanto, não é outra coisa senão a separação e oposição entre a essência humana e a existência humana, no sentido que Marx deu a esses termos. (MARKUS, *apud* DUARTE, 2013, p. 58))

Como afirma Duarte (2013), a alienação é um fenômeno social concreto que se dá no seio das relações sociais, impedindo ou limitando que o homem concretize as máximas possibilidades de desenvolvimento.

Um exemplo doloroso e cruel de alienação é a situação da fome que atinge um enorme contingente de pessoas pelo mundo e num momento em que já existem condições materiais para que isso não mais ocorra, pois já existe conhecimento e tecnologia acumulada para que todos possam se alimentar com dignidade. O que impede o equilíbrio dessa balança? Para que a singularidade (o indivíduo) tenha acesso à universalidade (genericidade) é preciso passar pela mediação da particularidade, do

meio, e neste sentido, estamos falando de relações sociais. É o modo de organização da sociedade capitalista que faz com que tais relações sociais, marcadas pela divisão social do trabalho, pela exploração, dominem os seres humanos ao invés de serem por eles dominados, gerando um processo de fetichização.

O caráter místico da mercadoria não resulta, portanto do seu valor de uso. Tampouco resulta do conteúdo das determinações de valor, pois, em primeiro lugar, por mais distintos que possam ser os trabalhos úteis ou as atividades produtivas, é uma verdade fisiológica que eles constituem funções do organismo humano e que cada uma dessas funções, seja qual for seu conteúdo e sua forma é essencialmente dispêndio de cérebro, nervos, músculos e órgãos sensoriais humanos etc. Em segundo lugar, no que diz respeito àquilo que se encontra na base da determinação da grandeza de valor – a duração desse dispêndio ou quantidade do trabalho, a quantidade é claramente diferenciável da qualidade do trabalho. Sob quaisquer condições sociais, o tempo do trabalho requerido para a produção dos meios de subsistência havia de interessar aos homens, embora não na mesma medida em diferentes estágios de desenvolvimento. Por fim, tão logo os homens trabalham uns para os outros de algum modo, seu trabalho também assume uma forma social. [...] O caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas e, por isso, refletem também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos, existente à margem dos produtores. [...] assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. (MARX, 2017, p. 146-147)

A divisão social do trabalho permitiu a expansão do desenvolvimento das objetivações, mas também, criou uma cisão entre o indivíduo e elas. Por um lado, a humanidade criou condições para se objetivar de forma cada vez mais universal e livre, contudo, por outro lado, isso se realiza em detrimento da vida dos indivíduos que sobrevivem muito aquém de suas possibilidades de universalização.

Com base nos escritos de Marx, Vygotsky traz para a Psicologia a importância dos aspectos social, cultural e histórico na formação da consciência, entendendo-a como um constructo vinculado à dimensão material da atividade prática humana. Neste sentido, a atividade é compreendida como mediada, ou seja, a formação das funções psíquicas superiores se dá num processo dialético com a utilização de instrumentos semióticos que inicialmente estão num plano social e que posteriormente configurarão uma capacidade intrapsíquica, atuando no plano psicológico. A passagem de um plano ao outro não é mecânico e nem passivo e, sim, um processo ativo de internalização, de construção de sentido.

Desta forma, a diferenciação entre o animal e o homem se dá pela atividade vital que, para o homem, é o trabalho e a linguagem, pois o trabalho social e suas divisões de funções dão origem a novas formas de comportamento e criam a necessidade de comunicação.

Luria (2010) aponta três aspectos que Vygotsky destacava em sua contribuição para uma nova psicologia: histórica, cultural e instrumental. É considerada instrumental porque as funções superiores possuem uma natureza mediadora e incorporam os estímulos auxiliares; cultural, tratando dos meios, do modo como a sociedade organiza as tarefas ao longo do desenvolvimento infantil e os meios físicos e mentais de que a criança dispõe para resolvê-los. É compreendida como histórica fundindo-se ao cultural e se referindo às invenções produzidas pelo homem ao longo da história que agiram sobre o desenvolvimento da humanidade. O autor destaca que os três aspectos da teoria são aplicáveis ao desenvolvimento infantil:

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas, através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vygotsky, os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam sendo executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intersíquico. É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas se tornou igualmente sua natureza psicológica. (LURIA, 2010, p. 27)

As funções psicológicas superiores foram antes, como afirma Vygotsky, relações sociais. Ao nascer, as primeiras reações da criança são movidas pelas leis biológicas. Contudo, na medida em que suas ações vão recebendo a significação que o Outro lhes dá, ela vai incorporando a cultura que vai lhe constituindo com um ser cultural. O nascimento cultural da criança é marcado por uma dupla mediação, o Outro, entendido como “[...] um lugar simbólico ocupado pelos inúmeros parceiros das relações sociais da criança ao longo da sua história social e pessoal” (PINO, 2005, p. 37) e os Signos. É

no processo da constante interação nas práticas culturais que as crianças vão constituindo para si como funções superiores complexas.

Neste sentido, para Pino (2005), entre as funções elementares e superiores existem rupturas e continuidades, conforme demonstra Vygotsky ao longo dos seus escritos. Ruptura, no sentido de que existe uma ação transformadora do signo sobre as funções naturais que começam a operar sob as leis históricas e continuidade, pois a base das funções superiores é a biológica o que as torna possíveis de se tornarem concretas.

A atividade humana não é dirigida pelas leis genéticas como acontece com os animais, mas pelas leis sócio-históricas, criadas pelo próprio homem ao longo da história da humanidade à medida que com sua atividade foi criando a cultura. A base biológica do homem não pode ser descartada, não sendo o elemento determinante no seu desenvolvimento, mas se encontra na base como os aspectos naturais herdados. Contudo, será a partir dos aspectos sociais vivenciados na relação com o Outro e com os instrumentos e os signos culturais que ocorrerá o processo de apropriação pelo indivíduo das qualidades humanas.

Leontiev (1978, p. 267) sintetiza essas ideias ao afirmar: “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Neste sentido, para Leontiev (1978), o homem é colocado diante dos objetos culturais que são heranças das gerações precedentes, delas faz uso e as multiplica, deixando assim sua marca na história, fazendo perpetuar esse processo. Para que possa “[...] adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”, o ser humano deve se apropriar das coisas existentes no mundo: das artes, das ciências, da linguagem etc. Esse é um processo de formação das faculdades especificamente humanas e tem como característica principal a formação de novas funções psíquicas, porque por meio da apropriação dos objetos culturais, o indivíduo forma e desenvolve novas capacidades, sua personalidade e consciência. E esse é essencialmente um processo de educação.

### **3.2 A Escola da Infância e o papel da comunicação para o desenvolvimento psíquico**

Conforme as reflexões realizadas até aqui, cada criança, cada nova geração, chega em um mundo repleto de objetos culturais, formas e modos de organização da vida criados por gerações anteriores e que são passados de geração para geração. Este processo de apreender as qualidades especificamente humanas, dá-se nas relações sociais em que o sujeito está inserido e participa e que, por meio da comunicação, se efetiva. Desta forma, a linguagem oral, pelo seu papel que tem no desenvolvimento humano, coloca-se como uma importante ferramenta deste processo.

A comunicação constitui um dos fatores fundamentais do desenvolvimento infantil, porque possibilita o processo de apropriação e objetivação da cultura humana. A comunicação pressupõe e, ao mesmo tempo, cria as condições para o desenvolvimento da linguagem oral. Por seu intermédio, a criança pode assimilar a experiência acumulada pela humanidade e, nesse processo, desenvolver suas capacidades, habilidades, aptidões e a sua personalidade.

A apropriação e o desenvolvimento progressivo da linguagem oral promovem um salto de qualidade no desenvolvimento da memória, atenção, pensamento e percepção da criança, já que as palavras são signos por excelência.

Conforme Vygotski (2006) aponta, à primeira vista, o bebê pode parecer um ser quase totalmente associal, pois carece de um meio fundamental de comunicação que é a linguagem humana. Entretanto, justamente por conta da situação social de desenvolvimento em que se encontra, a sociabilidade é profunda, específica e peculiar, pois, sendo o bebê incapaz de satisfazer suas necessidades vitais de sobrevivência, o outro que lhe cuida, não só alimenta sua fome biológica, mas também, lhe pega no colo e acalenta e, afetivamente, vai se comunicando tanto no toque, quanto nos gestos, nas expressões e, principalmente na fala, na comunicação carinhosa que vai estabelecendo com esta nova vida. Sendo assim, a comunicação neste início da vida é máxima, pois o bebê se encontra nesta irrepetível contradição entre sua máxima sociabilidade e mínimas possibilidades de comunicação que, por meio de outras linguagens, como o choro, o choromingo, o balbucio, os movimentos, os gestos, ele precisa comunicar. Isso demonstra a importância e potência que a comunicação tem para o desenvolvimento psíquico humano.

Com isso, discutimos sobre a importância da Escola da Infância para aquisição de capacidades especificamente humanas como desenvolvimento e o domínio das formas de linguagem, em especial a linguagem oral, os modos de uso dos objetos cotidianos, a orientação no tempo e no espaço, o desenvolvimento de formas humanas de percepção, pensamento e imaginação que se constituem como a base para a vida em sociedade, expandindo-se com o acesso à cultura, arte, literatura, ciência, filosofia, etc. Partimos do pressuposto de que são os adultos que estruturam e organizam a educação da criança e determinam seu lugar na sociedade.

Conforme Mello (2018) anuncia, faz pouco tempo que temos pesquisado sobre a educação de crianças pequenas em creche, contudo, os estudos vem revelando que a inteligência e personalidade dos pequenos se formam nas experiências vividas, ou seja, condicionadas ao lugar que eles ocupam nestas experiências, do quanto atuam, experimentam, criam, exploram, observam, investigam, ou seja, do quanto permitimos que possam agir por meio de sua atividade, saindo do lugar de espectador que recebe passivamente a “atividade do professor”.

Sendo estas as bases que irão constituir a atitude e a visão de mundo da criança, entendemos que a concepção de criança e de desenvolvimento humano impactam profundamente a forma como organizamos o trabalho educativo, assim como, a forma como nos comunicamos com as crianças.

Para Vigotski (2018, p. 29 – tradução nossa), “o processo de desenvolvimento infantil não é um mero crescimento quantitativo de determinadas particularidades; não é um processo que se resume apenas ao crescimento ou incremento”. São mudanças e transformações cíclicas compostas pela estrutura do organismo e da personalidade da criança, que se reestruturam a cada novo ciclo do desenvolvimento.

Portanto,

[...] desenvolvimento é um processo de formação do homem ou da personalidade que acontece por meio do surgimento em cada etapa, de novas qualidades, novas formações humanas específicas, preparadas por todo o curso precedente, mas que não se encontram prontas nos degraus anteriores (VYGOTSKY, 2018, p. 36 – tradução nossa).

O primeiro som ouvido de uma criança quando esta chega ao mundo, é o choro que, inicialmente, é um ato puramente reflexo. Contudo, no ato instintivo, lançam-se as bases para o desenvolvimento da fala. Ao chorar, ao emitir som com os reflexos da

laringe, a criança faz a maior descoberta de sua vida, de acordo com Vygotsky e Luria (1996), pois, o adulto, ao satisfazer uma necessidade biológica, cria necessidades sociais e afetivas. Ao socializar o choro, este ganha novas dimensões expressivas. Este é considerado o nascimento cultural da criança, pois, será nesta interação com o adulto e com os objetos da cultura, que esta irá se desenvolver. A aquisição da linguagem oral se constituirá como importante conquista para o seu desenvolvimento psíquico, tendo a comunicação, por meio das relações sociais de que participa, como fonte do seu desenvolvimento.

Consideramos que há uma viragem muito rápida no desenvolvimento infantil, pois as funções biológicas exercerão uma função predominante apenas nos primeiros dias de vida, com o objetivo de realizar sua manutenção e preservação (alimentação, sono, proteção). Contudo, a partir das mediações realizadas pelas relações sociais, estas funções puramente biológicas passarão a se subordinar às vivências sociais.

Vygotsky (2018, p.78) explica que vivência é:

[...] uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia, a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa e por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência.

A aquisição da linguagem oral não é um processo maturacional ou de associação de palavras e objetos, pois, sob o prisma da Teoria Histórico-Cultural, numa perspectiva histórica, consideramos que é um processo interno que vai se constituindo nas relações sociais das quais a criança participa (inicialmente externa – intersíquica) e, progressivamente, num processo de apropriação e construção de sentidos, vai se internalizando e se tornando uma função intrapsíquica.

Com isso, é possível entender como educação e desenvolvimento humano estão ligados entre si, pois, tanto as condições de vida, quanto as condições de educação, vão influenciar o lugar que a criança ocupa nas relações sociais. Neste sentido, a escola da infância cumpre um papel crucial neste nascimento cultural da criança, pois:

A infância é considerada um momento crucial da vida em que a criança aprende e se desenvolve de modo diferente do adulto, mas já é capaz de

estabelecer relações com o mundo e com os outros, processo em que forma seus sentimentos, memória, atenção, percepção, linguagem, pensamento, imaginação, além de apropriar-se das funções simbólicas da consciência, de atitudes de autonomia, solidariedade, valores, autoestima, autoimagem, autoconsciência e constitui-se como ser humano. (LIMA, 2005, p. 18)

Com isso, é a tarefa da Educação Infantil promover o desenvolvimento social da personalidade das crianças, implicando conhecer as regularidades do desenvolvimento na infância. Com base em Leontiev (1978), compreendemos que a personalidade é constituída como um conjunto de características particulares adquiridas pelo sujeito a partir da expressão da universalidade das relações sociais, sendo um “momento interno da atividade” (LEONTIEV, 1978, p. 125).

Em relação a essa assertiva, partimos do pressuposto de que o desenvolvimento humano se dá em um processo ativo, complexo, dinâmico e em permanente movimento, com avanços e retrocessos, crises e saltos qualitativos, sendo justamente essas contradições a gênese de novas necessidades e interesses da criança, as forças motrizes que impulsionam o desenvolvimento psíquico.

Mukhina (1996, p.76) afirma que:

A particularidade principal do recém-nascido é sua capacidade ilimitada para assimilar novas experiências e adquirir as formas de comportamento que caracterizam o ser humano. Se suas necessidades orgânicas forem suficientemente satisfeitas, elas logo começam a ser secundárias; se o modo de vida e de educação forem adequados, a criança experimentará novas necessidades (obter impressões, mover-se, relacionar-se com os adultos) que são a base do desenvolvimento psíquico.

A personalidade em seu desenvolvimento, não é algo “pronto”, mas se desenvolve a partir das relações sociais, ou seja, das condições objetivas para sua concretização, da atribuição de sentido que se dá à vida, da forma como a criança vai tomando consciência dos fenômenos culturais, das objetivações humanas com as quais está tendo contato e da forma que lhe impactam, sendo este um processo dinâmico e mediado, tanto pelas objetivações culturais, quanto pelas relações sociais - pelas interações com este Outro. “Se as crianças tomam consciência de formas distintas, isso significa que um mesmo acontecimento terá sentidos completamente diferentes para elas” (VYGOTSKY, 2018, p. 79).

Partimos de uma concepção de criança, como um sujeito histórico e social, que atua ativamente no processo de formação da sua personalidade. “[...] a criança é uma parte do meio vivo, esse meio nunca é externo para ela. Se a criança é um ser social e

seu meio é o meio social, deduz-se, portanto, que a própria criança é parte de seu meio social” (VIGOTSKI, 2000, p. 382 – tradução nossa).

Como argumenta Vygotski (2006), o desenvolvimento é uma possibilidade, dependente das condições de vida e de educação. De acordo com o autor, em sua tese sobre a ‘Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural’, o desenvolvimento primeiro é coletivo, no sentido de que o ponto de partida são as relações sociais das quais a criança participa e que vão se constituindo como fonte de aprendizagem.

Esse processo se dá de forma dialética, ou seja, também é singular à medida em que, ao ser internalizado, não existe uma homogeneidade que diga “toda criança vai aprender da mesma forma e vai falar sozinha porque é natural”. Dependerá das vivências de cada criança, da forma como vive e é educada, dos sentidos que vai atribuindo a cada situação que é única e irrepitível na vida de cada uma, ou seja, da sua situação social de desenvolvimento, do lugar que a criança ocupa nas relações sociais de que participa e, no seio das quais, a atividade vai constituindo as neoformações psíquicas.

Por situação social de desenvolvimento, Vygotski (2006, p. 264 – tradução nossa) define que:

Ao início de cada período de idade a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo é social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepitível para esta idade. Denominamos essa relação como situação social de desenvolvimento nessa idade. A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual.

Com essa compreensão, a Escola da Infância é o meio privilegiado para promovermos um processo educativo capaz de superar a concepção de “amadurecimento” ainda muito presente na forma como famílias e escolas concebem e abordam o desenvolvimento infantil. Esse modo de conceber o desenvolvimento acaba acarretando um entrave para o exercício de uma relação e/ou uma prática pedagógica impulsionadora de um desenvolvimento rico desde a mais tenra idade.

A criança se desenvolve assimilando a experiência social, aprendendo o comportamento do homem. Essa experiência, assim como o aprendizado do comportamento, não é transmitida a ela pelo ensino. Portanto, o ensino não

tem de se adaptar ao desenvolvimento, não deve ir a reboque do desenvolvimento. O ensino leva em conta o nível de desenvolvimento alcançado, não para se deter nele, mas para compreender até onde impulsionar esse desenvolvimento e dar o passo seguinte. O ensino vai adiante do desenvolvimento psíquico, guiando-o (MUKHINA, 1996, p. 51).

Conforme a máxima de Vigotskii (2010, p. 113) de que *o único bom ensino é aquele se adianta ao desenvolvimento*, compreendemos que se adiantar significa conhecer as regularidades do desenvolvimento humano na infância e atuar sobre essa zona de desenvolvimento, compreendida como potencial, sendo aquilo que a criança realiza com a ajuda do adulto e depois será capaz de realizar sozinha. Daí se depreende que o adulto atua como o parceiro mais experiente nesta relação da criança com a cultura e é a zona de desenvolvimento potencial que nos permite compreender e determinar os futuros passos na organização do trabalho educativo.

Aqui, nos interessa principalmente a questão da fala, pois como vimos, inicialmente ela é uma forma de relação social com as pessoas do seu entorno e só depois se converte em uma função psíquica. Se não proporcionamos aos bebês e às crianças pequenas<sup>7</sup> as condições adequadas para que a fala se desenvolva, isso acarretará prejuízos, tornando o desenvolvimento como um todo mais lento e empobrecido. Condições mais adequadas envolvem a defesa de que a criança precisa ter contato com a forma final da linguagem, não infantilizada. Além da criança estar se apropriando dos signos e seus significados ao imitar o modelo do adulto, também está desenvolvendo capacidades superiores como a percepção, o pensamento, a imaginação, a linguagem escrita. E essas funções podem ser prejudicadas com o desenvolvimento precário da fala.

A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste no fato de que ele se realiza em condições de relação recíproca com o meio, quando a forma ideal, terminal, a que deve surgir ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio contíguo à criança desde o início, como realmente interage e exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, sobre algo que deve se formar ao final e, de algum modo, influencia os primeiros passos do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2018, p. 85).

Neste sentido, assumimos que a fala carrega em si as representações semióticas do mundo exterior, ou seja, é a porta de entrada dos fenômenos culturais. Quanto mais

---

<sup>7</sup> Consideramos a faixa etária de 0 a 1 ano bebês e de 1 a 3 anos crianças pequenas.

rico e sofisticado (no sentido de criar inúmeras possibilidades para e enriquecer o repertório de mundo) for o mundo apresentado, melhores serão as possibilidades de impulsionar o desenvolvimento das capacidades humanas.

Com isso, defendemos uma perspectiva de Educação Infantil humanizadora (haja vista que se constitui como a primeira etapa da Educação Básica) tendo como princípio que a comunicação compõe a organização intencional do trabalho educativo.

Quando organizamos atividades e situações que favorecem o encontro e a convivência das crianças entre si e com os adultos, encontros que privilegiam o estar junto, o diálogo, a brincadeira, a leitura e a contação de histórias, por exemplo, contribuimos com o desenvolvimento da linguagem oral e enriquecemos a comunicação da criança. (NOGUEIRA; BISSOLI, 2017, p. 98).

A fala inicialmente é uma forma de relação entre as pessoas e só depois se torna uma função cognitiva. Para que esse processo ocorra de forma cada vez mais rica, para que a criança seja capaz de pensar simbolicamente, o adulto mais experiente cumprirá o papel de descortinar o mundo para ela.

Situações educativas com esse objetivo formativo envolvem um ambiente rico e diversificado, com a oferta de objetos e encontros capazes de promoção de interações e criação da necessidade nos bebês e nas crianças pequenas em se comunicar utilizando a fala. (NOGUEIRA; BISSOLI, 2017).

Desta forma, importa refletir sobre as especificidades do desenvolvimento na infância e o lugar que a linguagem oral ocupa neste processo, pois contribui proficuamente para ratificar a discussão que temos realizado sobre o papel da comunicação na Escola da Infância e sua intencionalidade.

### **3.3 A Periodização do Desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas e a questão da Atividade Comunicativa**

*“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. (1999)*

São múltiplas as linguagens que as crianças carregam a partir das experiências vividas em diferentes realidades e contextos. Pelo exposto até aqui, a aprendizagem e o desenvolvimento são históricos e sociais. A partir da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que o desenvolvimento infantil passa por saltos qualitativos, evolutivos e involutivos, possuindo uma dinâmica marcada por: períodos estáveis (com mudanças quase imperceptíveis, sendo transformações moleculares lentas) em que nenhuma das mudanças significativas são capazes de reestruturar o sistema de relações da criança; e os períodos críticos de viragem (acontece no limite de uma etapa para outra) em que o acúmulo das mudanças internas produzem bruscas e profundas mudanças na personalidade da criança.

Conforme discutimos até aqui, desde o nascimento, o indivíduo entra em diversas relações sociais com as pessoas do seu entorno, sendo a comunicação uma condição indispensável para o seu desenvolvimento psíquico. Os estudos realizados por

Lísina, Shenovacanov e Kistiakóvskaya (1986), demonstram que a comunicação é essencial ao desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. Sua ausência gera transtornos e *déficits* da capacidade motora, sensorial e intelectual. As crianças que não são expostas à atividade comunicativa acabam alheando-se das relações sociais, o que resulta em atraso no desenvolvimento.

Lísina (1987, p. 276 – tradução nossa) realizou estudos detalhados sobre o desenvolvimento da comunicação em crianças de zero a sete anos com foco na influência das interações entre adultos e criança. Desta forma, a autora define comunicação como uma “determinada interação de pessoas, no curso da qual intercambiam diferentes informações com o objetivo de estabelecer relações ou unir esforços para lograr um resultado comum”. A atividade comunicativa consiste justamente nesta interação entre dois sujeitos, estando sempre dirigida à individualidade do outro, como uma atividade mútua, na qual, “cada um deles, alternadamente, converte-se ora em sujeito, ora em objeto da atividade de comunicação e a ação de cada um supõe a ação de resposta do outro estando internamente a ela dirigida”.

Sendo assim, sua maior peculiaridade é de que é uma atividade orientada para outra pessoa que, enquanto sujeito, participa daquela interação.

Quando falamos em comunicação, compreendemos que esta abarca diferentes e amplas formas de linguagens, como um estímulo para o desenvolvimento da fala.

Para Vigotski, a função inicial da fala é a comunicativa. “A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança.” (VIGOTSKII, 2010, p. 114 – tradução nossa).

Desta forma, a linguagem oral é um produto da atividade humana:

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação dos indivíduos desta experiência e a forma de sua existência na consciência (LEONTIEV, 2004, p. 183)

Portanto, concebe-se a comunicação como uma atividade (já que pressupõe sujeitos ativos), encontra-se em relação com a atividade que melhor orienta o desenvolvimento em cada etapa da vida. Isso significa que a comunicação não se dá

sempre da mesma forma. Enquanto uma atividade comunicativa, está orientada a um fim e apresenta formas que vão se complexificando em cada etapa da vida, estando dirigida à necessidade de satisfação da valoração de si e do outro.

Conforme Leontiev (2004), a atividade é sempre orientada por um motivo, uma necessidade vinculada ao contexto das interações vivenciadas pelos sujeitos. Lísina (1986) define os motivos de comunicação em três categorias:

Os motivos cognitivos da comunicação surgem nas crianças no processo de satisfação da necessidade de novas impressões, simultaneamente com a qual aparecem na criança razões para a comunicação com o adulto. Os motivos práticos ou efetivos nascem na criança durante a satisfação da necessidade de atividade prática como resultado da indispensabilidade da ajuda dos adultos. E, por último, os motivos pessoais da comunicação são específicos para aquela esfera de interação entre a criança e o adulto que constitui a própria atividade de comunicação. Se os motivos cognitivos e práticos da comunicação desempenham um papel auxiliar e servem de intermediários para a conquista de motivos mais distantes [...], os motivos pessoais recebem na atividade de comunicação a sua satisfação definitiva. (LÍSINA, 1986, p. 127, tradução nossa).

De acordo com Lísina (1986), nos primeiros dias, logo após o nascimento, o bebê não demonstra necessidade de comunicação. Ela começa a se estruturar no final do 1º mês e chega a sua formação definitiva ao final do 2º mês. Segundo a autora, necessidade comunicação surge sob a influência de duas condições: em primeiro lugar a necessidade do bebê de atenção e a postura solícita daqueles que lhe cuidam. A segunda se refere a conduta deste interlocutor, que se dirige ao bebê como uma pessoa e começa a se comunicar com ele, mesmo antes que seja capaz de realizar a atividade comunicativa e, é justamente por isso que vai se desenvolvendo e se tornando parte dela.

Com isso, o adulto é imprescindível para a criança, pois a introduz numa esfera de novas inter-relações de onde se converte paulatinamente em sujeito. Lísina (1986) aponta em suas pesquisas o quanto a fala carinhosa do adulto com o bebê, enquanto o alimenta ou realiza alguma outra função de cuidado, influencia em sua conduta ativa, mobiliza sua atenção para que se concentre no adulto, provoca sorrisos e movimentos mímicos-expressivos distintos, que manifestam o seu envolvimento enquanto sujeito daquela relação.

Se a necessidade da criança com respeito ao adulto constitui a condição indispensável para a aparição da comunicação nas crianças, a iniciativa antecipadora do adulto, que se dirige ao bebê como se fora um sujeito e que

modela ativamente a nova conduta infantil, constituem a condição decisiva neste processo e em conjunto ambas são suficientes para que apareça a atividade comunicativa. Em consequência, é o adulto quem atrai a criança à comunicação e logo, no processo desta mesma atividade, nos pequenos se gera paulatinamente a nova necessidade de comunicação, diferente de todas as que existem no bebê desde os primeiros contatos com os circundantes (LÍSSINA, 1986, p. 282, tradução nossa). (grifo do outro)

A autora assevera que as possibilidades potenciais, ou seja, como o bebê aceita o que o adulto oferece de contato, são decisivas. Por isso, a forma como este adulto se relaciona com o bebê desde os primeiros dias de sua vida é tão crucial, pois vai contribuindo para que se sinta pertencido aquela relação.

Os mecanismos de ações antecipatórias do adulto estão presentes na sua observação atenta e sensível à conduta de resposta da criança. Ou seja, o adulto observa e acompanha os movimentos espontâneos que vai aparecendo no bebê, e, enquanto se aproxima, acaricia, se comunicando com ele, com mãos que tocam gentil e suavemente seu corpo, que leva ao colo e acalenta, que demonstra expressões alegres diante da sua presença, etc. Todo esse rol de estímulos vai provocando a concentração do bebê, enquanto também satisfazem suas necessidades orgânicas e, com o tempo, ele também passará a realizar movimentos voluntários, que também são acompanhados por ações reforçadoras do adulto. O bebê passa a reagir com movimentos expressivos apenas diante da presença deste adulto e são esses movimentos voluntários que irão paulatinamente formando o ato comunicativo.

Volóchinov (2014) concebe a linguagem como fundamentalmente dialógica, o que significa que cabe ao outro uma atitude responsiva. De acordo com Arena (2017, p. 494), “o diálogo se caracteriza pela troca verbal que se materializa nas interações humanas, o enunciado, objeto por ele eleito como o nuclear em todo o seu trabalho de investigação sobre linguagem”. Por ser a linguagem oral um fenômeno da interação verbal, ela se dá nas trocas ativas e dinâmicas entre os sujeitos que são produtores de enunciados. Ao ser fundamental conceber as crianças (desde os bebês) como sujeitos, é preciso construir com elas um processo dialógico.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (VOLOCHÍNOV, 2014, p. 127).

Deste modo, o diálogo se constitui como diversas formas de contato com o outro, seja por meio da fala, dos gestos, das expressões, das ideias, da escrita e, é uma condição para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento humano.

Arena (2017) sinaliza que em Vygotsky “os dois conceitos [diálogo e monólogo] ganham relevância em seus estudos sobre a transformação da linguagem exterior, dialógica, em linguagem interior, que, ao ser objetivada, tende a ocupar instâncias de natureza monológica” (ARENA, 2017, p. 494).

A produção do pensamento e da expressão humana se dá por meio da linguagem e, se materializa dialeticamente a partir das experiências vivenciadas pelos sujeitos ao longo de sua vida.

Neste sentido, identifica-se que as diferentes formas de linguagens são desenvolvidas socialmente e produzem os bens culturais e ideológicos de acordo com suas várias formas de utilização nos diversos contextos sociais que os sujeitos frequentam, agem, enfim, vivenciam. Em outras palavras pode-se dizer que as diferentes linguagens se constituem no uso e pelo uso que se faz dela, e sua constituição se dá em sua utilização. (OLIVEIRA ABREU & ARENA, 2017, p. 488-489)

É por meio da apropriação da cultura humana que o desenvolvimento psíquico infantil ocorrerá, sendo este um processo considerado como uma atividade que a criança realiza, mas que não se dá naturalmente e por conta própria. De acordo com Leontiev (2004) acontecerá na comunicação prática e verbal na relação com o parceiro mais experiente das práticas educativas.

Designamos por esta expressão não apenas a atividade que frequentemente encontramos em dado nível do desenvolvimento de uma criança. [...] chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 2010, p. 122)

E isso se dá sob a influência de atividades que são essenciais, ou seja, que mais influenciam o desenvolvimento psíquico em cada etapa da vida. Desta forma, estas atividades que melhor orientam novas formações psíquicas são denominadas de atividades-guia ou principal.

Leontiev (2010) destaca que ela possui três características: primeiro, é aquela que aparece e se diferencia das demais atividades; segundo, nela se formam ou se

reorganizam os processos psíquicos particulares; terceiro, as mudanças nas funções psicológicas fundamentais da personalidade, dependem dela.

Portanto, não é a idade da criança que determina o conteúdo da mudança do estágio do seu desenvolvimento, pois, como afirma Leontiev (2010), são as condições sócio-históricas concretas que determinam o curso do desenvolvimento da criança.

A mudança de uma atividade principal a outra se deve justamente pela mudança que ocorre no lugar que a criança ocupa nas relações sociais das quais participa, surgindo uma contradição entre o seu modo de vida e as suas possibilidades concretas que já superaram esse modo de vida.

O desenvolvimento da atividade comunicativa se inicia por volta do 2º mês de vida, um processo que vai, um processo que vai se aperfeiçoando numa estrutura integral, caracterizada pela necessidade de comunicação, o motivo orientador e os meios principais com que se realiza. Este momento coincide com a Primeira Infância e possui estreita e complexa relação com outros tipos de atividade infantil. (LÍSINA, 1986)

O primeiro ano de vida do bebê tem a Comunicação Emocional como sua atividade principal. Logo, após o nascimento a criança já manifesta alguns reflexos não-condicionados que são denominados de reações protetoras do organismo, tais como: reflexo de orientação (girar a cabeça para um forte foco de luz); reflexo de orientação para a alimentação (quando tocam os lábios e a bochecha, abre a boca imediatamente); reflexo de sucção (suga todos os objetos que for levado à boca); reflexo de preensão (ao tocar a palma de sua mão, tenta agarrar); reflexo de impulso (quando o pé é tocado). Essas reações são importantes porque ajudam a criança no processo de adaptação às novas condições existentes e vão desaparecendo ao longo do seu desenvolvimento.

A etapa imediatamente posterior ao nascimento é a única na vida do homem em que se observam em estado puro as formas inatas e instintivas de comportamento, cujo fim é satisfazer as necessidades orgânicas (de oxigênio, de alimentação, calor). Essas necessidades orgânicas garantem apenas a sobrevivência da criança, mas não constituem a base do seu desenvolvimento psíquico. (MUKHINA, 1996, p. 76)

Ao nascer, ao longo dos seus primeiros dias de vida, a diferenciação do bebê e o meio é ínfima, sendo considerado por Vygotski (2006) como um elo entre sua vida uterina e extrauterina, marcada pela alimentação exclusivamente pelo leite materno e o

estado indiferenciado entre o sono e a vigília. Possuindo reações motoras aos estímulos internos e externos, mas, ainda carente de capacidade motora para se mover.

A nova formação psíquica do período pós-natal é o surgimento da “vida psíquica individual do recém-nascido (VYGOTSKI, 2006, p. 279 – tradução nossa)”. O autor destaca que existem dois momentos nessa nova formação: essa vida se converte numa existência individual e, por ser a primeira forma de existência da criança, a mais primitiva socialmente, é também psíquica, “já que só a vida psíquica pode ser parte da vida social das pessoas que rodeiam a criança (VYGOTSKI, 2006, p. 279 – tradução nossa)”.

Contudo, inicialmente é um estado de consciência nebuloso, confuso, no qual os estados sensitivos e emocionais estão fundidos, manifestados pela criança em suas expressões faciais e entonações em seus gritos.

O autor destaca dois momentos essenciais que caracterizam a peculiaridade da vida psíquica do recém-nascido: o primeiro, a supremacia exclusiva das vivências não diferenciadas, uma fusão entre atração, afeto e emoção; o segundo, a psique não separa sua existência e nem suas vivências da percepção das coisas objetivas. “Na percepção inicial do recém-nascido todas as impressões exteriores estão indissolivelmente unidas com o afeto que é a matriz, ou o tono sensitivo da percepção (VYGOTSKI, 2006, p. 282 – tradução nossa)”.

Por exemplo, o rosto da mãe, com seus movimentos expressivos e seu tom de voz, provoca no bebê uma reação que é anterior a sua capacidade de perceber os traços, a cor, a forma etc. Já ao final do primeiro mês de vida, produz-se uma viragem no seu desenvolvimento, com o surgimento da reação do bebê através do sorriso e das vocalizações.

Ao longo do primeiro ano de vida, o bebê passa por uma forma de sociabilidade específica, profunda e peculiar devia a uma situação social de desenvolvimento que é única e irrepetível, sendo marcada por dois momentos.

O primeiro refere-se a sua total incapacidade biológica, pois, depende dos cuidados do adulto para suprir sua necessidade vital de manter-se vivo. Sendo a via pela qual se realiza sua atividade principal, ou seja, através da situação de dependência do outro, seu contato com a realidade está socialmente mediado. Conforme o próprio Vygotsky anuncia, o ato de amamentar, supre uma necessidade biológica, mas cria outra necessidade, uma social, a de estar entre pessoas, de desejar ser acalentado no colo.

A segunda peculiaridade é a carência da linguagem humana, mas não de comunicação, pois está é silenciosa e se manifesta em suas reações motoras e vocalizadas. Isso demonstra que o bebê aprende desde que nasce e tem novas necessidades tais como obter impressões, mover-se e relacionar-se com os adultos, que são a base do desenvolvimento psíquico. (MUKHINA, 1996)

Portanto, o desenvolvimento do bebê no primeiro ano de vida é marcado pela contradição entre sua máxima sociabilidade e suas mínimas possibilidades de comunicação. (VYGOTSKI, 2006) Aqui, se destaca o papel que tem a atenção individualizada, o olhar e a escuta sensível, a atitude de colaboração e em especial, a fala como comunicação, que compreende e considera a criança como ativa desde o seu nascimento.

Desde os primeiros dias de vida, o peso do cérebro aumenta rapidamente, as fibras nervosas crescem e são envolvidas por uma camada protetora de mielina. Desenvolvem-se, em particular, os setores relacionados com a obtenção de impressões externas: em duas semanas, a superfície dos campos visuais no córtex dos grandes hemisférios aumenta 50%. (MUKHINA, 1996, p. 80)

O desenvolvimento acontece de forma profundamente intensa e acelerada nesse momento inicial da vida, sendo um momento propício para atuarmos na ampliação das possibilidades de impressão dos bebês. Apenas quando são exercitados, no seio do mundo exterior, os órgãos dos sentidos irão se desenvolver.

Na terceira semana de vida da criança já é possível observar a aparição de reações a voz humana. Já no 2º mês de vida é possível notar o desenvolvimento da necessidade de comunicação com as primeiras reações sociais do bebê. “Com a aparição da reação vocal, produzem-se reações de contato social que se estabelecem com a ajuda da linguagem” (VIGOTSKI, 2000, p. 170 – tradução nossa).

No início é uma reação condicionada generalizada que reage a qualquer voz de qualquer pessoa, depois, começa a diferenciar-se, passando a reagir apenas a presença do adulto que nutre. Contudo, é importante salientar que a reação vocal nunca aparece isolada, são um conjunto de reações, dentre elas as vocais, o riso, o balbúcio, os gestos e as expressões cumprem o papel de um meio de contato social nos primeiros meses de vida, sendo condicionados pelas emoções.

Já no primeiro mês de vida se forma na criança um reflexo especial, quer dizer, um reflexo vocal educado, condicionado, como resposta a reação vocal das pessoas do seu entorno. O reflexo vocal condicionado, educado,

juntamente com a reação emocional ou em lugar dela, começa a cumprir, como expressão do 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 se converte em sua linguagem ou em seu instrumento que substitui a linguagem em suas formas mais elementares. (VIGOTSKI, 2000, p. 171 – tradução nossa)

A reação vocal do bebê, neste primeiro momento do desenvolvimento, não está relacionada com o desenvolvimento do pensamento infantil.

O ponto de viragem do recém-nascido encontra-se entre o 2º e o 3º mês de vida, com a diminuição das horas de sono, em que a passividade vai dando lugar para um interesse receptivo, expressos em suas primeiras experiências lúdicas, na reação ativa à presença do adulto, levando ao surgimento das primeiras reações com gestos expressivos e balbucios. Ou seja, surge o interesse pelo mundo exterior, aos estímulos sensoriais.

Começam a predominar na criança as impressões visuais; algo depois começa a ouvir, ainda que a princípio tão só aos sons que ela mesmo emite. Intenta agarrar os objetos, os toca com suas mãos, os lábios, a língua, manifestando grande atividade. Neste período se desenvolvem ainda as atitudes manuais que tanta importância têm para todo o desenvolvimento psíquico. [...] Assim, pois, o início do período mencionado desperta na criança um determinado interesse pelo mundo exterior e a possibilidade de ultrapassar em sua atividade os limites de suas atrações diretas e tendências instintivas. Dir-se-ia que para a criança surge o mundo exterior. (VYGOTSKI, 2006, p. 287 – tradução nossa)

Outra característica deste período são as mudanças bruscas na atitude da criança diante o mundo exterior, acontecendo um novo ponto de viragem entre o 5º e o 6º mês, com o equilíbrio entre o estado de sono e vigília, a conduta ativa aumenta, com a manifestação de mais movimentos expressivos ao longo do dia, o surgimento dos movimentos de defesa, manifestações de alegria, reações de grito aos movimentos negativos, surge o interesse por outros bebês e a procura por brinquedos que sumiram da sua vista.

Nos primeiros meses de vida já é possível perceber que existem reações ativas do bebê para o adulto. A primeira forma de comunicação do bebê é definida por Lísina (1987) como *situacional-pessoal* e adquire sua forma desenvolvida no *complexo de animação* que são reações do bebê para com o adulto: concentração no adulto, sorriso, gestos, expressões, vocalizações e excitações motoras.

[...] Os componentes do complexo de animação servem de base para que o bebê comece a diferenciar no meio circundante a pessoa adulta (concentração), realizar a comunicação mímica (sorriso) e especificamente vocal (vocalizações pré-linguísticas) com o adulto e atrai-lo ativamente para a comunicação (excitação motora). (LÍSINA, 1987, p. 288 – tradução nossa)

No início da vida, a criança depende inteiramente do adulto para satisfazer suas necessidades orgânicas, contudo, o contato com o adulto também cria necessidades, tais como: receber colo e carinho, ao ser deslocado de um lugar para outro amplia suas impressões sobre os objetos que sua visão capta e, também, é por meio do adulto que o bebê terá suas primeiras impressões auditivas e táteis. É sob essa influência do adulto que se formará as primeiras reações do bebê, sendo considerada uma etapa prévia de comunicação entre ambos. (ZAPOROZET, LÍSINA, 1986)

O complexo de animação tem início com a reação de concentração, quando o bebê se move para prestar atenção no adulto e que gradativamente vai evoluindo para o sorriso e a vocalização. Ele se manifesta quando a criança tem uma reação positiva à influência do adulto, na relação que se estabelece entre ambos. O que significa que, essa alegria do bebê se manifesta quando atua em conjunto com o adulto, ou seja, quando é sujeito da atividade comunicativa.

Zaporozet e Lísina (1986) apontam, nos resultados das pesquisas realizadas com grupos de bebês, que existe uma dependência entre a conduta do bebê e a influência do adulto, ou seja, o tipo de estímulo utilizado, bem como da situação concreta de comunicação (diálogo), tendo a influência verbal um papel predominante no surgimento e desenvolvimento do complexo de animação. Desta forma, suas pesquisas apontam que, o “complexo de animação” que antes era considerado apenas uma reação simples perante a presença do adulto, trata-se na verdade de uma ação complexa, cujo objetivos é a comunicação com os adultos.

Outro elemento principal neste processo é a atividade antecipadora do adulto, ou seja, o processo em que o mundo é apresentado ao bebê pelo adulto, induzindo, compartilhando, promovendo as condições para que o bebê vá se percebendo com um ser distinto. “A percepção diferenciada de objetos e indivíduos presentes numa situação é uma conquista na formação cultural do bebê”. (CHEROGLU, MAGALHÃES, 2016, p. 103)

Ao longo do seu desenvolvimento, o complexo de animação vai se convertendo em uma expressão habitual em todas as vivências que lhe são agradáveis, inclusive fora

da comunicação com o adulto. O bebê vai demonstrando expressões cada vez mais distintas, ou seja, uma percepção diferenciada para os objetos, o que lhe agrada pelo som, pelo formato, pela textura, etc. (LÍSINA, 1986)

A partir do 5º mês de vida o bebê começa a se interessar mais pelas situações que o cercam e a distinguir o familiar do estranho, ou seja, a adotar preferências positivas ou negativas na presença de determinados adultos. Por isso, também é importante que se estabeleça um laço contínuo entre a pessoa que é responsável pelos cuidados diários (evitando rodízios), para que esta se torne a pessoa de referência da criança, para que estes momentos sejam cada vez mais singularizados e humanizadores.

Segue abaixo um relato da experiência docente da pesquisadora para elucidar este momento:

#### Quadro 03 – Acolhimento dos bebês

##### **Turma Nível I (5 meses a 1 ano e 3 meses) – Agosto de 2022**

*Iniciei com a turma de nível I em agosto de 2022, as crianças possuíam a faixa etária entre 05 meses a 1 ano e 3 meses. Durante o mês de agosto, dediquei meus esforços para criar um ambiente acolhedor, pois sabia que não seria fácil iniciar com uma turma de bebês no segundo semestre. Com o apoio e a sensibilidade das duas auxiliares de desenvolvimento educacional que me acompanhavam na turma, conseguimos tornar a docência compartilhada e colaborativa, o que nos possibilitou tornar o período de inserção e acolhimento à rotina escolar, um momento seguro afetivamente.*

*João<sup>8</sup> tem 5 meses de vida e na primeira reunião escolar realizada com as famílias, sua mãe deixou evidente a insegurança que sentia, pois o considerava muito novo e frágil, demonstrando receio de que se machucasse ou ficasse desprotegido no ambiente escolar. Minha preocupação centrou-se em demonstrar para ela, que seria um processo no qual atuaríamos em conjunto e que, aos poucos, assim como João, ela iria sentir-se segura e acolhida. Com isso, nossa relação tornou-se qualitativa, pois as conquistas que ela observava em casa, compartilhava conosco por áudios, imagens e vídeos, demonstrando que enxergava em nossa prática pedagógica um compromisso com o desenvolvimento de seu pequeno.*

*Recebi João do colo da mãe, no seu primeiro dia na escola e ela se despediu com um olhar inseguro. Já João, com um olhar atento e curioso, movia seu corpo em direção aos meus braços, mesmo que suas mãos demonstravam um certo receio por ser um colo desconhecido. Contudo, sua curiosidade estava aguçada, pois o ambiente estava preparado para acolher e instigar suas explorações.*

*Na organização do ambiente, deixamos a sala apenas com tatames e algumas almofadas num canto, para as crianças que desejassem descansar quando sentissem necessidade, pudessem utilizá-lo. Com o chão livre, organizamos contextos*

<sup>8</sup> Por se tratar de relatos da experiência docente da pesquisadora, optamos por utilizar pseudônimos.

*investigativos disponibilizando objetos sonoros (garrafas sensoriais com líquidos coloridos ou objetos e chocalhos), móveis, tapetes sensoriais, potes de tamanhos variados e tampas, pequenos brinquedos emborrachados, bolas de lã e tocos de madeiras.*

*João, observava com uma expressão de espanto e desejo, contudo, a contradição entre suas possibilidades de locomoção e sua vontade de agarrar os objetos, tornaram evidentes ao direcionar sua energia na busca pelo adulto para lhe auxiliar.*

*- Professora: João, vamos até os objetos? (estendendo as mãos para pegá-lo)*

*Rapidamente começou a manifestar uma expressão de alegria, quando estava no meu colo (neste momento do seu desenvolvimento ainda não rastejava nem engatinhava, ficando apenas sentado, mas com pouca estrutura nas costas, pois a mãe disse que já estava acostumada a colocá-lo no chão com almofadas rodeando-o) e indo em direção dos objetos.*

*Coloquei o João na posição que já sentia segurança (sentado, pois é o que havia aprendido com a mãe) numa distância próxima dos objetos, mas sem que ficassem “rodeando-o”, motivando assim sua mobilidade para explorar os objetos. Rapidamente esticou suas mãos curiosas em direção dos objetos sonoros e chacoalhando acidentalmente percebeu o som, parou e observou novamente o objeto, voltando em seguida a chacoalhar intencionalmente. A cada vez que chacoalhava, manifestava expressões de alegria com gritinhos e movimentos corporais, mantendo um contato visual comigo. Seus movimentos com as mãos começaram a variar, demonstrando que a investigação continuava a ser realizada.*

**Fonte:** dados da pesquisa

O excerto destaca indícios de manifestações de reações positivas do bebê diante a presença do adulto que acontecem quando existe uma relação intencional, ou seja, quando a professora dedica sua atenção no olhar, na postura e na fala, demonstrando estar disponível afetivamente para acolher, mas também acreditando e valorizando as potencialidades da criança.

Conforme Lísina (1986) anuncia em suas pesquisas, existe uma atividade comunicativa quando é uma atividade orientada de dois ou mais participantes que atuam como sujeitos, pois está dirigida para a individualidade de outra pessoa. Neste sentido, o relato apresentado no quadro acima, nos possibilita enxergar o quanto o processo de acolhida é fundamental de ser exercido na relação, não só como um momento e inserção do bebê na turma, mas como um exercício permanente de olhar atento e sensível, que compreende as necessidades do bebê e amplia, possibilitando novas necessidades sociais.

A partir deste relato, destacamos que, a atividade de comunicação emocional direta se encontra na base e orienta a ação com a produção de novos comportamentos infantis, na produção de novas necessidades, fazendo avançar o desenvolvimento. A

disposição de variados objetos de forma convidativa para despertar e enriquecer as necessidades de novas impressões no bebê, também criar os motivos de comunicação no adulto.

É por meio dessa comunicação emocional que é sua forma essencial de relação com o mundo, que o bebê começa a se apropriar da fala e vai estabelecendo os primeiros contatos com o mundo. Essa comunicação, do ponto de vista da ação do adulto, envolve a fala da professora, o tom de voz e a fala que dirige ao bebê e espera uma manifestação dele; o modo como ela toca o bebê; o modo como se aproxima do bebê e anuncia que vai limpar seu nariz; o modo como anuncia o momento do banho, como o retira do berço e o leva para o banho; o modo como a professora anuncia o momento da alimentação e a relação que se estabelece enquanto o alimenta; o modo como organiza o espaço em que o bebê permanece enquanto está acordado. (MELLO, 2017, p. 28)

Conforme a professora estabelece uma relação afetivo-comunicativa com o bebê, apresentando o mundo da cultura, ele vai sendo afetado pelas pessoas e objetos do seu entorno, passando assim a manipular objetos, emitir sons, sorrir, chorar, observar. A seguir, destacamos mais um relato com o pequeno João:

Quadro 04 – A organização do ambiente é um convite para a comunicação

**Turma Nível I (5 meses a 1 ano e 3 meses) – Manhã de 20 de Setembro de 2022.**

*Como é possível notar o quanto João (6 meses) se desenvolveu! Diariamente, ao recepcioná-lo na entrada, não o deixamos sentado e sim deitado de barriga para baixo, num distância próxima dos objetos e dos amigos. Nos primeiros dias, permanecemos ao seu lado, pois seu olhar de insegurança nos pedia isso. Motivado pela nossa presença, João expressava um sorriso de alegria e colocava seu corpo em movimento, esticando os braços e arrastando as pernas na tentativa de sair do lugar. A comunicação através do olhar, logo avançava para reações corporais todas às vezes que falávamos com ele.*

*Professora: olha João, o patinho!*

*João havia desenvolvido um encanto por um patinho de borracha e sempre que o avistava, mobilizava suas energias para comunicar que queria aquele objeto. Então se tornou um mediador para motivar o desenvolvimento de sua autonomia.*

*Neste dia em questão, o patinho estava junto com outros objetos que eu havia separado para cantar algumas cantigas com as crianças. Sentei-me próxima de João (numa distância que incentivasse seu movimento para se aproximar) e convidei a turma para cantarmos algumas cantigas. Coloquei os baldes que utilizamos para batucar e variados objetos sonoros e instrumentos musicais, dentre eles estava o patinho.*

*Alicia (1 ano e 1 mês) avistou o patinho, pegou e me entregou, em seguida, começou a imitar o gesto da música “meu pintinho amarelinho” apontando o dedinho na palma da mão.*

*Professora: Alicia quer ouvir a música do pintinho amarelinho, vamos cantar*

*turminha?*

*Enquanto cantávamos a música, João se esticou todo para alcançar um sininho, conseguindo rastejar um pouco seu corpo e sair do lugar. Ao perceber seu feito, sorriu. Agarrou firme o sininho e começou a balançar, excitando ambos os braços. Aproveitei para inseri-lo na roda de música.*

*Professora: olha, o João está tocando!*

*Com isso, Felipe (1 ano e 5 meses) se aproxima com um pandeiro e começa a bater no chão acompanhando a música. Depois se aproxima do João e lhe entrega um pandeiro que havia pegado no chão. João agarra o pandeiro com as duas mãos e fica observando, balança os braços e percebe o som, olha para a professora que corresponde a sua comunicação tocando outro pandeiro. Felipe, que havia permanecido ao seu lado, quer lhe ensinar e começa a demonstrar como utilizar aquele objeto, inicialmente bate no chão, depois bate a mão no centro dele. João fica observando os gestos do amigo atentamente. Felipe insiste com o amigo, que logo começa a bater as duas mãos no pandeiro.*

**Fonte:** dados da pesquisa

Este relato demonstra que quando existe uma oferta rica e de variados objetos organizados em diferentes situações para que os bebês possam explorar, jogar, empilhar, rolar, empurrar, colocar, comparar, lançar, etc. provocam o exercício do pensamento, da atenção, da memória e da fala. As formas de comunicação vão se ampliando, pois vai se tornando possível conversar sobre os objetos que lhe chamam a atenção, ampliando sua vontade de se comunicar pela fala.

Um ambiente organizado intencionalmente se torna um convite para a exploração e manipulação de objetos e para a comunicação, pois a forma como dispomos os objetos aguça o desejo dos pequenos e, a postura atenta e sensível do adulto, que consegue acompanhar as ações dos bebês, compreendendo e enxergando suas iniciativas de interações que vão surgindo, se constitui como atividade comunicativa intencional.

Quando o bebê seleciona um objeto e volta seu olhar para o adulto, expressa uma emoção, seja de surpresa, curiosidade ou alegria, está comunicando o que aquela ação lhe causou e este é um ato comunicativo do bebê que espera uma conduta de resposta do adulto. Se o adulto sorri de volta ou fala sobre aquele objeto com o bebê, ou realiza algum movimento lúdico a partir do objeto, está correspondendo aquela comunicação, ou seja, alternando com a criança esse lugar de sujeito da comunicação, considerando-a como um interlocutor na relação.

Vygotski (2006) aponta que conforme vão surgindo novas formas de conduta (balbucio, a experiência lúdica com o corpo, a manipulação), as primeiras reações sociais também vão se manifestando em expressões de prazer e surpresa.

Observamos que se a relação direta com o adulto desperta boas emoções, logo transita para a relação mediada por objetos, pois isso mobiliza a curiosidade por conhecer os objetos que os adultos utilizam, manipulam e nomeiam. Essa relação se transforma numa atividade conjunta entre o adulto e o bebê e os motivos da comunicação se tornam práticos, pois a criança quer conhecer tudo que está a sua volta e o adulto atuará como o parceiro de vivências.

Vemos que, assim, a comunicação se amplia e se diversifica: quando temos variados objetos e organizamos diferentes situações para que os bebês os explorem, é possível “conversar” sobre muitos objetos com os bebês, ampliando sua vontade de se comunicar pela fala (NOGUEIRA, BISSOLI, 2018, p. 100).

A imitação é um importante processo pelo qual a criança assimila a experiência social, acompanhando com atenção os movimentos e a conversa do adulto. E isso cria a demanda para próxima atividade-guia, que é a objetual manipulatória, quando a atividade da criança está circunscrita à situação concreta, ou seja, tudo que está ao alcance de sua percepção vira objeto de sua atenção.

Já no primeiro ano, se manifesta a lei geral do desenvolvimento psíquico, “segundo a qual os processos e qualidades psíquicos se formam na criança sob a influência decisiva das condições de vida, da educação e do ensino.” (MUKHINA, 1996, p. 84)

O adulto, além de satisfazer as necessidades da criança e ensinar a manejar os objetos, também vai auxiliando que ela se torne capaz de avaliar o próprio comportamento, ao sorrir ou franzir a testa conforme o tipo de comportamento manifesto. Com o tempo essa forma de comunicação entra em contradição e não responde mais as necessidades comunicativas da criança, resolvendo-se quando esta passa a compreender a palavra humana e a falar.

#### Quadro 05 – Os bebês e os cestos dos tesouros

**Turma Nível I (5 meses a 1 ano e 3 meses) – Manhã de 06 de Outubro de 2022.**  
*Hoje estava um dia frio e chuvoso, então poucos amigos foram para a escola. Organizamos uma exploração no cesto dos tesouros. Montei os cestos com alguns objetos de madeira, colheres de pau, formas de alumínio de tamanhos variados e colheres de alumínio, rolos (parecendo bobes gigante) e bolas de lã, retalhos de tecidos de texturas diferentes e algumas pinhas enquanto elementos da natureza. Disponibilizei os cestos em três espaços diferentes da sala para instigar a*

*movimentação em busca dos objetos de interesse.*

*Ana (1 ano e 2 meses) rapidamente se aproximou, ela já está caminhando, então utiliza as paredes como um recurso para se colocar firme em pé. Sentou junto ao cesto e começou a explorar, pegando todos os objetos, observando, apalpando... até que se deparou com as forminhas pequenas de alumínio que chamaram mais sua atenção. Encontrou duas forminhas e separou, depois começou a procurar mais, encontrando uma forma maior de alumínio. Levou para junto das pequenas e comparou, viu que não servia e abandonou, voltando novamente ao cesto para procurar novamente. Nesta nova busca, encontrou mais três forminhas. Sua expressão de alegria foi contagiante, com seus gritinhos de satisfação.*

*Professora: tinha mais forminha Ana?! Que legal!*

*Ana se sentou com as forminhas e por ali ficou um tempo, manipulando, encaixando, batendo, arremessando, investigando aquele objeto de variadas formas.*

*Enquanto isso, João, que agora já está com 7 meses e se movimentando com mais facilidade, já consegue se deslocar de um lado para o outro. De barriga para baixo, já se rasteja quase engatinhando completamente. Chega até o cesto e puxa, olha para o seu interior com uma expressão curiosa. Pegou a bola de lã e começou a apertar, sentindo sua textura, em seguida, transferiu de uma mão para a outra e observou, repetindo novamente e apertando bem firme. Era possível notar que sua atenção estava totalmente voltada para aquela investigação. Me aproximei dele e disse: “é macia João” e mostrei outra bolinha que estava dentro do cesto, que era mais rígida e com uma textura mais lisa. João esticou a mão para pegar, indicando que queria o objeto. Entreguei e ele sorriu, me olhando com uma expressão meiga.*

*Professora: essa bolinha é diferente né João?*

*Ele ficou por um tempo com elas nas mãos, depois começou a arremessar e levar na boca, ampliando as possibilidades da sua investigação. Então me envolvi, peguei a bolinha de lã e um tecido para escondê-la.*

*Professora: cadê a bolinha João?*

*E ele olhou para sua mão, procurando-a, então ergui o tecido e mostrei.*

*Professora: olha ela aqui! Vamos esconder novamente?*

*Então estiquei o tecido e cobri a bolinha. João que mantinha sua atenção, rapidamente direcionou seu corpo para o tecido e com as mãos começou a puxá-lo, indicando que sabia que a bolinha estava embaixo. Ao avistar a bolinha, me olhou nos olhos e sorriu vocalizando um som (quase um balbucio). Naquele momento, vibrei de alegria com ele! “Eba! Achou!”.*

*Passado um tempo, seu interesse se voltou para o cesto em si, puxando para junto dele, enfiando as mãos dentro para esvaziar e colocando o cesto sobre seu colo. O cesto era feito de junco e essa textura aguçou a curiosidade dele, que ficou por um tempo manuseando, apertando, levando a boca.*

**Fonte:** dados da pesquisa

De acordo com Goldschmied e Jackson (2006), o Cesto dos Tesouros é uma proposta de trabalho que amplia as experiências sensoriais e culturais dos bebês, pois nele podem conter objetos de variadas texturas, formas, dimensões, cores, pesos, espessuras, cores, oriundos de materiais naturais ou elementos da natureza e objetos de uso cotidiano.

[...] o adulto está envolvido na organização do cesto, na seleção dos materiais, na organização do tempo que destina a exploração e tateio, como também, na observação das ações dos bebês, na promoção de iniciativas para exploração e no respeito aos limites que eles apresentam. Entendemos que o adulto assume papel central na medida em que promove o ensino da linguagem verbal junto as crianças, evidenciando o nome dos objetos e suas respectivas funções sociais (MAGALHÃES; LAZARETTI; EIDT, 2017, p. 10)

No relato apresentado no quadro acima, vemos a presença da atividade comunicativa, pois existe uma organização intencional do ambiente e da conduta da professora. É a fala da professora, organizada intencionalmente enquanto uma atividade comunicativa com o bebê enquanto sujeito da relação que, atenta aos seus olhares do que mais lhe chamou a atenção no cesto dos tesouros, criará necessidades de se movimentar, rolar, agarrar, arrastar, levantar (toda essa conduta do bebê compõe o ato comunicativo). Tudo isso possibilita que se amplie o conjunto de objetos que pode alcançar. Essa ação conjunta, em que o adulto apresenta os objetos culturais, dá origem a atividades mais complexas. Ou seja, as ações objetivas surgem justamente do contexto de comunicação existente entre o bebê e o adulto.

Nessa ação com objetos, a criança desenvolve e estrutura modos de percepção e de pensamento, além da capacidade de concentração, de escolha e do prazer da surpresa, mediante exploração dos objetos e sem a intervenção direta do adulto. No entanto, vale ressaltar a importância da presença atenta do adulto nessa ação objetiva, representando fonte de segurança e prazer a criança (LIMA; VALIENGO; RIBEIRO, 2014, p. 30).

Conforme Tardos e Szanto (2004, p. 38), a observação do adulto se configura como o fundamento para o desenvolvimento da autonomia da criança. Na abordagem Pikler, dois fatores são fundamentais: “que a criança tenha liberdade de movimentos e que tenha alguma coisa com que ocupar-se, relacionada com o seu desenvolvimento”. A observação e a atenção individualizada do adulto são consideradas essenciais neste processo.

O documento “Critérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” explicita que a atenção individualizada à criança acontece quando: a chamamos pelo nome; observamos com atenção; mantemos um diálogo aberto e contínuo com as famílias; quando a ouvimos; quando procuramos saber o motivo de seu choro e tristeza; saudamos e despedimos individualmente na chegada e na saída; conversamos e estabelecemos vínculos afetivos principalmente no momento

da troca e do banho; aprendemos a lidar com aquela que tem comportamentos diferentes do grupo sem discriminá-la ou puní-la; aprendemos a lidar com suas preferências alimentares; somos atentos a adequação dos seus vestuários nos diferentes momentos; damos suporte aquela que ainda não se integrou à brincadeira; respeitamos sua variação de humor; respeitamos seu ritmo fisiológico no sono, nas evacuações, nas sensações de frio e calor; a encorajamos a participar das experiências com o grupo; respeitamos sua privacidade e quietude; quando detectamos que ela não está bem a encaminhamos para orientação especializada se for o caso. (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009)

A abordagem Pikler, cunhada pela pediatra Emmi Pikler em Budapeste na Hungria, visa o reconhecimento da criança como sujeito desde o seu nascimento. O bebê é visto como sujeito ativo, com o qual construímos vínculos afetivos, valorizamos e propiciamos seu livre movimento para o desenvolvimento da sua autonomia.

Desta forma, como princípios orientadores, destacam-se a valorização dos vínculos afetivos, a promoção do movimento livre para desenvolver a autonomia, bem como o reconhecimento e o respeito a individualidade, o brincar livre, o respeito ao tempo e espaço para um desenvolvimento saudável.

O olhar atento e sensível para acolher e respeitar o ritmo do bebê, o seu tempo, é essencial para criar um ambiente seguro, em que o chão se torne a base para a exploração de novas posturas e deslocamentos e para isso, é preciso disponibilizar objetos que despertem seu interesse.

A atitude do adulto em relação à criança é muito importante. Por exemplo, a pergunta “onde está o objeto tal?”, fortalece a comunicação com a criança à medida que esta responde ativamente engatinhando em direção ao objeto, apontando, sorrindo, movendo a cabeça para procura-lo, além de criar as condições para o desenvolvimento da linguagem oral, estabelecendo a relação entre a palavra dita e o objeto apontado. “Ao final do primeiro ano, a assimilação da linguagem adquire um caráter ativo, converte-se num meio importante que permite à criança ampliar seu contato com o adulto.” (MUKHINA, 1996, p. 88)

#### Quadro 06 – O banho

***Professora Carol e a Turma Nível III (1 ano e meio à 2 anos) – 03 de Julho de 2019***  
*No meio da tarde é realizado o único banho do dia, todas as crianças são higienizadas com o objetivo de que retornem para casa limpas. Geralmente ocorre após o lanche da tarde, por volta das 15 horas. Hoje destinei a observação para este*

*momento.*

*Enquanto a professora coloca músicas no youtube para dançar com as crianças, duas auxiliares de desenvolvimento educacional começam a levar as crianças para o banho. Levam duas crianças por vez.*

*O banheiro é pequeno e sem muito espaço de movimentação, elas se apertam para realizar essa “operação”, pois a todo momento verbalizam que o “tempo é curto” e “são muitas crianças” para dar conta de limpar.*

*As crianças ficam esperando os comandos: levanta o braço, ajuda vai, ergue esse pé, para de enrolar, vamos logo, levanta, etc. No geral, o banho acontece de forma muito aligeirada, sem a presença de diálogo.*

*O choro logo aparece, algumas crianças não gostam daquele momento tão impessoal. Outras se recusam, pois estão fazendo algo mais divertido como dançar.*

*O toque é brusco e a fala empobrecida, utilizada apenas em sua maioria para dar ordens e repreensões. Poucas vezes ouvi incentivos positivos que considerassem a criança como parte daquele momento.*

**Fonte:** dados da pesquisa

O banho, conforme presenciei durante a observação, acontecia por uma necessidade institucional de atender as “demandas estereotipadas socialmente”, ou seja, que privilegia apenas o cuidar em detrimento do educar.

À medida que tiramos o cuidado de uma dimensão instrumental, de disciplinarização e controle sobre os corpos (na creche, isso significa por exemplo, dar banho, alimentar, como exigências técnicas e rotineiras somente), para colocá-lo na esfera da existencialidade, contribui na concepção de educação como encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada (GUIMARÃES, 2011, p. 48)

Durante todo período da pesquisa, não presenciamos nenhum momento em que as professoras das turmas realizassem esse momento em conjunto com as auxiliares para que fosse um exercício em conjunto de todo o ato educativo numa perspectiva humanizadora. As ADEs não possuem uma formação que propicie os conhecimentos básicos sobre o desenvolvimento infantil.

A “formação das ADEs” acaba sendo realizada em serviço, por meio da orientação da equipe gestora e do acompanhamento da professora da turma. Contudo, sua conduta e a forma como se relacionam com as crianças no cotidiano é espontânea e vazia de sentido, pois o foco se mantém na higiene (das crianças e do ambiente), até porque argumentam que é o que é mais exigido delas, que ao final do dia tenham cumprido com suas obrigações.

O cuidado não se restringe a higiene, deve ser considerado como parte do desenvolvimento integral da criança e portanto, de aprendizagem. Dito isso, o adulto que realiza este momento de cuidado, de acordo com a abordagem Pikler, deve construir uma relação respeitosa com a criança, pois este é um momento de atenção individualizada, na qual a criança deve estar presente por inteiro, participando, conhecendo, descobrindo a si, o outro e o mundo.

Se este momento de cuidado e educação não tem por base uma comunicação emocional intencional, a criança não sente segurança e afeto. O envolvimento, o contato visual, o toque respeitoso ao seu corpo, as expressões do rosto do adulto e a suavidade do tom da sua voz ao falar com a criança e aguardar a sua conduta de resposta são formas de comunicação. Isso implica convidar a criança para participar deste momento, solicitando sua colaboração, agir como um parceiro de vivência. “João, vamos tirar a roupa para um banho gostoso?”, “Vou te ajudar” são atitudes que consideram a criança como sujeito e que tornam este cuidado educativo, demonstrando que o adulto está presente de fato, dedicando sua atenção e carinho.

Com isso, vemos então, que é natural que as crianças não gostem daquele momento de banho, pois não são sujeitos do processo, não estão sendo envolvidas e muito menos consideradas com carinho e respeito. Por isso a presença do choro e estranhamento. Se é estressante para o adulto, enquanto uma obrigação, é possível imaginar o que seja para a criança que recebe aquele toque.

Lísina (1986) afirma que as manifestações emocionais da criança cumprem uma função muito importante. O choro e a resistência corporal são atos comunicativos que expressam a insatisfação da criança com aquele momento de “cuidado”. Se não existe um envolvimento durante a comunicação emocional que guia toda a relação do adulto com a criança, esta não ocupa o lugar de sujeito.

É importante destacar que o sorriso infantil é um importante meio de comunicação, pois, “está relacionado as manifestações emotivas e reflete a satisfação ou o estado de ânimo alegre do bebê.” (ZAPOROZET & LÍISINA, 1974, p. 68 – tradução nossa), exercendo um papel mediador, visto que aparece primeiro, para a comunicação emocional com outra pessoa e, conforme a relação se enriquece e a criança se desenvolve, a mensagem transmitida por meio do sorriso também se enriquece e complexifica.

Vygotski (2006) destaca que neste período surge também a imitação, uma importante conquista para os períodos posteriores e que, como vimos nos relatos apresentados, é um recurso que as crianças vão se apropriando desde a mais tenra idade, como uma forma de apropriação das qualidades humanas.

Com essa compreensão, o adulto se configurará como o organizador das impressões infantis, quando se aproxima da criança, com carinho e atenção, quando fala com ela, com respeito, afetividade, considerando-a como um sujeito ativo, quando demonstra emoções e lhe provoca e incentiva reações de orientação, criando nela essa necessidade socialmente mediada de novas impressões. (BOZHOVICH, 1981)

Criar novas impressões significa realizar a formação cultural do bebê e, com isso, é preciso discutir o fato da professora da turma utilizar o youtube como um recurso de distração, apresentando sempre as mesmas músicas infantis. Não avançamos no processo de humanização se não ampliamos o acesso das crianças ao vasto patrimônio cultural já construído pela humanidade.

No 10º mês o bebê passa por um novo momento de viragem no seu desenvolvimento, com o desaparecimento de movimentos e o surgimento de comportamentos complicados: “a primeira utilização de ferramentas e o emprego de palavras para expressar o desejo (VIGOTSKI, 2006, p. 288 – tradução nossa)”. Abaixo, descrevemos um relato com uma experiência investigativa com o amido de milho.

#### Quadro 07 – Experiências com os bebês

**Turma Nível I (5 meses a 1 ano e 3 meses) – Manhã de 08 de novembro de 2022.**

*Hoje está um lindo dia de sol e organizamos uma proposta de experiência investigativa com o amido de milho.*

*Escolhi o gramado externo, uma área aberta e ventilada, que recebe um delicioso sol fresco da manhã, para organizar nossa proposta de investigação. Estendi no chão uma longa toalha de mesa e sobre ela, coloquei duas grandes bacias e, ao seu redor, alguns pratos de tamanhos variados. Próximo estavam colheres de pau e de plástico, peneiras, funis e esponjas. Deixei disponível variados instrumentos para aguçar a exploração.*

*Cheguei no ambiente com a turma e os bebês rapidamente se direcionaram para pegar os objetos, motivados pela apresentação da proposta.*

*Professora: olha só quanta coisa legal turma! O que será que vamos fazer? Vamos colocar amido de milho dentro da bacia grande?*

*Então convidei a turma para me auxiliar. Felipe (1ano e 7 meses) que adora explorar e ajudar, pegou o saco de amido de milho e começou a despejar dentro da bacia, imitando minha ação. Ana (1 ano e 3 meses) enfiou as duas mãos dentro da bacia e ficou fascinada ao ver que elas ficaram totalmente brancas com aquele pó.*

*João (8 meses) movimenta os braços em direção à bacia pequena, agarrando o amido de milho, que, com o movimento intenso que realiza, levanta uma poeira. Aquela ação causa uma reação de espanto que vem logo acompanhada com uma excitação motora e um balbucio. Eureka! Fiz uma descoberta! É essa a leitura que consigo realizar de sua comunicação.*

*Professora: Que legal João, olha como o amido muda! Turma, vamos colocar água para ver o que acontece?*

*Então comecei a colocar água na bacia lentamente e enquanto isso, as crianças continuavam a manipular. Aos poucos, aquele elemento seco vai se transformando com a umidade e tornando-se uma massa mais rígida. As crianças ficam curiosas com aquela nova textura.*

*Felipe mantém suas mãos em ação o tempo todo, mexendo a massa e dizendo “pão” pão”, demonstrando que estava associando aquela textura e coloração com a massa de pão, uma vivência provavelmente do ambiente familiar.*

*Professora: conheço uma brincadeira cantada sobre o pão... vamos cantar?*

*Então começo a entoar a brincadeira cantada “todo dia o padeiro faz o pão, e faz o pão... faz, faz, faz, faz o pão... todo o dia o padeiro amassa o pão, amassa o pão... amassa, amassa, amassa, amassa o pão...” e a realizar os gestos da brincadeira conforme a letra. Felipe começa a imitar, acompanhado de Leticia (1 ano e 8 meses), João segue observando enquanto amassa o amido entre os dedos.*

*Felipe busca uma colher de pau e começa a transpor a mistura de amido de uma bacia para outra. Alice observa e imita. Agora Felipe entra na bacia e com uma colher menor começa a retirar o amido que havia colocado antes. A investigação segue a todo vapor.*

*Finalizada a proposta, começamos a organizar o ambiente para nos encaminhar para a sala de referência. Leticia observa suas mãos, que agora estão cobertas com o amido seco, formando uma película que se esfarela conforme ela passa as mãos. Primeiro ela estica bem seus braços observando a extensão daquela coloração que cobre seu corpo, em seguida, começa a passar a mão, esfregando os dedos e notando que cai um pó branco da sua pele. Sua atenção volta-se completamente para aquele momento, isolando-se de qualquer outra distração, demonstrando que buscava compreender o que seus olhos captavam. Uma nova investigação se realizava naquele momento.*

*Leticia finaliza dizendo “po po” estendendo os braços e repetindo os movimentos para mostrar a descoberta que havia realizado.*

*Professora: uau! Que incrível Leticia! O amido se transformou novamente, voltou a ser um pó.*

*Leticia: po po (observando as mãos)*

**Fonte:** dados da pesquisa

Este excerto nos possibilita observar que a mediação do adulto, no caso da professora, as experiências das crianças é de suma importância, não para conduzir suas ações, mas para enxergá-las e sofisticá-las, ampliando as possibilidades. A capacidade de imitar com sentido, somente se torna possível em contextos em que a interação e a comunicação são exercidas como uma forma de relação.

O planejamento e a organização de contextos investigativos com a oferta de diferentes objetos e materiais (como é o caso do amido) para a manipulação e exploração amplia a experiência social do bebê. A professora não conduz a atividade, mas acompanha, possibilitando a escolha, observando e dialogando.

Um dos focos do trabalho educativo nos primeiros meses de vida é, pois, a organização intencional de situações educativas que possibilitem à criança perceber cores, sons, texturas, cheiros, sabores, resultante da relação comunicativa do(a) professor(a) com o bebê. Nessa relação, esse profissional propõe oportunidades educativas capazes de garantir o direito dos bebês a ricas experiências olfativas, gustativas, auditivas, visuais e táteis, dirigindo-se carinhosamente e falando diretamente com eles, enaltecendo o barulho e o cheiro da chuva, por exemplo, ou lhe instigando a saborear uma fruta. (LIMA, VALIENGO e RIBEIRO, 2014, p. 28-29).

É a partir do adulto que o bebê inicia a sua percepção e começa a entender o mundo a sua volta. Vimos então que as relações sociais são a fonte do desenvolvimento, pois despertam emoções nos bebês e aguçam seu interesse por apropriar-se das qualidades humanas e isso inclui a curiosidade pelos objetos que os adultos nomeiam, utilizam e demonstram.

De acordo com nossa defesa fundamentada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, no complexo processo de educação infantil, o (a) professor (a) torna-se profissional capaz de criar elos mediadores entre a criança e o conhecimento a ser aprendido, de maneira a escolher os melhores caminhos e conteúdo da cultura para a atividade e, consequente, aprendizagem infantil (LIMA; VALIENGO; RIBEIRO, 2014, p. 34).

Um espaço organizado e planejado para valorizar e promover a atividade infantil é fundamental, pois é relação estabelecida pelo adulto e na manipulação de objetos que a criança vai se apropriando de modelos de ação, aprendendo a falar, a escutar e seu ouvida.

De acordo com Vygotski (2000) a fala é a função psíquica superior de maior importância para o desenvolvimento cultural do homem, pois a fala sintetiza o acúmulo da experiência cultural da humanidade.

Em relação a essa questão, para Vygotski (2000), nesse momento inicial do desenvolvimento, a fala é pré-verbal, pois o bebê se comunica por meio de gritos, balbucios, vocalizações e palavras isoladas e desvinculadas do pensamento. Nesse momento, o pensamento é pré-intelectual, desenvolvendo-se a partir das relações do

bebê com os objetos circunscritos ao seu entorno. Só mais tarde, por volta dos dois anos é que pensamento e fala se entrecruzam. A criança também utiliza outras linguagens, tais como o choro, o sorriso, os movimentos corporais em direção ao adulto e aos objetos.

É importante perceber que todos esses comportamentos do bebê estão matizados afetivamente, ou seja, eles acontecem porque as pessoas que estão no entorno dele e os objetos que lhe apresentam despertam emoções, como a alegria de alcançá-los, ou o prazer do contato físico com o adulto, criando a necessidade de novas impressões. (BISSOLI, 2014, p. 591)

Essas assertivas fortalecem a compreensão de que mesmo antes do domínio da linguagem oral, as crianças são ativas e tem o que dizer sobre suas impressões, experiências, sentimentos, desejos e necessidades. As crianças se expressam, nós escutamos?

Mello (2017), ressalta que esta é a primeira forma de escuta, quando estabelecemos uma comunicação que consegue compreender as necessidades imediatas dos pequenos, bem como a atuar na criação de espaço-tempos-relações para o seu crescimento. Assim, a compreensão da organização do trabalho educativo intencional para impulsionar o desenvolvimento das crianças desde a mais tenra idade, atuando na Zona de Desenvolvimento Próximo – que significa tudo aquilo que a criança realiza hoje em colaboração com o adulto, passará a ser capaz de realizar sozinha depois, e contribuindo para compreender a importância que assume a Educação Infantil na vida dos bebês e das crianças.

Bissoli, Pinho e Moraes (2021) nos traz como exemplo a questão da visão e da audição do bebê, que não nascem plenamente desenvolvidos, mas que se desenvolvem mais rápido que os movimentos corporais, possibilitando que o bebê seja capaz de perceber e acompanhar desde as primeiras semanas de vida, os objetos que o adulto manipula. Também surge o que Mukhina (1996) definiu como “reação de orientação”, quando a criança começa a compreender a fala do adulto que lhe faz perguntas do tipo “onde está o pezinho?”.

Gradativamente, num processo mediado, a criança vai aprender o nome dos objetos e a relacionar o objeto ao nome, os significados das palavras. O que numa fase posterior irá avançar para a capacidade de separar a palavra da coisa que nomeia, ou seja, de utilizar uma mesma palavra para nomear coisas diferentes mais que possuem

funções semelhantes e que, com a progressiva constituição da fala, vai tornando possível que a criança separe o signo do significado, atribuindo outros sentidos, sendo este um momento de início do jogo simbólico.

Ao longo do primeiro ano de vida, o processo central que une as funções sensoriais e motoras é o afeto. “O afeto inicia o processo do desenvolvimento psíquico da criança, a formação de sua personalidade e encerra esse processo, culminando assim todo o desenvolvimento da sua personalidade (VYGOTSKI, 2006, p. 299 – tradução nossa)”.

É por meio do afeto que a vida psíquica da criança vai se desenvolvendo para além das margens da sobrevivência, possibilitando o surgimento de formas de interesse receptivo pelo mundo exterior, que se transformam posteriormente num interesse ativo pelo entorno.

Ao final do primeiro ano, no bojo destas vivências desemboca a crise do primeiro ano, que tem como característica o “desenvolvimento impetuoso da vida afetiva e [...] aparição do afeto da própria personalidade, que constitui o primeiro passo no desenvolvimento da vontade (VYGOTSKI, 2006, p. 299 – tradução nossa)”.

Percebemos isso nas manifestações sociais do bebê que vão se tornando mais intensas quando sorri ao ouvir a voz humana; emite gritos para atrair a atenção do adulto e cessa na presença dele; e na reação cada vez mais intensa ao mundo das vivências criado pelos adultos.

Paralelo a isso, a criança também começa a buscar o domínio do próprio corpo, demonstrando isso em suas reações, quando colocada em posições confortáveis e seguras, demonstra grande energia e vivacidade, mas, quando muda para alguma que não domina, dirige sua energia para demonstrar o desconforto. Conforme avança no domínio do próprio corpo, passa a dirigir seus esforços e expressões para estabelecer contato com outras crianças.

Como vimos, neste momento, a comunicação ainda está privada da linguagem oral, seu meio principal é a comunicação visual-direta, sendo as manifestações emocionais é uma “transferência de afetos (VYGOTSKI, 2006, p. 304 – tradução nossa)”.

Quadro 08 – os bebês no tanque de areia

<b>Turma Nível I (5 meses a 1 ano e 3 meses) - Manhã de 25 de outubro de 2022.</b>
--

*É dia de exploração no tanque de areia! Levei alguns instrumentos que pudessem diversificar e sofisticar as investigações, como: peneira, potes de sorvete, colheres, funis, potes pequenos e copos e alguns tubos. Também coletamos alguns galinhos com folhas que haviam caído da árvore que tem ao lado. Em um lado do tanque, molhei a areia, para que também pudessem explorar essa textura em suas construções.*

*Letícia e Felipe começaram a procurar os moldes de bichinhos, para construir com a areia molhada, mas não encontravam, então Letícia veio em minha direção e disse “pexi” “pexi” indicando o que gostaria de usar e eu lhe respondi “quer que a professora pegue o molde de peixe?” e ela afirmou “sim”.*

*Professora: quer mais algum molde Letícia?*

*Letícia: uga (tartaruga)*

*Felipe: tia, a tela (estrela)*

*Professora: aqui, todos os que pediram.*

*Enquanto isso, Ana engatinha em direção ao João e toma sua colher, que rapidamente chora manifestando sua insatisfação.*

*Professora: Ana, essa é a colher do João. Vamos pegar uma pra você?*

*Ana volta até ele e devolve, João sorri ao agarrar a colher novamente.*

*João avista um funil e estica suas mãos para pegar, mas o objeto está fora do seu alcance. Então lança todo o seu corpo em direção ao objeto e se vira para engatinhar. Joelhos firmes na areia e os movimenta em busca do funil. Se aproxima e pega o objeto com uma expressão de conquista. Ao erguer o funil a areia do seu interior cai sobre o seu pé. João olha os pés e balança, solta o funil e se interessa pela areia sobre eles. Uma nova descoberta. As mãos agora cavam a areia e a soltam no ar.*

**Fonte:** dados da pesquisa

Esta cena destaca o papel exercido pela professora ao observar e atribuir significado as ações realizadas por João em suas investigações.

Neste excerto, podemos observar que, por meio das manifestações emocionais, o bebê vai comunicando suas necessidades e, na medida em que se sente acolhido, busca por esta comunicação cada vez mais.

Outro ponto a ser destacado é a importância de falar com os bebês, pois, partimos de um pressuposto de que eles são sujeitos ativos e que aprendem desde que nascem e que podem compreender as mais variadas formas de linguagem, dentre elas a oral, mesmo antes de desenvolver a fala. São justamente as oportunidades de ouvir e de participar de interações comunicativas que ampliam seus vocabulários e repertórios, tão necessários para a aprendizagem do uso da linguagem. Com isso, estamos afirmando que os bebês observam quando falamos com eles, estão atentos as nossas expressões e gestos, ao tom da nossa voz e é neste exercício de convivência e observação que passam a nos imitar na tentativa de se comunicar.

Neste sentido, a forma como nos relacionamos com as crianças, em especial neste momento inicial da vida, tem profundo impacto sobre a sua vida psíquica, pois esta relação representa a própria atividade da criança e é por meio do outro que ela se realiza. O ato de amamentar, de se aproximar ou afastar, acalantar, segurar nos braços e deslocar o bebê de uma ambiente para outro, possibilitar contato com os objetos, falar com eles, influi positiva ou negativamente na atividade da criança, pois ela depende e deriva dessas relações diretas e concretas com o adulto. “Por esse motivo, a pessoa é para o bebê o centro psicológico de toda a situação (VYGOTSKI, 2006, p. 304 – tradução nossa)”.

No curso do desenvolvimento, a atividade do bebê vai se incrementando, seus movimentos se aperfeiçoando, novos setores do cérebro amadurecendo e gerando novas formas de conduta e de comunicação, o que amplia seu contato e atuação sobre a realidade através do adulto, o que gera também o aumento da contradição entre a diversidade de relações sociais que a criança é capaz e sua impossibilidade de comunicação por meio da linguagem oral.

Tudo isso influencia a uma nova formação psíquica designada como comunidade psíquica do bebê com a mãe ou com o adulto que cuida, sendo este o ponto de partido para o desenvolvimento posterior da consciência. Vygotski (2006, p. 306 – tradução nossa) denomina de “proto-nós”:

Essa consciência primária de comunidade psíquica, que antecede a aparição da consciência da própria personalidade (quer dizer, a consciência do “eu” diferenciado e separado) é a consciência de “nós”, que é diferente da consciência posterior, complexa e móvel de “nós”, na qual se inclui o “eu” que, em idades posteriores figura como um ancestral distante.

É um momento no desenvolvimento da consciência em que a criança ainda desconhece o próprio corpo e a sua existência como um ser independente, no qual o “eu” ainda está ausente. Entretanto, a atração afetiva da criança pelos objetos acontece justamente por conta da vivência conjunta com outra pessoa, ou seja, seu desejo afetivo pelas coisas ao seu redor sempre se reproduz quando existe uma comunidade psíquica (consciência “proto-nós”).

Com isso, a Teoria Histórico-Cultural nos convida a enxergar que o lugar que a criança ocupa nas relações que participa, exerce uma influência profunda no seu desenvolvimento psíquico. Enquanto adultos, exercemos o papel de ser o “centro

psicológico” pelo qual a criança irá conhecer e se apropriar do mundo. É pela comunicação que mobilizaremos o surgimento de interesses e necessidades, pois, conforme estamos discutindo ao longo do texto, a voz humana possui uma força afetiva mobilizadora, haja vista que a criança reage primeiro ao som das pessoas do seu entorno e só depois descobre os estímulos externos (demais sons).

Vygotski (2006) anuncia que a crise do primeiro ano que marcada pelo desenvolvimento impetuoso da vida afetiva compreende três momentos: 1) a aquisição da capacidade de andar; 2) um período latente de formação da linguagem, que dura cerca de três meses e 3) refere-se aos afetos e a vontade, aparecendo os primeiros atos de protestos e oposição em relação ao adulto. O autor concentra seus esforços na formação da linguagem, porque está mais vinculada com as relações sociais e o surgimento da consciência na criança.

É importante destacar que Leontiev (1988) avança em seus estudos sobre as crises do desenvolvimento que, diferente de Vygotsky, não as considera como inevitáveis:

Na realidade, estas crises não acompanham inevitavelmente o desenvolvimento psíquico. O que é inevitável não são as crises, mas as rupturas, os saltos qualitativos no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é sinal de uma ruptura, de um salto que não foi efetuado no devido tempo. Pode perfeitamente não haver crise se o desenvolvimento psíquico da criança se não efetuar espontaneamente, mas como um processo racionalmente conduzido, da educação dirigida (LEONTIEV, 1988, p. 314-315)

De acordo com Leontiev (1988) as crises são consideradas um salto ou uma ruptura que não foi efetuada no tempo certo, ou seja, uma transição espontânea sem que os adultos auxiliem as crianças neste processo. Eis um importante papel da Educação desde a mais tenra infância, a intencionalidade pedagógica que faz avançar o desenvolvimento.

Na abordagem Pikler, exercita-se o que podemos denominar de Pedagogia da Escuta, ou seja, uma escuta intencional, por isso atenta e sensível, para identificar a situação social de desenvolvimento das crianças a partir do que os bebês estão dizendo em seus gestos, olhares, interesses, atitudes. Isso muda a atitude do adulto em relação ao bebê, pois a comunicação se torna elemento de fato mediador: os adultos falam com os bebês em todos os momentos, ou seja, na oferta de objetos, no banho, nas trocas, na alimentação. Essa comunicação estabelece uma relação de segurança e que é capaz de

criar necessidades de comunicação nos bebês, quando “a palavra ganha forma orientadora da conduta da criança”. (SILVA, 2018, p. 44)

Conforme o desenvolvimento da linguagem oral avança e a criança vai compreendendo cada vez mais o que os adultos falam, passando a desempenhar um importante papel no seu desenvolvimento psíquico, ao ser utilizada para exercer o controle sob a sua conduta, uma vez que a criança nesta idade ainda não consegue se autocontrolar. Na comunicação com o adulto, que orienta a ação infantil dizendo o que pode e o que não pode, ensina os modos de ação, a criança se torna capaz de exercitar gradativamente a conduta adequada para cada situação. (NOGUEIRA, 2016)

Essa relação direta vai sendo substituída por uma que envolve objetos e brinquedos, transformando-se em atividade conjunta do adulto e da criança. Nesse momento, a memória passa a se desenvolver como a linha principal subordinando as demais funções psíquicas. Se antes, o adulto conseguia distrair a criança colocando vários objetos, agora, com o recurso da memória, a criança já consegue demonstrar um comportamento motivado diante de um determinado objeto do qual se recorda. Se antes o bebê pensava pelo recurso das ações, agora torna-se capaz de pensar por imagens. A criança começa a se perceber como sujeito nas ações que realiza, mesmo tendo o adulto como organizador destas impressões, sua posição agora, em relação a ele, passa a ser a de parceiro na ação conjunta com os objetos.

#### Quadro 09 – Um convite para a comunicação

**Turma Nível I (5 meses a 1 ano e 3 meses) – Manhã de 10 de novembro de 2022.**

*Havia organizado uma proposta com tampas, potes e bacias de tamanhos variados na sala de referência. A turma se envolveu, realizando variadas explorações.*

*Contudo, Tiago (1 ano e 7 meses) me chamou a atenção, pois sua atenção estava voltada para a prateleira onde colocamos as caixas organizadoras, nela ficam também (na parte mais baixa) as caixas com as garrafinhas sensoriais e os rolos gigantes. Ele estava lá parado observando. Sua primeira ação foi esvaziar a prateleira, retirando as caixas com as garrafas e os rolos. Depois começou a guardar apenas as garrafas, mas agora sem caixas, colocando-as deitadas em variados lugares. A cada garrafa que pegava, parava para observar em qual lugar iria colocar.*

*Enquanto realizava variadas ações de colocar e retirar as garrafas, balbuciava para si alguma coisa que, claramente não era compreensível externamente, mas que estava organizando seu pensamento e guiando sua concentração.*

*Me aproximei para apreciar seu trabalho e ele me entregou uma garrafa e indicou com um gesto que queria que eu guardasse, então lhe disse “quer que eu ajude?” e ele balbuciou apontando para a prateleira, em seguida saiu andando para o meio da sala para procurar mais garrafas. Me envolvi com ele naquele momento, pois*

*houve um convite para realizarmos em conjunto.*

Fonte: dados da pesquisa

A cena apresentada acima relata um momento de convite para a comunicação, numa busca ativa da criança para estabelecer uma relação. Vemos, pois, que o caráter situacional da comunicação, ou seja, o contexto de manipulação dos objetos, se constitui como o meio de comunicação entre a criança e o adulto. Neste momento, a atenção e o carinho do adulto constituem os motivos orientadores da continuidade da ação que, convida a professora para atuar em conjunto.

Por isso é tão comum ela repetir inúmeras vezes as mesmas ações: abrir e fechar a porta; jogar e recuperar um objeto do chão; empurrar e puxar... Ela está envolvida em um complexo processo de percepção das coisas e de autopercepção, mediado pela presença do adulto – primeiro como colaborador, depois, como modelo de ações. (BISSOLI, 2014, p. 591)

O adulto passará a exercer o papel de descortinar o mundo (dos objetos, das pessoas e das palavras), apresentando e ensinando modos de ação com os objetos, demonstrando e orientando a ação infantil, oferecendo e nomeando, observando e interpretando quando o livre interesse e a curiosidade aparecer e, a partir disso, ir sofisticando o repertório da criança. Com isso, o adulto também passa a ser modelo e a quem ela irá recorrer quando precisar de ajuda. Trata-se de ação conjunta na medida em que cria as condições ao oferecer um ambiente rico de possibilidades de investigações e descobertas e, ao mesmo tempo, atuando na zona de desenvolvimento Próximo.

Conforme a professora estabelece uma relação afetivo-comunicativa com o bebê, apresentando o mundo da cultura, ele vai sendo afetado pelas pessoas e objetos do seu entorno, passando assim a manipular objetos, emitir sons, sorrir, chorar, observar. E isso cria a demanda para a próxima atividade-guia, que é a objetal manipulatória, quando a atividade da criança está circunscrita à situação concreta, ou seja, tudo que está ao alcance de sua percepção vira objeto de sua atenção.

A figura do adulto perde a centralidade que tinha na etapa anterior, contudo, isso não significa que sua atuação não seja importante, pois, este adulto passa a figurar no papel de mediador entre a criança e o mundo dos objetos. É ele quem apresenta o mundo da cultura. Por isso o lugar da criança é no chão, mas não de qualquer jeito ou qualquer lugar e com qualquer coisa. Mas com objetos organizados que criem o desejo de explorá-los.

Nesta etapa da vida, a forma de comunicação do bebê avança para o que Lísinia (1987) define como *comunicação prático-situacional* (até os 2 anos aproximadamente). Aqui, os objetos é que irão mediar o processo.

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

Aqui, os objetos é que conduzem a atividade e, a partir da interação prática com o adulto, a criança busca sua colaboração, no sentido de coparticipação, de fazer junto, devido à sua falta de experiência para explorar e utilizar de diversas maneiras os objetos (LÍSIGNA, 1986). Aqui os meios mímicos-expressivos se enriquecem (olhares, sorrisos e a própria mímica) expressando vontades e impressões (ZAPOROZET; LÍSIGNA, 1986). Na ação conjunta, vamos interpretando suas impressões e organizando novas.

Como vimos, a comunicação emocional não deixa de existir, se aprofunda, pois está na base e orienta o descortinar do mundo dos objetos da cultura humana. Por isso o foco da fala, da comunicação, passa a ser os objetos que o adulto apresenta para a criança, assim como os diálogos e as interações que desenvolve com músicas, histórias, etc.

#### Quadro 10 - o papelão e as canetinhas

***Professora Carol e a Turma Nível III (1 ano e meio à 2 anos) 16 de Março de 2020***

*Após despertar e cumprimentar as crianças com carinho, a professora chama para ir ao pátio, pois eles irão usar canetinha para pintar no papelão. Com uma expressão alegre diz: “Hoje vamos pintar com canetinhas! Eba!”*

*A professora prepara a sala de referência para este momento, colocando um papelão ao centro e as crianças sentadas sobre ele. A auxiliar ADE começa a distribuir as canetinhas. Prontamente as mãozinhas que recebem aquele objeto novo começam a investigar, a maioria o leva em direção ao papelão, pois a professora está junto demonstrando. Contudo, as explorações começam a ganhar contornos de investigações individuais, pois cada criança vai conduzindo conforme a curiosidade que o objeto lhe despertou. Percebo que o objetivo da professora Carol está centrado em garantir que explorem apenas o papelão enquanto um suporte para aquele riscador, observando e controlando para que não ampliem as dimensões para o rosto, o corpo, as paredes, o espelho, o chão, a boca, etc.*

*Elis foge para ir pintar a porta de vidro que tem ali perto, quando chega até a porta, olha para trás procurando a professora tentando se certificar que não está atrás dela. Professora Carol não percebe e por isso Elis consegue realizar sua exploração*

*em outro suporte (o vidro).*

*Já Cauã, que mudou a direção de seu interesse rapidamente do papelão para as pernas, está concentrado observando as marcas que a canetinha deixam sobre o seu corpo. Contudo, ele é pego pelo olhar da professora e é repreendido: “Ah Cauã! Você se pintou? Isso não sai sabia?” Pedindo, em seguida, para que sua auxiliar pegue a canetinha de suas mãos.*

*Observo que durante a proposta, a interação da professora por meio da comunicação com as crianças, restringia-se as orientações e repreensões na maioria das vezes. Em poucos momentos utilizou sua fala para dar uma visibilidade positiva para o processo de exploração, aguçando as crianças, observando e valorizando suas iniciativas.*

*Passado um tempo, a professora Carol percebe que o interesse das crianças se dispersou e diz “é assim mesmo, rapidinho eles saem andado e vão mexer em outra coisa”, então ela resolve buscar uma caixa com animais emborrachados e levar a turma para o pátio.*

**Fonte:** dados da pesquisa

Neste excerto podemos visualizar que as crianças realizam diversas investigações a partir da proposta organizada pela professora, mas que não são enxergadas e nem valorizadas por ela. Enquanto apresentava a canetinha como um riscador, sua preocupação centrava-se em que não se riscassem, não comessem, não riscassem o amigo, o chão ou outros objetos. O que “não” era para fazer ficou tão evidente que, aquele que realmente as crianças estavam fazendo tornou-se invisível aos seus olhos, limitando o potencial de aprender sobre como as crianças exploram.

Com base nos pressupostos da THC, compreendemos que é papel dos professores o planejamento intencional de ações promotoras do desenvolvimento, compreendendo que a ação docente:

[...] não substitui a criança em sua necessária atividade, mas propõe intencionalmente a atividade, amplia e qualifica a atividade iniciada pela criança, interfere sempre que necessário para garantir, com as atividades propostas, que cada criança se aproprie das máximas capacidades humanas dadas naquele momento da história (MELLO, 2006, p. 197).

O planejamento intencional visa contribuir para que a criança avance para além do que ela já sabe, considerando as suas necessidades e as regularidades do desenvolvimento, ou seja, atuando na zona de desenvolvimento.

No que se refere a comunicação, a fala da professora durante a exploração da proposta guiou-se predominantemente para “manter o controle”, poucas vezes como uma relação entre sujeitos. Observei que o olhar da professora tinha como foco garantir

o “controle” das crianças para que utilizassem o riscador sem extrapolar os limites do que é aceitável em sua concepção. Essa forma de comunicação que a professora estabelece com as crianças tem a repreensão como mediação negativa que, invisibiliza e empobrece as explorações, colocando a criança num lugar de objeto e não de sujeito.

Contudo, é preciso lembrar que, se nos distanciamos do conhecimento sobre as regularidades do desenvolvimento, não compreendemos porque as crianças estão realizando suas investigações daquela forma e, não compreendemos também que, antes mesmo de apresentar a canetinha como um riscador, deveríamos promover ricas e diversificadas vivências que ampliem o movimento de apreensão das crianças bem pequenas.

Nesta cena observada, não foi possível enxergar um contexto organizado intencionalmente no qual as crianças fossem sujeitos da relação, pois a conduta da professora centrava na proposta em si e no controle do comportamento, invisibilizando os modos de se relacionar com aquela vivência que cada criança foi constituindo. A comunicação restringiu ao invés de ampliar as possibilidades de ações investigativa.

Nocelli (2020) em sua dissertação, discutiu sobre as práticas educativas desenvolvidas no berçário e, ao descrever um relato sobre um momento de contação de história realizado para algumas turmas: a professora ao contar a história, preparou o ambiente, com um olhar atento as expressões da criança mudava sua postura corporal, a entonação da voz, a variação de voz e ritmo para cada personagem, a criança de momentos de emoções variadas (suspense, alegria, espanto, medo) para provocar o envolvimento dos bebês com a história. Ao longo da história, os bebês passam a assumir uma reação ativa, com expressões, gestos e sons, logo a fala aparece e a professora mantém uma comunicação, realizando perguntas interativas sobre a história “quem mora na casinha?” e a bebê responde “a bóbó”. Seu tom de voz e sua postura positiva para as iniciativas comunicativas das crianças alimentam a relação e as interações por meio da fala se ampliam (gritando, balbuciando, etc.).

Este conjunto de intencionalidades realizadas pela professora ao contar a história, criando o que a autora chama de “envoltura narrativa”, é a relação que o adulto estabelece com a criança baseada no respeito, na atenção e na colaboração. Com isso, vemos que o lugar que a criança ocupa é de sujeito capaz.

A autora destaca em sua pesquisa que a marca da intencionalidade pedagógica estava presente na forma como a professora organizava a rotina, nos objetos novos que

inserir e nas vivências diversificadas no ambiente externo com elementos da natureza e materiais não estruturados. Um ponto importante ressaltado por Nocelli (2020) é o entusiasmo, pois era visível que as professoras se alegravam com as novas experiências dos bebês e os encorajavam a ampliar suas descobertas, demonstrando disponibilidade, atenção e acolhimento. Com isso, a conversa com os bebês era um exercício contínuo da prática das docentes participantes da pesquisa.

Com base nessa compreensão, falar com as crianças mobiliza seu desejo por se expressar e por ser ouvida e compreendida. Quando a criança começa a imitar os sons a sua volta, o que ocorre por volta de 1 ano de idade, o som da fala humana, das relações que o adulto estabelece com ela, podem ser mais engajadoras deste processo. É esse processo imitativo vai criando as primeiras condições para que a criança se torne capaz de realizar o uso funcional das palavras. Isso promove uma reviravolta em seu desenvolvimento.

O pensamento primitivo da criança que até então se desenvolve em passos ingênuos e hesitantes, “tateando” seu caminho, adquire subitamente novas possibilidades. Essas possibilidades são incorporadas a fala, à medida que a criança se vê subitamente capaz de vincular a seus desejos e necessidades uma forma verbal clara que a capacite a satisfazê-los mais facilmente. Todas as observações indicam que essa função da fala é precisamente a primordial e a mais urgente e persistente. Tendo compreendido o sentido de uma palavra, como forma de expressão, como um meio de adquirir controle sobre as coisas que lhe interessam, a criança começa a juntar palavras tumultuadamente e a utilizá-las com esse sentido. (VIGOTSKI, LURIA, 1996, p. 210)

A título de exemplificação, os autores apontam que quando a criança diz a palavra “babá”, esta concentra em si todo o desejo da criança e sua interpretação está na íntima dependência do contexto ao qual se insere a expressão, podendo significar “babá vem aqui”, “babá estou com fome”, “babá vá embora”, “babá me dê uma maçã”. Neste primeiro período do uso significativo da fala, a palavra condensa em si toda uma frase, expressiva do desejo da criança. É a partir desta raiz que os demais fenômenos complexos da fala irão se desenvolver.

Quadro 11 – caixa cama de gato

***Professora Carol e a Turma Nível III (1 ano e meio à 2 anos) – 25 de Agosto de 2019***

*A professora traz uma caixa cheia de trançados de barbante e dentro dela existem vários objetos. Ela mostra para as crianças, explicando que deverão tentar tirar os objetos de lá.*

*Curiosas e instigadas, as crianças rapidamente começam a explorar aquela*

*caixa, levando as mãos para tirar os objetos e fazem isso sem dificuldades. Todas querem em pegar um objeto, o que gera um pouco de disputa, pois só existe uma caixa para 12 crianças.*

*A professora então organiza um por vez, para que todos possam pegar um objeto. Neste momento assume uma postura observadora e sua fala surge como mediadora: “quantos objetos legais”, “olha só Cauã, você conseguiu”, “o que você pegou Maria?”.*

*Nicole consegue tirar um pente e fica observando suas cerdas, toca para sentir a textura e depois passa na perna, passa no chão e por fim no cabelo.*

*Professora: muito bem Nicole, é um pente. A gente usa para pentear os cabelos e ficar linda. Olha como você está linda no espelho. Nicole olha para trás e admira sua imagem com um sorriso.*

*Enquanto as crianças vão manipulando e brincando com os objetos a professora vai interagindo e lhes ensinando seus usos.*

*Professora: “olha Cauã, um relógio. Vamos colocar no braço para ver as horas?”*

*Cauã coloca o relógio no braço e leva até o ouvido, quer ver se faz barulho e a professora diz “tic tac tic tac”.*

*Júlia retira um copo e mostra para a professora dizendo “uco”.*

*Professora: é um copo para beber água né Júlia.*

*Júlia olha dentro do copo e o leva até a boca, joga no chão e pega novamente. Júlia vai até o cesto onde ficam suas garrafas de águas e pega uma. A professora, que está atenta pergunta: “você está com sede Júlia? Quer o usar o copo para beber água?” e Júlia olha para ela e bate o copo no chão dizendo “uco, é, uco” sorrindo.*

*A professora então lhe serve um pouco de água no copo e auxilia a manejar aquele objeto cultural.*

**Fonte:** dados da pesquisa

A cena apresentada neste excerto nos possibilita visualizar um momento em que a criança, por meio da manipulação dos objetos, e da ação conjunta da professora, demonstra um exercício do uso significado da fala.

Destacamos também que a disposição da professora em estar atenta as crianças em suas investigações durante aquela proposta, de falar com elas, mobilizaram que as crianças buscassem manter uma comunicação com ela, demonstrando iniciativa de falar.

A conduta das crianças nos mostra que o objeto da comunicação é a outra pessoa, ou seja, a professora, pois as crianças pegavam objetos e traziam para a relação com a professora, sendo estas ações atos comunicativos das crianças.

Contudo, a cena também retrata que, ao organizar previamente um contexto de investigação, precisamos garantir que tenha uma oferta suficiente para todas as crianças, pois, a postura de “apenas uma criança por vez” limita o potencial de exploração que cada uma das crianças poderia desenvolver, de acordo com o que mais aguçou a sua

curiosidade e da forma como iria proceder em sua investigação. Limita, pois, é fazendo pro si mesma que a criança vai formando para si novas impressões.

Mais uma vez vemos a importância que tem a organização de tempos, espaços e relações em consonância com a atividade principal que melhor guia o desenvolvimento infantil nesta fase da vida em que as crianças se encontram: a objeto manipulatória. Isso significa que todas as crianças querem explorar e vão fazer isso a sua maneira, conforme o que lhe aguçou a curiosidade. Por isso, a oferta precisa ser rica e diversificada, garantindo que todos tenham materiais disponíveis. A ideia equivocada de chamar uma criança por vez, além de limitar seu potencial de exploração, também vai contra a concepção de criança defendida pela THC.

Consideramos que a atividade humana atua na formação do psiquismo, da conduta humana. Esta atividade é fazer consciente do homem, que acontece por meio de vivências mediadas, cujo objetivo é a compreensão e apropriação das qualidades humanas e das riquezas culturais. Desta forma, a atividade é tudo aquilo que faz sentido para a criança, que é mobilizado por um motivo que impulsiona o seu agir. Tudo isso pressupõe uma criança ativa e sujeito, que se envolve, não uma criança passiva e expectadora.

O trabalho intencional do professor se reflete na forma como organiza e disponibiliza os objetos da cultura e reflete a concepção de criança e de desenvolvimento que guia a sua prática.

Vygotski (2006) denomina de Primeira Infância o período da vida compreendido entre 1 à 3 anos de idade, sendo este considerado um momento muito importante para o desenvolvimento:

[...] na primeira infância, ao mesmo tempo em que se forma a linguagem, aparece também, pela primeira vez, o indício mais importante e positivo da consciência do homem nos estádios posteriores do desenvolvimento, ou seja, a estrutura semântica e sistêmica da consciência. Paralelo à linguagem, se inicia na criança, todo o processo de compreensão, de tomada de consciência da realidade circundante (VYGOTSKI, 2006, p. 362 – tradução nossa).

Na Primeira Infância, é o significado da palavra que confere o desenvolvimento interfuncional das funções psíquicas. É um momento em que a criança já consegue trazer situações vivenciadas de momentos anteriores para a atual.

Sua principal nova formação está relacionada à linguagem, pois é graças a ela que suas relações com o meio se modificam, tornando-se distintas, o que modifica também sua atitude frente à unidade social da qual pertence.

A linguagem infantil não é uma atividade pessoal da criança, e sua ruptura com as formas ideais, como a linguagem do adulto, é um grande erro. Chegamos a compreender essas mudanças tão somente se consideramos a linguagem individual como parte do diálogo, de colaboração e comunicação. [...] Toda palavra infantil, por primitiva que seja, é parte de um todo dentro do qual se inter-relaciona com a forma ideal, que é a fonte do desenvolvimento linguístico da criança. (VYGOTSKI, 2006, p. 356 – tradução nossa).

Com isso, compreendemos a importância do papel do adulto, pois é através dele que a primeira forma de relação se estabelece como uma comunicação emocional, mediando a relação da criança com o entorno. Esta forma de relação avança na medida em que o adulto descortina o mundo, apresentando a cultura, atribuindo significado a relação da criança com os objetos, apresentando também o mundo da fala.

Ao final do primeiro ano de vida, a criança vivencia uma forma peculiar de desenvolvimento da fala. Para Vygotski (2006, p. 329 – tradução nossa), é a denominada linguagem autônoma, sendo uma linguagem própria da criança, pois “antes que a criança passe do período pré-linguístico a dominar a linguagem dos adultos, a criança manifesta o desenvolvimento da linguagem autônoma infantil”.

É considerada autônoma porque possui especificidades. O autor elenca quatro peculiaridades que a diferencia. Essa fala se diferencia da do adulto em sua estrutura fonética (palavras parecidas, mas deformadas) e semântica (os significados não coincidem com os nossos. Uma palavra pode significar uma série de coisas distintas que guardam para ela uma relação entre si); a comunicação só é possível com as pessoas que conhecem as situações concretas nas quais as crianças estejam se comunicando, no caso, os objetos do seu entorno; é agramatical, as palavras e os significados não possuem ainda um vínculo coerente.

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

“pá” pode significar uma pedra amarela, pedras de qualquer cor e a saboneteira com sabonete amarelo, por exemplo. Assim, o significado da palavra na linguagem autônoma é situacional, não é constante. (NOGUEIRA, BISSOLI, 2021, p. 09)

Outro aspecto importante que a diferencia é sua estrutura, pois as palavras autônomas são carentes de significados permanentes. “Aqui a simbolização não existe. [...] Na linguagem autônoma o próprio vocabulário significa tudo e, portanto, nada” (VYGOTSKI, 2006, p. 337 – tradução nossa).

Também é uma etapa peculiar no desenvolvimento do pensamento, pois a dependência da situação visual-concreta não possibilita o pensamento verbal, haja visto que a palavra fora da situação, perde seu significado. O pensamento é dependente da situação percebida.

Conforme Luria (1986) estas primeiras palavras das crianças possuem um caráter simpráxico, por sua estrutura amorfa e significados difusos, sendo vinculadas a situação prática e apenas compreendidas neste contexto, nos gestos e na entonação. No avançar do desenvolvimento as palavras passam a se emancipar do terreno da prática, ou seja, do contexto simpráxico.

A palavra emancipa-se progressivamente desse contexto simpráxico, mas conserva durante bastante tempo laços com a situação prática e designa não o objeto, mas traços dele. O significado, pois, é amorfo à medida que não possui referência objetual e é difuso, pois ainda conserva estreita relação com a situação prática e mesmo designando um traço específico, faz referência a diferentes objetos que apresentam esse traço comum e se inserem em situação semelhante (SACCOMANI, 2019, p. 11-12)

Na primeira metade do segundo ano de vida surgem as orações de uma só palavra. Conforme Vygotski (2001) A linguagem tem dois planos: o aspecto interno com sentido, semântico e o externo, o aspecto sonoro, fásico.

O aspecto externo vai da palavra, ao encadeamento de palavras para uma frase simples e depois frases encadeadas, orações compostas à linguagem coerente composta por uma série de orações completas. Vai da parte para o todo.

Já o aspecto semântico vai do todo para a parte, pois as primeiras palavras da criança representam em seu significado uma frase completa ou uma oração e só depois começa a dominar as diferentes unidades semânticas e o significado distinto das palavras.

A evolução de ambos não coincide, mas isso não significa uma ruptura ou independência, entretanto, sua unidade está no significado.

No final do segundo ano, a palavra começa a se libertar do contexto simplráxico e a adquirir referência objetal.

Nesse momento em que a criança adquire formas morfológicas diferenciais, acontece um abrupto salto no vocabulário, pois, se antes palavras eram amorfas e difusas, uma vez que podiam designar qualquer coisa, agora o significado se reduz e, diante disso, o vocabulário se amplia, uma vez que a criança necessita aprender novas palavras para designar corretamente os objetos, qualidades, ações e relações (SACCOMANI, 2019, p. 11-12).

E é a partir da mediação na oferta de contextos investigativos ricos e diversificados que a referência objetal e o significado da palavra irão continuar se desenvolvendo intensamente, possibilitando que a linguagem autônoma infantil avance para a linguagem autêntica.

Neste momento, sua situação social de desenvolvimento se caracteriza pela dependência da situação concreta-visual, sendo a percepção a função predominante neste período. Vygotski também destaca que a linguagem também é a nova formação central neste período.

As novas relações da criança com o meio na primeira infância podem compreender-se 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 lhe rodeiam, representa a linha central do desenvolvimento da criança dessa idade e muda essencialmente suas relações com o meio circundante (VYGOTSKI, 2006, p. 350 – tradução nossa)

Conforme Mukhina (1996) até os três anos de idade é considerado um período sensível para ensinar as crianças a falar. Por isso, em contextos ricos organizados com diversas situações com objetos e interações com adultos e crianças, a comunicação emocional vai dando lugar para a comunicação verbal. A palavra vai se transformando num elemento mediador. Com isso, pensamento e linguagem vão se conectando e dando origem ao pensamento verbal e a linguagem intelectual.

A criança passa a falar bastante e ativamente, apropriando-se, gradualmente, da forma ideal de linguagem. Trata-se do processo de apropriação do signo verbal e da função simbólica da linguagem. Destacamos os resultados dessa aquisição para a criança: independência da percepção imediata, novas e multifacetadas formas de relação com as pessoas, com o meio e consigo

mesma, e o início da consciência de si e da autonomia (NOGUEIRA, 2016, p. 262)

Depois de realizar uma descoberta tão importante como essa, de que cada coisa tem um nome, que as palavras possuem um valor e um efeito, que é possível utilizá-las para atender as necessidades, a criança começa, dentro do parâmetro das suas circunstâncias, a se interessar pelo nome das coisas. É o começo das perguntas “o que é isso?” e a busca por novas palavras. A cada nova descoberta, vão sempre repetindo as novas palavras aprendidas, ampliando e sofisticando seu repertório. Conforme Vygotsky e Luria (1996), esse processo inicia um novo momento na vida da criança, um período em que ela começa a criar palavras ativamente, ampliando seu estoque com palavras inventadas de improviso.

Esse é considerado um momento crucial, sem o qual o pensamento não consegue progredir, pois, essa capacidade de acumular cada vez mais palavras, e criar novas, possibilita que a criança vá dominando cada vez mais conceitos espontâneos (generalizações que ainda não são conceitos científicos). Os autores citam, como exemplo, uma criança que nomeia de “capá” a ferramenta que utiliza para cavar, juntando as palavras “cavar” e “pá”. Essa situação ilustra a importância que esse período tem para o desenvolvimento do pensamento: pela primeira vez, a fala começa a ser usada como uma técnica para a expressão, tornando o pensamento verbal.

A fala assume o comando, torna-se a ferramenta cultural mais utilizada; enriquece e estimula o pensamento e, por meio dela, a mente da criança é reestruturada, reconstituída. Os mecanismos da fala, que previamente eram expressos com toda a nitidez, no primeiro período de fala ativa (naquele “período de acumulação inicial”) mudam agora para fala interior, inaudível, a qual se torna uma das mais importantes ferramentas auxiliares do pensamento. Na verdade, quantas tarefas intelectuais complexas e sutis permaneceriam sem solução se não possuíssemos a fala interior, graças a qual o pensamento é capaz de adotar formas claras e precisas, e graças a qual tornam-se possíveis as investigações preliminares, verbais (ou antes-intelectuais) da decisão individual, bem como seu planejamento preliminar. (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p. 213)

A partir dessa capacidade de planejamento verbal preliminar, alcançar-se-á as formas superiores de atividade intelectual.

À medida que a criança vai se desenvolvendo, muda sua relação com o entorno, e a influência que estes exercem sobre ela também. Conforme a linguagem oral vai se desenvolvendo como um meio de comunicação e de compreensão da fala das pessoas

com quais convive, esta passa a ocupar a linha central do desenvolvimento psíquico infantil na primeira infância, mudando essencialmente suas relações com o meio social.

De acordo com Vygotski (2006) a linguagem oral é um meio de comunicação social e surge justamente da necessidade que o ser humano tem de se comunicar. Um traço peculiar da comunicação é que ela não existe sem a generalização e nas primeiras etapas, só resulta possível quando a criança tem uma imagem visual-direta, pois a criança é incapaz de generalizar com objetos ausentes, de falar sobre o que não vê.

#### Quadro 12 – o balde de brinquedos

##### ***Professora Jô e a Turma Maternal I (2 e 3 anos) – 09 de Setembro de 2019***

*Após o retorno do parque de areia, a professora leva sua turma para a sala e busca um balde enorme, repleto de brinquedos e os espalha pelo chão da sala. Algumas disputas entre as crianças acontecem neste momento, mas cessam rapidamente com a intervenção coercitiva da professora “se tomar o brinquedo não vai brincar, estou de olho”.*

*Enquanto isso, ela volta sua atenção para organizar materiais na mesa e começa a chamar as crianças que ainda não haviam feito uma proposta de outro dia. A professora afirma que todos precisam fazer pois é a capa do portfólio das suas aprendizagens. “essa atividade é a capa do portfólio deles” afirma a professora.*

*Observo que a proposta organizada pela professora consiste em chamar as crianças individualmente para colar papeis coloridos que já estão picados. A colagem segue de forma ordenada, conforme as orientações da professora. Sua preocupação estética é para que fique bonito e alinhado aos olhos do adulto, então ela conduz as mãos das crianças, apontando onde colar. A comunicação se restringe as orientações “cola aqui” “menos cola” “pega um pedaço só” “pronto” “chega”.*

*Paralelo a proposta da professora, o restante da turma brinca livre. Percebo que os brinquedos são disponibilizados como uma distração, para que ela consiga realizar sua proposta individual. Desta forma, sua atenção fica voltada apenas para este momento, observando o restante da turma apenas para repreender, não enxergando suas interações e explorações.*

*Com isso, as crianças as crianças começam a me procurar para interagir. Trazem os brinquedos e eles passam a guiar a nosso diálogo.*

*Arthur traz um carrinho e diz “vo tabaia” e me dá tchau com as mãos. Então lhe respondo: você vai trabalhar de quê Arthur?. E ele diz “cao” mostrando o carrinho, depois corre com ele pela sala.*

*Isabela está brincando com uma xícara e me oferece “tó papá”. Pergunto: você fez algo para eu beber Isabela?. Ela diz “suco” e eu pergunto de que sabor, ela responde “nananja”. Tomo seu suco e agradeço: que delícia Isabela o seu suco de laranja! Muito obrigada!*

*Neste momento, chega outra professora avisando que precisa entrar com a turma, pois se aproxima o momento da saída. A professora Jô então solicita que sua ADE ajude as crianças a guardar. Começam a cantar uma música para incentivar e a maioria já ajuda.*

**Fonte:** dados da pesquisa

A cena descrita apresenta uma contradição entre a concepção de senso comum sobre o que é atividade para a professora e por conseguinte, também expressa qual é a sua concepção de criança e de desenvolvimento humano na infância, de aprendizagem, pois, ao privilegiar a “a colagem” em detrimento da “atividade das crianças” colocando brinquedos aleatoriamente no chão da sala, sem uma intencionalidade, apenas para que as demais crianças “se distraiam”, demonstra o esvaziamento de sentido do que considera atividade, bem como um desconhecimento das condições essenciais de um processo educativo promotor de desenvolvimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.12) anunciam o conceito de criança capaz e que se constitui por meio das relações que estabelece; compreendem as crianças como “[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva”.

De acordo com Mello (2007, p. 90-91), “a criança precisa reproduzir para si as qualidades humanas que não são naturais, mas precisam ser aprendidas, apropriadas por cada criança por meio de sua **atividade no entorno social e natural** em situações que são **mediadas por parceiros mais experientes**”. (grifos da autora)

Se nós, adultos, fazemos pela criança ou para ela, ela se torna expectadora. Para se apropriar das qualidades humanas presentes no uso dos objetos e nas relações sociais, a criança precisa estar junto, presente, nos processos. Só nessa condição ela se prepara para realizá-los sozinha. Por isso, se queremos que a criança se eduque para ser curiosa e inteligente e para ter uma personalidade estável e solidária, organizamos sua vida na escola para que ela tenha muitas atividades que criem nela novas necessidades e motivos e, sobretudo, que possa ser livre para experimentar e descobrir, em um ambiente aconchegante, seguro e agradável, mas também instigador da sua vontade de explorar, saber mais e aprender (MELLO, 2015, p. 07).

É na manipulação e exploração dos objetos da cultura humana que a criança passa a realizar descobertas, experimenta, observa, concentra-se, mobilizando o pensamento, a interação com outras crianças e os adultos, realizando perguntas para descobrir o novo, tirando dúvidas, testando novas possibilidades, etc. Com isso, além de aprender sobre as características e propriedades do mundo físico e social, também exercita sua percepção, o desenvolvimento motor, amplia as formas de comunicação enriquecendo seu vocabulário, acumulando experiências, criando memórias,

desenvolvendo atenção, aprimorando a fala, criando formas de interpretar e explicar o que conhece. (MELLO, 2007)

A experiência de generalização que vivencia na atividade com os objetos transforma a percepção em percepção categorial, o que fortalece o desenvolvimento da linguagem. A percepção sem palavras vai sendo substituída paulatinamente pela percepção verbal, o que acarreta mudanças essenciais na própria percepção (MELLO, 2007, p. 97).

Desta forma, a nova formação central está vinculada a linguagem, graças a qual, diferente do bebê, a criança na primeira infância estabelece relações distintas com o meio social. São as relações estabelecidas com o adulto e a sua colaboração que lhe dão origem.

Na cena descrita acima, a professora concentra sua atenção numa atividade estereotipada sem sentido para as crianças, deixando de lado um universo de possibilidades de sofisticar suas experiências, pois é na manipulação de objetos que a criança vai experimentando, testando e formulando seus primeiros conceitos espontâneos para resolver as tarefas que se propõe. Isso significa aprender a operar com as palavras. Mas para isso, a criança precisa do adulto, da sua colaboração para nomear aquilo que não entende, para ampliar seu vocabulário e repertório de percepção, desenvolvendo categorias.

As raízes da formação dos conceitos científicos (que se formaram na adolescência) estão na Primeira Infância, por isso a importância da atividade prática da criança, de colocar em funcionamento o seu pensamento para tentar entender aquilo que está conhecendo. Não é uma formação natural, é preciso um processo mediado e este é o papel do professor.

A linguagem infantil não é uma atividade pessoal da criança, e sua ruptura com as formas ideais, como a linguagem do adulto, é um grande erro. Chegamos a compreender essas mudanças tão só se considerarmos a linguagem individual como parte do diálogo, de colaboração, de comunicação. Nenhuma questão (gramática, orações de duas palavras, etc.) pode explicar-se fora disso. Toda palavra infantil, por primitiva que seja, é parte de um todo do qual se inter-relaciona com a forma ideal, que é a fonte do desenvolvimento linguístico da criança. (VYGOTSKI, 2006, p. 356 – tradução nossa)

O desenvolvimento da linguagem oral como uma forma de comunicação, de possibilidade de compreensão da fala dos adultos e de se expressar, reorganiza a

percepção da criança, tornando-a capaz de perceber além das propriedades do objeto, a sua utilidade social. É devido a uma série de atividades de manipulação de objetos que a criança realiza na primeira infância em colaboração com a professora que a percepção constante se forma antes dos três anos. É uma percepção estável e independente das considerações externas e, por isso, considerada semântica, generalizada.

Abaixo apresentamos um relato de observação empírica realizada junto a uma turma com faixa etária entre 2 e 3 anos de idade. A professora estava trabalhando com fábulas e como finalização, receberiam a visita de uma princesa.

#### Quadro 13 – a visita

##### **Professora Jô e a Turma Maternal I (2 e 3 anos) – 29 de Setembro de 2019**

*A professora convida as crianças para sentar em roda, algumas já lhe acompanham e sentam, outras permanecem dispersas em outros interesses. Como estratégia a professora começa a cantar uma cantiga para atrair a atenção dos amigos que ainda não vieram para a roda. Alguns se aproximam com a música. Melissa não, ela dança pela sala ao som da cantiga.*

*Professora: estou esperando você Melissa, vem sentar. Agora não é hora de dançar. Enquanto espera, ela procura envolver as crianças cantando cantigas de roda. A maioria demonstra satisfação e se balançam seguindo a melodia. Outros cantam.*

*Ryan faz um gesto com o dedo.*

*Professora: a minhoquinha Ryan?*

*Ryan: mioca assim ó (esticando o dedo e encolhendo)*

*Professora: “uma minhoquinha faz ginastiquinha”*

*Cantarolam aquela música solicitada por Ryan. As crianças começam a se levantar para buscar por outras coisas para fazer e a professora repreende “maternal aqui ó”. A professora então começa um diálogo com as crianças sobre uma visita que estão esperando.*

*Professora: maternal, vou pegar meu celular aqui para ver se a visita vai poder vir hoje ou outro dia. Ela vem hoje! Vocês sabem quem é? Lembra da história da cinderela?*

*Helena: a pincesa do castelo lá no alto.*

*Alan: tem o pincipe que mata o dagão assim ó (demonstrando o gesto como se estivesse com uma espada)*

*Isabela: tem a buxa malvada*

*Professora: Isso, são várias histórias de princesas né. Uma linda princesa virá nos visitar hoje. As crianças vibram junto com a professora.*

*Isabela: a pincesa vem? Aqui?*

*Professora: sim Isa.*

*Começa um fundo musical para envolver a turma e a professora vai narrando, instigando as crianças a pensarem como a princesa irá chegar.*

*As crianças se entreolham curiosas e a coordenadora aparece na sala avisando que a visita virá sim. O silêncio*

*A professora inicia a história, anunciando que a princesa se chama Lorena e que virá no seu próprio carro, pois é uma princesa moderna.*

*Professora: vamos ouvir esta música que ela adora (uma música clássica no piano).*

*Isabela: princesa*

*Professora: gente tem alguém batendo na porta? (com expressão de entusiasmo)*

*Ryan: a porta*

*Neste momento a porta se abre e entra uma jovem princesa, como nos contos de fadas. A empolgação toma conta da turma, os gritos de alegria predominam, seguidos por alguns que se assustam e choram.*

*Isabela está encantada e quer segurar a mão da princesa.*

*Isabela: a princesa veio.*

*Neste momento se inicia um diálogo entre as crianças.*

*Helena: a princesa não mora no Basil*

*Felipe: é no castelo*

*Isabela: ela vem de príncipe (príncipe) é, lá no castelo dela, lá longe. Não é aqui tá.*

*Professora: é a princesa maternal. Oi princesa! A gente estava te esperando!*

*Princesa o que tem na sua mão? Você trouxe presente? Olha maternal que legal!*

*Senta maternal se não a princesa vai embora!*

*Enquanto isso Felipe segue chorando assustado com aquela visita. Leva um tempo para que um adulto se aproxime dele e o tranquilize. Auxiliar sol lhe diz: calma, está tudo bem.*

*A professora então segue interpretando: olha ela trouxe um presente! Para quem será?*

*Isabela: pá mim, é pá mim. Minha amiga.*

*Eu vou colocar os presentes aqui tá princesa as crianças adoraram tá.*

*Maternal conta para ela que vocês escreveram uma carta. Será que ela recebeu?*

*Alan: princesa você pegou a cata? (princesa você pegou a carta)*

*Arthur: nossa cata*

*Isabela: a princesa não é sua amiga é só minha.*

*Professora: eu fiquei sabendo que essa princesa sabe até cantar e dançar. Vocês sabiam maternal?*

*A maioria responde sim e começa uma empolgação.*

*Algumas crianças estão dispersas em busca de objetos para explorar. A auxiliar fica responsável de buscar as crianças para que permaneçam na roda.*

*Princesa: sim, fiz aulas de dança com príncipe encantado.*

*Professora: você veio do Reino encantado princesa?*

*Princesa: sim, lá é minha casa.*

*A princesa então mostra a carta que respondeu para a turma.*

*Professora: maternal ela respondeu. Olha a carta na mão dela.*

*Isabela: olha tia, olha. A cata pa gente. (Me mostrando a carta)*

*Professora: ai gente foi essa carta mesmo. Lembra que a professora já leu para vocês maternal. Ai princesa Lorena muito obrigada viu. Além de linda a princesa é muito gentil né maternal.*

*Valentina está encantada com o vestido da princesa. Ela segura em sua saia para sentir a textura, os tons de cores vibrantes chamam muito a atenção. Valentina quer segurar o vestido então fica ao lado da princesa segurando em sua roupa passando a mão com um olhar curioso e repleto de desejo.*

*Thiago da tchau para princesa.*

*Professora: Thiago você já quer que ela vai embora? Calma.*

*A professora então pede para que as crianças permaneçam sentadas para assistir a princesa dançar. A música começa a tocar e a princesa rodopia pelo salão.*

*Mas as crianças não querem ficar só sentadas assistindo. Elas estão desejosas por se*

*locomover, dançar e se movimentar. Não começam a se levantar. Primeira reação da professora é com tê-las, percebe que aquela é uma iniciativa de interação muito positiva.*

*Professora: senta maternal. Depois a gente dança com a princesa.*

*Professora: Olha o vestido dela maternal. Como brilha!*

*Um as crianças choram incomodadas e cansadas. Pois enquanto interagem com a princesa ficam sentadas e isso vai gerando um incômodo, o choro aparece, os conflitos de contato físico. Outras começam a procurar algo para fazer, por algum objeto para explorar, vai ficando intensa a dispersão. A postura da professora muda e as falas também “senta” “volta aqui” “não é hora” “para de dar trabalho” “você só chora” “a princesa vai embora, ela não gosta de criança desobediente”.*

*Há um pequeno grupo de crianças completamente envolvido encantado com a princesa. Mas observo que o restante da turma possui outros interesses, vamos para a grade observar a vida lá fora, Arthur corre atrás de Tiago e um pega-pega começa, que logo é repreendido pela professora.*

*A professora então decide convidar as crianças para dançar com a princesa e aquela visita se encerra assim.*

*Algumas dançam e outras brincam de correr*

*Está se aproximando do momento de ir embora e a princesa se despede. A professora então senta com as crianças novamente e pergunta se gostaram.*

*Isabela está muito feliz e falante, pois a princesa veio.*

**Fonte:** dados da pesquisa

Esta cena relata um momento em que a professora traz um personagem da literatura para interagir com as crianças. Ela inicia resgatando a história para aguçar as crianças a trazer para o diálogo o que já sabiam a respeito. As falas das crianças neste momento fluem e as perguntas também, pois elas começam a resgatar fragmentos das histórias que já ouviram: a bruxa, o dragão, a madrasta, o príncipe.

As crianças já conseguem realizar pequenas frases para dialogar com a professora, mas o gesto e a imitação também se fazem presentes, auxiliando que possam expressar aquilo que ainda não dominam completo por meio da linguagem oral.

Nos momentos em que a professora orienta intencionalmente sua fala com as crianças buscando estabelecer uma comunicação, elas reagem direcionando sua atenção, se aproximando, e principalmente falando, mobilizando o pensamento para trazer para aquele momento presente o que já conheciam sobre as histórias que já tinham ouvido antes. Naquele breve momento aconteceu um exercício rico de interação mútua e mais horizontalizada da comunicação entre sujeitos.

Contudo, na maioria do tempo, a comunicação é restrita e limitada pelo controle do comportamento, assim como por momentos em que as conversas foram estereotipadas, guiadas por perguntas em que as possibilidades de respostas não

mobilizavam o pensamento das crianças. “A princesa é bonita, maternal?” Considerando também que a professora apenas chamava a turma de “maternal” em todas as situações que iria se comunicar com as crianças e, esta forma de se relacionar com elas deixa bem claro a concepção de criança que embasa sua prática, invisibilizando as singularidades ali existentes.

Outra questão observada foi o tempo da visita, que foi um período prolongado em que se exigiu que as crianças mantivessem como expectadoras, com foco da sua atenção “estar sentada e prestando atenção em alguém”. Nesse momento da vida, o que conduz o seu desenvolvimento é a atividade objetal manipulatória e é perfeitamente compreensível que não controlem sua conduta para ficar sentados, parados por um tempo prolongado. Esse fator interferiu diretamente na qualidade da proposta da professora, não fazendo perceber que a conduta das crianças já lhe indicava outras necessidades, como a de estarem ativas, realizando por si algo que mobilize seu pensamento.

Também precisamos destacar que, justamente por não compreender ou desconhecer essa regularidade do desenvolvimento, a atitude da professora acabou voltando-se para o controle do comportamento infantil utilizando sua fala para repreender.

Voltando ao aspecto positivo da participação ativa das crianças. As perguntas infantis são valiosíssimas e um indicio de que sua percepção da realidade está mudando. E houve momentos em que as perguntas fluíram: “Onde a princesa mora?” “ela veio de príncipe?” “o castelo é fica no alto?” Mas esse processo de apropriação não se faz de forma muda, a criança passa a requerer do adulto essas informações. “As primeiras perguntas infantis guardam relação direta com o desenvolvimento da percepção atribuída de sentido da realidade, com o fato de que o entorno se converte para a criança em um mundo de coisas que possuem determinado sentido” (VIGOTSKI, 1984, p. 359).

Entretanto, observo que o lugar que as crianças ocuparam na maior parte do tempo foi de expectadoras, não sendo sujeitos da relação. Este é um momento do desenvolvimento em que o adulto é para a criança bem pequena a fonte de colaboração e de informação, sendo natural que a criança lhe encha de perguntas. Lísina (1986) nomeou este momento de comunicação situacional de trabalho, pois a manipulação de objetos é a forma que melhor expressa as necessidades de desenvolvimento neste período da infância, sendo então a ação conjunta a melhor forma de relação entre o

adulto e a criança e que suscitará um profundo desenvolvimento da comunicação, pois os motivos centram-se no rol de objetos que as crianças estão conhecendo.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010, p. 26) reafirmam a importância de se planejar e organizar intencionalmente experiências por meio de interações brincadeiras que, dentre outros aspectos, também “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e a natureza”.

Desta forma, por meio das experiências que a criança vai vivendo ao longo dos dois primeiros anos de vida, chega a uma nova e importante formação psíquica, o entrecruzamento da fala com o pensamento. As palavras passarão a orientar as ações das crianças com os objetos.

À medida que a linguagem (sic) e o pensamento se entrecruzam, uma nova e revolucionária etapa se inicia no desenvolvimento infantil, pois esta é uma neoformação que requalifica toda a interfuncionalidade psíquica. Ao trazer para a criança não só um som pareado com uma representação, mas também o conceito, o significado, a palavra demanda generalização, e esta é uma tarefa do pensamento. (MAGALHÃES, 2018, p. 281)

Com a fala exercitada na relação, em colaboração com os adultos, o ato de comunicação origina a generalização, (contudo, a generalização da criança é diferente da realizada pelo adulto) “[...] a natureza das generalizações e os meios pelos quais são formadas dependem inteiramente de quais são as palavras que a criança aprende e a diversidade dos objetos denominados por elas” (ELKONIN, 1970, p. 510 *Apud* SACCOMANI, 2019, p. 14). Com isso, a criança vai se tornando capaz de falar de objetos que estão ausentes, não fica mais dependente da situação concreta.

Mukhina (1996) destaca que a generalização da função do objeto surge antes de se fixar na palavra, pois suas palavras referem-se a objetos e ações e “[...] a palavra, o nome do objeto, expressa antes de mais nada, sua função, que perdura mesmo quando as propriedades externas mudam” (MUKHINA, 1996, p. 134)

As indicações do adulto – e seu exemplo quando denomina os objetos – mostram continuamente à criança que o nome comum destaca o que objetos com distintas propriedades externas, mas com a mesma função, podem ter em comum. Isso, provavelmente, jamais seria superado pela criança sem assimilar as operações objetais, sem aprender a usar os objetos de acordo com sua designação (MUKHINA, 1996, p. 138)

A aprendizagem do manuseio do objeto, da sua função social, requer a participação da linguagem, o adulto não só demonstra os modos de ação, mas também, estabelece uma comunicação, atribuindo significados. “A linguagem muda a estrutura da percepção graças a generalização; analisa o percebido e o categoriza, sendo uma complexa elaboração lógica, quer dizer, a singularização do objeto, da ação, da qualidade, etc.” (VYGOTSKI, 2006, p. 365)

Ao satisfazer seus desejos por gestos, vai criando a necessidade da fala, provocando na criança a necessidade de formulação de pedidos. Conforme Mukhina (1996, p.124), “[...] o crescente interesse da criança pelos objetos leva-a a procurar a ajuda do adulto. É esse o principal estímulo que anima a criança a aprender a linguagem”.

O essencial no ser humano não é perceber o mundo, mas sim compreendê-lo e, isso somente se torna possível quando a consciência passa a se desenvolver de forma semântica e sistêmica e “a nova formação central na primeira infância é justamente o surgimento da consciência no verdadeiro sentido da palavra.” (VYGOTSKI, 2006, p. 365 – tradução nossa)

Nesta perspectiva, “a consciência nasce junto com a linguagem, quando a criança começa a compreender verbalmente suas ações, quando se torna possível uma comunicação consciente com os outros, superando a relação social direta do primeiro ano de vida” (MELLO, 2007, p. 97).

Surge a expressão “eu sou”, o que confere uma maior autonomia para a criança, pois ela começa a contrapor suas ações independentes as ações que realiza em conjunto com o adulto. Como exemplo, podemos citar o momento da alimentação, a criança começa a se recusar ser alimentada, tentando pegar a colher por si mesma, leva a mão dentro do prato para alcançar a comida e levar até a boca. “Quando surge a consciência histórica do ser humano existente para outros e, por conseguinte, para a própria criança” (VYGOTSKI, 2006, p. 366 – tradução nossa).

Nesse processo, a fala vai se intelectualizando. A criança vai avançando no domínio de ações que antes eram reguladas pelo adulto, tornando-se agora capaz de exercitar essa autorregulação. A linguagem egocêntrica cumpre um papel fundamental neste processo de internalização.

A partir dos estudos de Piaget, Vygotski (2001, p. 430 – tradução nossa) elenca três grupos de características que a distinguem: funcionais, estruturais e evolutivas que

se afastam diametralmente uma vez que: no aspecto funcional, a linguagem egocêntrica desempenha funções intelectuais semelhantes a linguagem interior, conduz o pensamento da criança orientando suas ações, é “uma linguagem para si, que da forma mais íntima serve o pensamento da criança”; no estrutural, se isolada do contexto concreto, torna-se compreensível para os outros; no evolutivo, a linguagem egocêntrica não se extingue no início da idade escolar (como considera Piaget), mas se transforma em linguagem interior. A única coisa que declina é a vocalização, ou seja, o som da linguagem egocêntrica.

Na teoria desenvolvida por Vygotski (2001, p. 309 – tradução nossa), a linguagem egocêntrica da criança “[...] representa um dos fenômenos de transição das funções intersíquicas as intrapsíquicas, quer dizer, da forma de atividade social coletiva da criança as suas funções individuais. [...] Essa transição é uma lei geral do desenvolvimento das funções psíquicas”.

Aos três anos, a diferença entre a linguagem egocêntrica e a comunicativa é quase nula. Aos sete anos nós encontramos uma linguagem muito diferente da linguagem social da criança de três anos quase em todas as suas particularidades funcionais e estruturais. Este fato revela a progressiva diferenciação das duas funções da linguagem e da separação da linguagem par si mesmo e da linguagem para os demais a partir da função geral indiferenciada desempenhada pela linguagem nas idades precoces. (VYGOTSKI, 2001, p. 312 – tradução nossa)

O que se reduz é a manifestação externa na linguagem egocêntrica, sua vocalização. “Representa não o fim, sim o nascimento de uma nova forma de linguagem”. (VYGOTSKI, 2001, p. 313 – tradução nossa) Cresce a capacidade da criança para pensar com as palavras, imaginar no lugar de verbalizar, de operar com as imagens ao invés de fazer com elas.

De acordo com Vygotski (2001, p. 313 – tradução nossa), esse processo leva ao surgimento da linguagem interior. “A linguagem interna é uma linguagem muda, silenciosa. Essa é a sua principal diferença”.

Constitui-se como uma linguagem abreviada, para si mesmo, representando o processo de transformação da palavra ao pensamento. Pouco a pouco a linguagem vai se convertendo em social (externa) e individual (interna). Trata-se de um processo bastante complexo, e que continua em permanente desenvolvimento ao longo da vida, merecedor de um aprofundamento teórico mais detido, mas não nos ocuparemos dele, pois foge aos objetivos deste trabalho.

A fala representa o mundo exterior dentro de nós, estimulando o pensamento e lançando o alicerce para o desenvolvimento da consciência. Desde os primeiros momentos de sua vida, a criança necessita da comunicação com as pessoas do seu entorno. A partir das relações sociais, o desenvolvimento da fala e das demais funções psíquicas superiores irá ocorrer. No processo de comunicação, a criança se apropria da linguagem oral que, inicialmente, estará vinculada as situações concretas, mas que progressivamente irá se emancipando do contexto prático e tornando-se capaz de operar mentalmente com os signos. Para que esta importante conquista psíquica possa ocorrer de forma qualitativa, cabe aos espaços educativos, à educação infantil em especial, criar condições nas quais as oportunidades de vivenciar a comunicação seja efetiva entre os professores e as crianças e das crianças entre si.

#### Quadro 14 – o despertar

##### ***Professora Carol e a Turma de Nível III (1 ano e meio à 2 anos) - 11 de Março de 2020***

*As 13 horas a professora chega e se direciona para a sala para acordar as crianças. Cumprimenta as crianças que já estão acordadas individualmente abraçando, falando com uma voz carinhosa e mansa. Já aquelas que ainda se encontram dormindo, com um toque carinhoso, vai estimulando-as a acordar. A outra turma que divide aquele ambiente no momento do sono, já está acordada e o barulho fica bem alto da agitação delas, isso favorece que as crianças acordem mais rápido. Conforme vão organizando o espaço guardando os colchões, as crianças vão sendo colocadas sentadas encostadas na parede para esperar o leite. Com a sonolência, a maioria aguarda sentado, mas Lucas não, pois está alegre e com uma bairra disposição e começa a caminhar de um lado para o outro entre os colchões dos amigos que ainda não despertaram.*

*A auxiliar de cozinha chega com o leite (como sempre observo, entra na sala toda animada brincando com as crianças). A professora e a ADE<sup>9</sup> se sentam no chão para auxiliar e incentivar as crianças a tomar o leite, a auxiliar de cozinha faz o mesmo. Elas cantam para as crianças. O clima está alegre e as crianças demonstram tranquilidade enquanto tomam o leite.*

*Cauã termina seu leite e vai andar pela sala, explorando os espaços e fazendo sons com a boca. Ele entra no banheiro junto com Elis, volta até a porta para verificar se alguém está observando, a professora o avista e chama pelo seu nome para que volte a se juntar ao grupo e esperar, ele corre para se esconder. A ADE vai até o banheiro busca-los.*

*Alice e Lucas correm pela sala explorando o espaço. A professora não proíbe, apenas observa.*

**Fonte:** dados da pesquisa

<sup>9</sup> Auxiliar de Desenvolvimento Educacional.

A cena acima nos apresenta um momento de chegada e acolhimento da professora para com as crianças. Percebo que não existe um planejamento intencional para este momento de cuidado, pois compreendo que a acolhida engloba a criança integralmente desde o momento da chegada até a despedida, em todas as situações e ambientes da escola. Isso significa que cabe ao professor planejar e organizar intencionalmente inclusive aquele momento de despertar, de se alimentar, pensando que num grupo tão diverso, com ritmos infantis diferentes, existem necessidades diferentes, e é preciso considerar tudo isso.

A acolhida não se restringe apenas ao receber e se despedir das crianças, ela envolve toda a relação que estabelecemos com as crianças durante todo o tempo que passam conosco na escola de Educação Infantil: como são recebidas; o que fazem durante o tempo que permanecem ali; qual o nível de sua participação nas situações e propostas que acontecem ao longo do período.

A compreensão clara do momento do desenvolvimento em que se encontram deveria guiar a organização intencional da professora, compreendendo que o ambiente precisa ter objetos disponíveis e ao alcance das crianças, para que possam pegar, experimentar, morder, jogar, escolher e explorar. Ser sujeito da comunicação com o adulto está diretamente relacionado com essa organização intencional do professor.

Conforme anunciam Campos e Rosemberg no documento do Ministério da Educação de 1995, reeditado em 2009, denominado Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças Contudo, ainda pouco conhecido pelas professoras do nosso país, esse documento destaca a essencial relação entre as ações de cuidado e educação das crianças. (BRASIL, 2009)

#### Quadro 15 – preparando para a despedida

***Professora Carol e a Turma de Nível III (1 ano e meio à 2 anos) - 11 de Março de 2020***

*As 15:30 a professora distribui chupetas e diz que é para acalmar o coração. “toma, é pra acalmar o coração”. Percebo que, como se aproxima o momento de ir para casa e nitidamente as crianças estão demonstrando cansaço e ansiedade, é uma estratégia adotada por ela.*

*Em seguida a professora Carol pega latas e entrega para as crianças, as latas possuem objetos dentro para ficarem sonoras. A professora demonstra como se utiliza,*

*as crianças observam atentamente, a maioria prontamente já começa a manipular, chacoalhar. Em seguida a professora entrega tocos de madeira para que batuquem nas latas.*

*Nicole vem até mim para comparar se o seu toco se parece com o meu lápis. Observa os dois e depois segue andando.*

*Algumas crianças já batucam com destreza, outras observam e exploram os objetos, tentam abrir a lata, empilham, rolam, realizando várias formas de investigação com aquele objeto.*

*Nicole encontra uma chupeta no chão e pega, procura a professora com os olhos, encontrando-a, começa a balbuciar mostrando a chupeta e a professora lhe responde: “é do amigo, trás pra mim”. Nicole vai até ela e entrega.*

*Alice está dançando enquanto a professora canta, Cauã vem e toma sua lata e a derruba, ela expressa tristeza e a professora que observa a cena vem acolhe-la, ajuda a levantar, abraça e incentiva a brincar. A professora olha pra Cauã e diz: “não pode derrubar a amiga, ela ficou triste”. Cauã olha para a professora com uma expressão envergonhada.*

*É possível notar que as crianças já demonstram confiança na figura da professora Carol. Ela está sempre incentivando e mostrando-se presente. E, em contrapartida, as crianças a procuram em diversos momentos como uma parceira de vivências.*

*Nicole está empilhando as latas e a professora orienta: “pega mais”. Nicole olha atentamente para a professora que repete “pega mais” e então ela pega e ambas batem palmas conforme a pilha cresce. Em seguida a professora chama Alice e outras crianças para ajudarem, as crianças se interessam e se envolvem nessa ação com as professoras. Agora a ação de empilhar se torna compartilhada, na qual a professora ao atuar em conjunto realizou a mediação para que os pares desejassem atuar em conjunto.*

*No canto da sala existe um circuito montado, algumas crianças vão para o circuito explorar. Uma se deita e fica observando o móvel no teto. A professora não se incomoda, demonstrando que considera a diversidade de interesses das crianças.*

*Alice mordeu um colega, a professora corre para socorrer (enquanto o menino chora) e o pega no colo para consolar e verificar se machucou. Carol senta no chão com ele no colo e coloca Alice sentada ao lado para mostrar que ele está triste, pega sua mão e pede pra fazer carinho no amigo. A professora diz: “não Alice! Machucou, fez dodói no amigo. Faz carinho”. Alice fica observando a mão do amigo e olhando para a professora, depois acaricia a mão dele. Em seguida a professora leva ele pra mostrar pra coordenação e passar uma pomada.*

*Luccas me chama “ei” e mostra que quer interagir comigo rolando a lata sobre a mesa. Começo a explorar em conjunto com ele e passamos um tempo assim.*

*Enquanto isso Elis que está batucando, acerta o dedo e demonstra feição de dor. A professora diz “calma, vai passar” “cuidado com a mão”. Ela volta a batucar, agora sem colocar a mão na frente, demonstrando que compreendeu.*

*16:15 a professora chama as crianças para guardar os objetos e monta a divisória para a separação de sala com tatames. Em seguida a outra turma entra para ocupar a metade da sala.*

*A professora pega um livro de fantoche de sapo e senta com as crianças e aproveita para ir cantando, vai interagindo, gesticulando, fazendo expressões e sons. As crianças se interessam e todas vão se aglomerando entorno da professora.*

*Contudo, a divisão da sala com outra turma gera bastante agitação, mas as*

*turmas não interagem entre si, permanecem separadas por uma divisória improvisada. As professoras ficam atentas e repreendendo quando tentam ultrapassar ou interagir com a outra turma.*

*Uma das crianças demonstra cansaço e a professora Carol já providencia um colchonete para a criança se deitar. A criança se deita e fica observando a professora contar a história.*

*Ao final da história Carol interage com todas as crianças com o fantoche e as incentiva a reproduzir o uso do fantoche. As crianças passam a fazer mimica com o fantoche.*

*Chega a hora de ir embora. Conforme as famílias vão chegando, a professora os recepciona e se despede individualmente das crianças com um abraço. Percebo que os pais são bem comunicativos com a professora e ela demonstra boa receptividade, ressaltado aspectos positivos das crianças.*

**Fonte:** dados da pesquisa

A cena de preparação para a despedida evidencia que não existia a organização intencional e planejada dos espaços e tempos para a manipulação de objetos, pois, quando existe um ambiente organizado este se configura num convite para a exploração. Apesar da professora “entregar para as crianças” as latas, é um momento que acontece mais com a finalidade de distração e espera para o momento da despedida, do que para vivenciar.

Contudo, percebo que os motivos pessoais de comunicação logo começam a aparecer e as crianças passam a buscar pela professora para uma ação conjunta à qual a professora corresponde dando atenção e se interessando pelo que elas estão fazendo, perguntando, elogiando e colaborando. Lísina (1986) afirma que esta é a característica mais importante da atividade comunicativa, ou seja, transformar-se em atividade mutuamente orientada, dirigida para a individualidade da outra pessoa.

Conforme Zaporozet e Lísina (1986) relatam que nos experimentos realizados com grupos de crianças pequenas com idade entre 2 e 3 anos a “predisposição” na presença do adulto fazia toda a diferença na sua reação da conduta. Por exemplo, se o adulto entrasse na sala com uma postura silenciosa e apática, sem realizar nenhuma conduta de contato (com o olhar desatento, distraído, cabeça baixa e expressão neutra), a predisposição espontânea das crianças era baixíssima. Entretanto, se a postura do adulto mudava, a resposta das crianças também. Se o adulto adentrasse a sala com uma postura receptiva, uma expressão alegre, saudando as crianças, falando com elas, demonstrando gestos de carinho (abaixando para falar, acariciando, abraçando), a conduta infantil mudava radicalmente, manifestando uma predisposição para a comunicação (abandonavam os objetos ou traziam para mediar sua fala com o adulto).

Vemos então que, quando existem os atos de iniciativa do adulto em oferecer uma comunicação intencional direta com as crianças, falando com elas durante suas manipulações com os objetos, desenvolvendo uma interação verbal significativa, a predisposição das crianças para manifestar ações com a fala muda também, tornando-se um recurso principal, ao invés do gesto indicativo com os objetos. Neste sentido, reafirma-se a importância de a atividade comunicativa intencional ser percebida pela professora.

Por fim e não menos importante, a questão do planejamento e da organização do tempo e do espaço, pois, conforme Vygotsky o meio é a fonte do desenvolvimento, sendo assim, a escola deve ser um lugar com espaços desafiadores, interessantes, que provoquem e agucem a curiosidade em explorar e conhecer.

Ao organizar o espaço da escola, nós indiretamente interferimos nas vivências das crianças, pois somos responsáveis por oferecer os materiais diversificados, apresentar cada material que trazemos para a sala, colocá-los na altura das mãos e dos olhos das crianças, organizar sua forma de exposição, combinar com as crianças as regras de uso e cuidado dos materiais, organizar a mobília. Ou seja, é no espaço planejado e organizado por nós adultos, que as crianças realizam suas atividades, entendendo por atividade o agir das crianças que responde às suas necessidades em conhecer e aprender e que, por isso, provoca sempre o envolvimento do corpo, da mente e da emoção (SINGULANI, 2017, p. 150).

Ao explorar uma diversidade ricas de materiais, as funções psíquicas das crianças estão em profundo desenvolvimento e de forma interfuncional, ou seja, pensamento, atenção, percepção, memória e fala, não se desenvolvem isoladamente, pois na ação de explorar, a investigação mobiliza todas estas funções (a criança manipula, observa, experimenta, fala, compara, etc.) e, o adulto, enquanto parceiro mais experiente, não fica a reboque, é na relação com os objetos que seu papel se aprofunda.

O adulto ensina não só a função social dos objetos, mas enriquece suas explorações ao oferecer uma gama de possibilidades de objetos para comparar suas propriedades (cores, formas, dimensões, espessuras, etc.), por meio de ações correlativas que inicialmente são visuais, mais que no exercício vão se tornando mais familiarizadas e fazendo com que a criança vá acumulando ideias sobre essas propriedades, o que é muito importante para o seu desenvolvimento mental. (MUKHINA, 1996)

Quadro 16 – construindo com blocos de montar

**Professora Jô e a Turma Maternal I (2 e 3 anos) – 13 de março de 2020**

Após o momento do lanche, a professora Jô leva as crianças para o salão de brinquedos. Em seguida anuncia que irá distribuir alguns blocos de encaixe, mas aqueles que não se comportarem, não irão brincar. Os blocos são colocados de forma aleatória no centro da sala. A professora anuncia “só vou chamar quem se comportar”. Impacientes, as crianças ficam ansiosas para explorar. Então, Jô decide permitir que todas brinquem.

As crianças começam a explorar os blocos, nem todas querem encaixá-los, algumas começam a utilizá-los de outras formas (como avião, carro, espada, arma de fogo, bola) e durante suas explorações a comunicação se torna evidente, suas buscas por contato com a professora para a ação conjunta também:

Valentina: *minha casa, vem vê!*

Professora: *que legal! Faz outra!*

Felipe: *tá quebrado, ó. Deixa, eu conserto. (mostrando para a professora que o bloco é uma ferramenta para realizar o conserto)*

Professora: *que bom Felipe.*

Arthur: *me ajuda prô, o prédio olha. (referindo-se ao desejo de empilhar para deixar mais alto)*

Professora: *aqui, coloca mais esse bloco. Cuidado para não cair.*

Uma criança começa a bater o bloco no chão e rapidamente a professora toma de sua mão e diz: “é assim que faz, é pra encaixar aqui. Vamos empilhar, ajuda a tia!”

Tiago senta sobre o bloco e começa a andar pelo salão com seu carrinho. Ao ser avistado pela professora é repreendido. “Assim vai estragar” “É pra montar alguma coisa e não montar em cima”. Todas as crianças que não estão utilizando o objeto conforme sua finalidade são repreendidas.

Helena quer mostrar o que montou, vai até as ADEs, mas ninguém lhe dá atenção, com isso, rapidamente desiste dos blocos e vai circular pela sala. Algumas crianças não se interessam pelos blocos, elas querem brincar com os moveis de casinha que tem ali. Mas não podem, sempre que a professora ou as auxiliares veem, buscam as crianças e as colocam novamente no centro da sala, o único lugar permitido. Algumas querem correr e outras se deitarem, mas também não pode.

A professora se envolve e resolve montar junto com as crianças, pedindo peças e dando ideias. As crianças se empolgam e querem fazer com ela. Uma criança cutuca Rita (ADE) com os blocos (querendo mostrar algo), ela reage repreendendo a criança, “não pode bater”.

A ADE Sol começa a perguntar as cores dos blocos para as crianças, ela chama a professora para observar as suas respostas.

A maioria das crianças estão brincando com os blocos e montando pilhas, algumas se arriscam a ir ao limite, observando quando começam a cair. Neste momento, é possível notar que existe um trabalho intenso de investigação. Estão fazendo isso em grupo, falando umas com o outras o tempo todo. Um grupo monta uma pilha bem alta e de repente cai, Helena se chateia, Sol a incentiva: “monta outro”, “faz mais alto”. Helena rapidamente sorri e recomeça o trabalho, buscando blocos para os colegas.

Outro fato interessante é que a maioria das falas da professora e das ADEs são homogeneizadoras, chamando as crianças de “o maternal”. Sempre que as crianças se dispersam e se movimentam para longe do círculo, é assim que as ADEs as trazem de volta. Quando não dá certo, as ameaças e repreensões são predominantes.

Chega o momento de guardar os blocos, a professora Jô chamam as crianças

*para guardar, cantando uma música que incentiva a colaboração, a maioria das crianças reage rapidamente colaborando, outras se dispersam. Elas decidem começar a chamar as crianças pelo nome para que ajudem e isso surte mais efeito, as crianças respondem positivamente trazendo blocos para guardar na caixa.*

*Professora: Ajuda Felipe, isso, trás para guardar.*

*Arthur: aqui ó*

*Professora: parabéns Arthur*

**Fonte:** dados da pesquisa

Aqui a atividade comunicativa se relaciona justamente com as interações nas situações de operações práticas com os objetos, no surgimento da necessidade da criança em buscar por esta colaboração e ação conjunta com o adulto. Os motivos práticos ou efetivos nascem dessa ação conjunta. (LÍSINA, 1986)

No relato descrito acima, notamos que a colaboração é requerida pelas crianças, mas a forma de participação dos adultos (professora e auxiliar) são empobrecidas. Registramos apenas um episódio em que houve um envolvimento de ação conjunta, quando a auxiliar Sol começa a incentivar e demonstrar, a empilhar com as crianças, em que valoriza suas iniciativas e isso se reflete no engajamento delas a continuar a investigação conjunta.

No processo de colaboração, organizado pelo adulto, a criança conhece pela primeira vez a doçura de um elogio merecido pela habilidade, a destreza e nele se geram novos motivos sociais: os motivos “de trabalho” para comunicar-se, muito mais complexos e produtivos que os primitivos motivos pessoais do bebê (LÍSINA, 1986, p. 291 – tradução nossa).

A cena com os blocos de montar demonstra o quanto as crianças buscam pela ação conjunta e se alegram quando são elogiadas. Quando o adulto se envolve, a postura das crianças muda, pois elas desejam essa colaboração e isso mobiliza profundamente essa necessidade de “trabalho”.

Pinho (2013) em sua pesquisa sobre a linguagem oral na creche, realiza uma análise sobre a concepção das professoras acerca do desenvolvimento da linguagem oral nas crianças, constatando que elas ainda mantem uma concepção simplista. A autora ressalta que nas falas das professoras fica evidente que não compreendem a relevância do seu trabalho para favorecer o desenvolvimento da linguagem oral.

Na pesquisa desenvolvida por Cruz (2017) sobre as interações sociolinguísticas entre professores e crianças na educação infantil, analisou também a concepção docente

sobre a importância de conversar com as crianças. Em seus resultados apontou que as professoras consideram importante e falam bastante com as crianças, mas numa visão restrita de controle do comportamento, ressaltando apenas aspectos relacionados ao respeito, ao cuidado com o material, a prestar atenção e ouvir a professora. A autora ainda destaca que nas respostas das professoras não aparece a compreensão de que a linguagem oral está relacionada com o desenvolvimento do pensamento.

Este é um ponto importante, pois conforme viemos defendendo ao longo do texto, a fala é o tecido do pensamento. Somente por meio do planejamento e organização intencional de situações comunicativas significativas é que a criança pequena vai se apropriar de formas mais elaboradas de conduta, que mudam sua forma de compreender e agir sobre a realidade. Contudo, isso também exige do professor uma apropriação teórica sobre esse processo.

Conversar com as crianças não é agir apenas no espontaneísmo, é avançar na compreensão do impacto que a comunicação enquanto uma atividade intencional orientada tem.

Lísina (1986) ressalta que a colaboração do adulto não se restringe a ajudar a fazer algo e, sim, uma verdadeira coparticipação, quando o adulto é parceiro na vivência.

No transcurso desta colaboração, a criança recebe simultaneamente a atenção do adulto e sente sua benevolência. A combinação da atenção, da benevolência e a colaboração, quer dizer, a coparticipação do adulto, caracterizam também a essência da nova necessidade que tem a criança de comunicação. (LÍSIONA, 1986, p. 129 – tradução nossa)

Outro fator que chama a atenção é a predominância da fala da professora apenas para direcionamentos e repreensões, seu olhar não demonstra estar centrado em observar as crianças em suas investigações e a partir dali traçar novas possibilidades para fazer avançar o desenvolvimento.

Um conjunto de estudos realizados por pesquisadoras húngaras sobre a linguagem de trabalhadores de berçários e escolas infantis (HEVESI, 2004) apontam uma sucessão de traços negativos na relação adulto-criança: na maioria das vezes, a linguagem se limitava a ordens e proibições; as respostas dos educadores às crianças eram impessoais, sem conteúdo e de vocabulário pobre; raramente pronunciam os nomes das crianças. Tudo isso era mais evidente com as crianças pequenas e os bebês.

Na experiência Lóczy (FALK, 2004), aprendeu-se que falar com os bebês e com as crianças pequenas é condição para a relação de confiança entre bebê e educador e para a segurança a autoestima do bebê. Por isso, os educadores conversam com as crianças em todos os momentos (se acostumam com essa prática): nos momentos de cuidado quando anunciam o que será feito e incentivam que a criança participe de seu próprio cuidado, perceba seu próprio corpo; quando chamam a criança pelo nome e se dirigem a ela. Cuidam do olhar, do tom de voz, de abaixar-se para estar na mesma altura da criança, comentam suas iniciativas “que legal essa brincadeira”. Da mesma forma, demonstram interesse pela atividade autônoma que a criança realiza (um movimento, uma brincadeira, um som que emite etc.), reagem com positividade às iniciativas das crianças.

Tudo isso mobiliza, cria necessidade na criança em buscar no adulto a colaboração passa a se dirigir ao professor para mostrar objetos do seu interesse, para expressar (gestos, sons e movimentos) e comunicar (fragmentos de palavras).

Com base na Teoria Histórico-Cultural, a criança é considerada como um sujeito ativo e capaz desde o nascimento. Uma perspectiva de currículo humanizador na Educação Infantil implica pensar que:

[...] é essencial que tenhamos clareza do nosso papel como protagonistas que organizam o tempo, o espaço, as relações e as vivências para promover o protagonismo infantil, que conheçamos e desfrutemos a cultura mais elaborada a fim de melhor estabelecer e mediar a relação ativa de comunicação da criança com essa cultura, considerando as formas como, em cada idade, ela melhor se relaciona com o mundo, aprende e se desenvolve (LIMA; AKURI, 2017, p. 128).

A intencionalidade pedagógica é base para a organização da prática, na constituição desse currículo humanizador, visando garantir que as crianças tenham acesso a experiências ricas e desafiadoras, que estimulam sua curiosidade e alimentam o desejo de investigar e vivenciar novas experiências. É nesse exercício rico e complexo de manuseio e exploração de objetos que o adulto disponibiliza para as crianças, que mais tarde, aproximando-se dos 3 anos, cresce o seu interesse em compreender o significado das ações dos adultos.

Conforme pontua Mukhina (1996, p. 31) “[...] para que o educador seja bem-sucedido, ele deve conhecer bem as leis gerais do desenvolvimento psíquico das

crianças, as causas e as condições do desenvolvimento e suas etapas nas diferentes idades.”.

A linguagem oral amplia a forma da criança estabelecer uma comunicação mais complexa através da relação com os objetos, o que leva, ao final da primeira infância, as premissas para o surgimento do pensamento lógico e da operação com palavras e números.

A criança começa a compreender que o objeto pode ser representado ou substituído por outro objeto, desenho ou palavra. Não obstante, a criança demora para utilizar a palavra e outras formas semióticas para resolver seus próprios problemas mentais. A inteligência prática e, sobretudo, a imaginativa estão muito ligadas à linguagem. O adulto orienta por meio da linguagem as ações da criança, propõe-lhe tarefas práticas e cognitivas e ensina-a a resolvê-las. As expressões verbais da criança, inclusive no período em que não se antecipam a ação, mas acompanham, ajudam-na a tomar consciência do desenvolvimento e do resultado dessa ação e a buscar os caminhos para solucionar os problemas [...]. (MUKHINA, 1996, pp. 275 – 276).

É a comunicação que vai ampliando o interesse da criança pelos objetos e pelas pessoas do seu entorno. O interesse que antes era em si mesmo, agora passa a ser pela sua função social, pela sua utilidade, começando a reproduzir as ações de como os adultos utilizam. Este processo ainda não se configura como o faz-de-conta que acontecerá na idade pré-escolar, mas é o seu processo embrionário.

Sendo assim, a escola da infância se torna um ambiente interessante quando transforma intencionalmente seus espaços em ambientes provocativos e instigantes, que aguçam as crianças a investigar e descobrir. Quando a organização dos espaços, tempos e relações com objetos e adultos partem de uma concepção de criança como sujeito ativo e capaz desde que nasce e, por isso aprende.

Partindo desse princípio orientador, os bebês e as crianças pequenas são concebidas como “sujeitos históricos e de direitos, produtores de cultura”, e cuidar e educar passam a ser uma unidade indissociável. (BRASIL, 2010)

Nesta perspectiva, a comunicação passa a compor um elemento também intencional da organização do trabalho educativo. Quando compreendemos que a forma com a qual falamos com as crianças e não para elas, mobiliza e cria necessidades.

O foco da relação entre a criança e o adulto, que agora é mediatizado pelo mundo dos objetos, também se tornará o foco da fala, conforme vamos oferecendo e ampliando a oferta de forma cada vez mais sofisticada e significativa. Esta organização

do ambiente para possibilitar a manipulação de objetos e as nossas iniciativas buscando provocar a apropriação da fala pelas crianças, se constitui, de acordo com Mello (2017) numa segunda forma de escuta docente.

A linguagem oral vai sendo exercitada na relação com os adultos. Nesse processo social e educativo, aos poucos, a criança percebe que cadeira não é o nome de um objeto, mas de um conjunto de objetos que servem para se sentar e se encostar. A linguagem oral vai possibilitando que a criança se torne capaz de fazer generalizações cada vez mais complexas, tornando-se capaz de falar de objetos que estão ausentes, não fica mais dependente da situação concreta para nomear as coisas apontando para elas enquanto as nomeia. Nesse processo, a fala vai se intelectualizando e o pensamento vai se tornando verbal. Nesse momento da vida, falar com as crianças vai se tornando cada vez mais fundamental, dialogando sobre fatos e situações, ampliando seu vocabulário, valorizando suas iniciativas de comunicação e lhes provocando com boas perguntas.

Pensamento e fala deixam-se ser processos independentes, tornando-se um único processo mediado pelo significado das palavras, que passam a orientar como pensam e expressam. Conforme discutimos ao longo do texto, a criança chega a um novo momento do seu desenvolvimento: a linguagem egocêntrica. Por volta dos três anos de idade, as ações das crianças começam a aparecer acompanhadas de uma “fala para si mesma”, que cumpre a função de regular as suas ações e conduzir o seu pensamento, sendo considerada externa e interna ao mesmo tempo, pois é vocalizada e representa uma forma de planejamento.

Em síntese, como discutimos ao longo da tese, ancorados nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a necessidade de comunicação surge da relação social estabelecida com o parceiro mais experiente que, ao apresentar o mundo exterior, possibilita sua apropriação criando condições para a ação sobre ele, para perceber, sentir, pensar e agir. É justamente no acúmulo de vivências cada vez mais complexas, que a aprendizagem vai guiando o desenvolvimento.

Nada disso acontece de forma muda, silenciosa. A fala em sua função comunicativa é o fio condutor da ação que, inicialmente é social e depois passa a ser individual. Lísina (1986) assinala que, desde as primeiras semanas de vida, a comunicação exerce um papel essencial e decisivo, pois o adulto é para o bebê o principal objeto da percepção, atua como organizador das suas impressões, da atividade cognoscitiva, sendo uma fonte de reforçamento na formação da conduta da criança.

Desta forma, defendemos que a atividade comunicativa, pelo seu papel que tem no desenvolvimento humano e, sobretudo na infância, é fundamental de ser percebida pela professora e requer a intencionalidade na organização do trabalho educativo.

Conforme viemos discutindo ao longo da tese, a comunicação é uma condição para o desenvolvimento psíquico e, somente imersa num universo rico de diálogo é que a criança poderá assimilar a experiência sócio histórica. Mas isso não acontece de forma passiva, é preciso entrar em relação e isso pressupõe o envolvimento ativo da criança com o outro e com o meio desde o seu nascimento.

Zaporózet e Lísina (1986) contribuem demonstrando que a conduta ativa de comunicação da criança assume formas específicas em cada momento do seu desenvolvimento, na inter-relação com o adulto, enquanto mediador intencional.

No bebê, isso fica evidente a medida que a comunicação emocional direta com o adulto supre suas necessidades vitais e organiza novas impressões, criando as necessidades sociais. No complexo de animação vemos a conduta ativa do bebê surgir, ao mobilizar suas energias para se concentrar, atrair e manter a atenção do adulto, emitir sons e balbucios e se movimentar.

É por meio da comunicação emocional que o bebê começa a estabelecer relação, se apropriar da fala e desenvolver novas formas de conduta (o balbucio, a experiência lúdica com o corpo e a manipulação de objetos). É essa relação ativa do bebê com o adulto que desperta sua curiosidade para conhecer, pois os motivos que guiam esta relação neste momento da vida são pessoais. A criança entre em relação com os objetos porque nós os disponibilizamos. O interesse aumenta se os objetos se tornam parte da relação, se falamos sobre eles, nomeamos.

Sendo justamente isso que cria na criança a demanda para a atividade objetiva manipulatória, um interesse ativo pelo mundo dos objetos que vai se sofisticando a medida que o adulto planeja e organiza intencionalmente espaços-tempos-relações ricos, ampliando e complexificando a experiência sensorial, o movimento livre para o desenvolvimento da autonomia, criando condições para que a percepção da criança pequena se desenvolva e estruture seu pensamento.

Neste momento da vida, a comunicação mímico-expressiva, com gestos e balbucios, já não atendem mais as necessidades da criança, a linguagem oral passa a ser requerida não como um recurso espontâneo, mas porque as mediações do professor

provocam isso, num exercício rico e intencional de se comunicar com as crianças cotidianamente.

O lugar do professor na atividade comunicativa intencional centra-se em falar sobre os objetos, observando a conduta ativa das crianças em querer conhecer, pois num ambiente rico de *conversas boas* sobre as coisas que fazem e descobrem é o motor para surgir e alimentar as perguntas infantis. O lugar da criança é de envolvimento por completo, aguçada por explorar e conhecer, pois os motivos de trabalho em conjunto guiam sua necessidade. Por isso, o seu lugar é de ação, de investigação e não de espera.

O professor aguça e alimenta a percepção da criança para entender o mundo a sua volta, pois as qualidades dos objetos somente são apropriadas se o adulto ensina, se isso faz parte das conversas que estabelecem. É na situação visual-concreta (fazendo por si mesma) que a criança vai desenvolvendo a capacidade de generalizar e expandindo sua percepção de forma categorial. É a forma ideal final de linguagem que carrega as significações, sendo o adulto seu portador e que como parceiro de vivências, colabora intencionalmente para que a criança se apropriando.

Quando falamos com as crianças sobre a sua atividade prática, sobre os objetos que escolhemos intencionalmente para compor o seu repertório cultural, o barulho da chuva, os diferentes sabores, o cheiro das flores, da sensação ao tocar a grama, os diferentes sons, enfim, tudo isso é matizado afetivamente pela forma com fazemos e é a nossa fala (o tom e as palavras que escolhemos) que guia esse processo.

Tudo aquilo que a criança vê, ouve e explora vai tornando sua percepção cada vez mais categorial (quente, frio, seco, molhada, rígido, áspero, leve, pesado, doce, salgado, etc.) e constituindo sua experiência psíquica, ou seja, o reflexo interno da realidade, sendo este o início do processo de pensamento. “A mudança no sistema de inter-relações das funções se encontra estreita e diretamente vinculado com o significado das palavras, com o fato de que o significado da palavra infantil medeia os processos psíquicos” (VYGOTSKI, 2006, p. 362 – tradução nossa).

Passamos a ser o modelo de ação para a criança e a quem ela recorre quando precisa de colaboração. Nisso reside outra forma de comunicação que vai se desenvolvendo na criança pequena, de solicitar ação conjunta. Neste exercício de aprender com o parceiro mais experiente, a criança começa a se interessar mais pelas pessoas.

É a comunicação ativa que amplia o interesse da criança pelas pessoas e pelo entorno, tornando-a capaz de estabelecer relações cada vez mais distintas e complexas, impulsionando a uma nova forma de atividade e também uma nova percepção de si, do outro e do mundo. Com isso, compreendemos que a atividade comunicativa intencional acontece quando esta se torna uma atividade mutuamente orientada entre sujeitos (adulto e criança) que se alternam na interlocução da relação (ora sujeito, ora objeto), cujo resultado visa a formação de uma imagem de si e do outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ora, concluímos nosso estudo e na tessitura das considerações finais importa-se o objetivo que havíamos traçado foi alcançado. Conforme anunciamos na introdução, buscávamos compreender o papel da comunicação como atividade comunicativa para o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil.

Partimos de uma concepção de desenvolvimento humano como um processo ativo, dinâmico e complexo, que está em constante movimento evolutivo e involutivo, de saltos bruscos e mudanças microscópicas, situado num determinado momento histórico e em permanente movimento. As condições concretas de vida e de educação, imersas no contexto social, político, econômico e cultural constituem as múltiplas determinações sobre o lugar que ocupamos nestas relações.

Leontiev, sustentado pelas contribuições teóricas de Marx, afirma que, por meio do trabalho, o homem perpetuou-se na história. O trabalho enquanto atividade vital, produtiva e criadora, aliado ao desenvolvimento da linguagem oral como forma de comunicação e prolongamento da sua existência ao imprimir a sua marca sobre a terra, materializa-se na herança cultural. Desta forma, as qualidades humanas não são inatas e nem dadas, é preciso entrar em relação com elas e este é um processo educativo.

Os princípios e os conceitos da Teoria Histórico-Cultural foram basilares para sustentar nossa compreensão e discussão ao longo do texto. Entendemos que a comunicação é uma condição para o desenvolvimento psíquico e só no contato com as outras pessoas é possível assimilar a experiência social.

O levantamento de dados a partir da revisão das produções acadêmicas nos permitiu constatar que ainda existe um baixo volume de pesquisas que tratam da importância da comunicação para o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil. No que se refere à Atividade Comunicativa como uma atividade intencional docente, não encontramos pesquisas que tivessem como foco a intencionalidade do professor ao se comunicar com as crianças para fazer avançar o seu desenvolvimento.

Conforme discutimos ao longo da tese, a atividade comunicativa se configura como uma relação entre os sujeitos da comunicação, estando dirigida para a individualidade do outro, na ação conjunta. A criança e o professor exercem um papel ativo neste processo.

Os relatos pessoais da prática da pesquisadora possibilitaram elucidar situações em que a comunicação é carregada de um conjunto de ações intencionais e a criança é sujeito do processo, evidenciado pela conduta ativa do bebê em suas expressões, gestos, movimentos e balbucios: a forma da professora se comunicar com as crianças, o olhar atento às suas necessidades, a oferta de contextos ricos para a exploração, o exercício de ação conjunta quando requerida, o interesse pelas atividades das crianças, a disponibilidade e envolvimento emocional.

Contudo, é preciso destacar a necessidade de formação continuada para orientar o pensar e o agir docente; de aprender sobre como as crianças podem explorar para respeitar seus ritmos e interesses; as diversas e sutis formas como a comunicação se manifesta com os bebês.

Os episódios da pesquisa empírica selecionados em formato de cenas, nos possibilitaram analisar e compreender como a comunicação acontecia naquela realidade singular, nos permitindo destacar dois aspectos importantes. Primeiro, nos momentos em que as professoras estabeleciam uma comunicação direta com as crianças, demonstrando que estavam observando e acompanhando suas atividades e que aquela fala cumpria um papel específico. Nesse momento, a conduta das crianças era positiva e o interesse por estabelecer e manter uma comunicação aparecia, pois eram sujeitos da comunicação. O segundo se refere à necessidade da intencionalidade, evidenciado em diversos momentos em que as propostas organizadas pelas professoras não vinham acompanhadas de uma observação atenta guiada pela comunicação, acarretando no empobrecimento da interação. Não enxergavam os caminhos que cada uma das crianças trilhava durante suas investigações, não atuando como uma parceira de vivências que sofisticava a experiência infantil.

Sendo assim, no que se refere aos relatos apresentados sobre as professoras participantes da pesquisa, evidenciamos que: a fala das professoras ainda é marcada pelo domínio de “falar para” as crianças. Apontamos a necessidade de conduta de maior envolvimento das professoras, de ter iniciativas de comunicação com as crianças, de enxergar e dar respostas positivas às iniciativas das crianças, de manifestar interesse pela atividade das crianças.

Em poucos momentos, as professoras mencionavam os nomes das crianças, as falas coletivizadas eram predominantes (“maternal!”) e esta é uma questão que por si só

já demonstra o lugar que as crianças ocupam nesta relação, haja vista que o olhar atento e sensível de chamar as crianças pelo nome já remete a uma atenção individualizada.

Nos poucos momentos em que a fala das professoras era intencional, o interesse das crianças pelo mundo dos objetos e de falar sobre eles se ampliava. Estes momentos eram mais evidentes quando havia uma organização e planejamento intencional de materiais, tempos e espaços. Contudo, existe uma carência de conhecimento teórico que sustente o modo de pensar e agir docente na organização intencional do trabalho educativo numa perspectiva humanizadora.

Evidenciamos que, a partir dos relatos da pesquisa empírica, o lugar que as crianças ocupavam predominantemente não era de sujeito da comunicação.

Defendemos que a Educação Infantil é o meio privilegiado para a educação da infância, pois é um momento essencial da vida e que, por isso, podemos organizar intencionalmente as condições adequadas de vida e de educação para promover a possibilidade de apropriação das máximas qualidades humanas.

Dito isso, conhecer as condições adequadas para esse desenvolvimento envolve a defesa da formação inicial e continuada de professores. Uma formação teórica que oriente o pensar e o agir docentes, possibilitando a apropriação de fundamentos teóricos metodológicos que tenham como concepção a criança como um sujeito histórico-cultural capaz de estabelecer relações, de conhecer, de atribuir valor, de aprender e com isso se desenvolver. E docentes que, com base nesta compreensão, organizam intencionalmente a prática, considerando a forma como estabelecem a comunicação com bebês e crianças, parte fundamental deste processo.

Defendemos também a necessidade de formação para os demais profissionais que também atuam como educadores e que compõem a comunidade escolar, como é o caso das Auxiliares de Desenvolvimento Educacional.

Dessa forma, com base no estudo teórico-empírico por nós aqui empreendido, buscando compreender implicações da Teoria Histórico-Cultural para a educação de crianças pequenas, elencamos princípios que contribuem para pensar a Atividade Comunicativa Intencional Docente. A aproximação com as práticas desenvolvidas pelo Instituto Pikler-Lóczy nos possibilita avançar na articulação de um trabalho que congregue educação e cuidado de forma indissociável para realizar na Educação Infantil uma docência humanizadora.

- **O envolvimento é uma decisão consciente.** Implica organizar intencionalmente a conduta com base nos fundamentos teórico metodológicos que orientam o fazer docente numa perspectiva humanizadora. Com os estudos de Lísina aprendemos que a predisposição do adulto é um fator fundamental, ao demonstrar envolvimento, entusiasmo, alegria com as conquistas dos pequenos. Tudo isso gera a conduta de resposta da criança.
- **As crianças aprendem desde que nascem.** Com Vigotski, aprendemos que, desde o nascimento, o bebê entra em relação com as pessoas do seu entorno, que cuidam e mobilizam o surgimento de reações sociais. São justamente esses processos mediados intencionalmente por quem nutre e que, ao trocar sua roupa, brinca, sorri e fala carinhosamente. As reações ativas do bebê vão ganhando contornos expressivos que vão se diferenciando, do choro ao surgimento do sorriso, a intensificação das vocalizações, o balbúcio e os movimentos corporais diante da presença do adulto que lhe inspira confiança.
- **É preciso falar com as crianças.** Quanto tempo ao longo da rotina na educação da infância se passa dialogando com as crianças? Falar com as crianças não é falar “sobre” ou “para”, é preciso superar a visão biologizante de que elas falam naturalmente. Quando assumimos nossa responsabilidade no processo e consideramos a criança como sujeito na relação comunicativa, essa mudança de concepção possibilita e cria as condições para a apropriação da linguagem oral. É imersa num universo rico de diálogo que a criança aprende a falar, a ouvir, desenvolve vocabulário e amplia repertório, desenvolve habilidades e aptidões, se expressa e constrói relações.
- **Atenção individualizada.** Compreendemos que dar atenção individual não é tarefa fácil diante de todo o grupo, mas quando entendemos que o espaço organizado intencionalmente com uma oferta rica e diversificada se torna instigante para a investigação, fazemos com que as crianças passem a estar em atividade com aquilo que toca a sua curiosidade. E o nosso papel como professor/a educador/a muda, saindo da figura do professor centralizador do saber e que impede a atividade de bebês e crianças, para assumir uma postura de um parceiro que observa, incentiva, valoriza, dialoga e, sobretudo investiga. Com isso, reafirmamos nossa função intelectual que, enquanto as crianças exploram para descobrir, atua tentando “aprender com elas sobre elas” ou seja,

sobre como as crianças aprendem. O que elas fazem? Como pesquisam? A potência do que já fazem guia nosso olhar para construir o novo e avançar o conhecimento.

- **As experiências que vivemos formam nossa personalidade.** Com a THC aprendemos que o conjunto de experiências vividas na vida concreta formam a nossa personalidade. Sem compreender a complexidade deste processo, as crianças continuarão a ser tratadas como objetos do trabalho docente e não como sujeitos em formação. Para redimensionar essa concepção, é preciso planejar e organizar intencionalmente tempos, espaços e relações. É na relação com o outro, por meio da comunicação emocional, e na atividade prática com a manipulação e exploração dos objetos da cultura humana que a criança passa a realizar descobertas, experimenta, observa, se concentra, mobilizando o pensamento, a interação com outras crianças e os adultos, realizando perguntas para descobrir o novo, testando novas possibilidades, etc. Com isso, além de aprender sobre as características e propriedades do mundo físico e social, também exercita sua percepção, o desenvolvimento motor, amplia as formas de comunicação enriquecendo seu vocabulário, acumulando experiências, criando memórias, desenvolvendo atenção, aprimorando a fala, criando formas de interpretar e explicar o que conhece. (MELLO, 2007; MELLO, SINGULANI, 2014)
- **Liberdade para aprender.** Com a abordagem Pikler-Loczy, aprendemos alguns princípios norteadores para promover o pleno desenvolvimento infantil, dentre eles podemos destacar: a valorização do vínculo entre o adulto e a criança; o reconhecimento e o respeito a individualidade; a promoção da autonomia por meio do movimento e do brincar livre; o respeito ao tempo, espaço e ritmo infantil para um desenvolvimento saudável. Para que tudo isso se efetive, a forma como o espaço é organizado influencia diretamente nas possibilidades que as crianças têm de se movimentar, de explorar e interagir. Nesta perspectiva, a liberdade é um conceito chave e um desafio para a prática docente.
- **Enxergar as sutilezas.** As crianças pesquisam e muito. Já avançamos no entendimento que esse momento da infância é essencial, pois suas impressões estão se formando e interfuncionalmente mobilizando o desenvolvimento das

suas capacidades psíquicas, percepção, fala, pensamento, memória, atenção, vontade. Nesse sentido, o exercício de educar nossas concepções para observar as crianças em suas atividades, assim como educar a escuta atenta e sensível, muda nossa atitude de “quem faz pela criança” para que atuar junto, quando requerido ou para ampliar a experiência dos pequenos e das pequenas. Passamos a enxergar que nosso papel é de interpretar as nuances de suas investigações e ampliar suas possibilidades. Com isso, o ritmo muda e o tempo se transforma, nossa percepção se amplia e a singularidade da criança assume forma nas sutilezas de seus olhares, movimentos, expressões, silêncios, agitações, falas, entonações, gestos, tentativas e desistências, êxito.

- **Ter uma atitude antecipadora.** Conforme aprendemos com Mukhina (1996), é essa atitude de falar com a criança quando ela ainda não verbaliza que vai tornando possível o surgimento da necessidade de novas impressões e a ampliação do interesse pelo mundo exterior.
- **Ser parceiro de vivências.** Para isso é preciso ter claro que somos os parceiros mais experientes e que não só apresentamos o mundo para as crianças, nomeando aquilo que ainda não conhecem, mas também atuando como um modelo de ação, a quem ela recorre quando precisa de ajuda e busca pela ação conjunta.
- **Valorizar as iniciativas.** Quanto mais a comunicação é exercida na escola da infância, mais as crianças falam e demonstram interesse por se apropriar da linguagem oral, pois, um ambiente repleto de comunicação mobiliza o seu desejo por se expressar, ser ouvida e compreendida, por estabelecer relações. Com isso, desenvolver uma imagem positiva de si e do outro, para não só conhecer o mundo, mas compreender e intervir nele.
- **Exercício do triplo protagonismo:** do *Professor*, que cria as condições de acesso ao patrimônio cultural da humanidade, da *Criança* como sujeito ativo e da *Cultura* como fonte das máximas qualidades humanas. Essa compreensão redimensiona o papel docente para a organização do conjunto das experiências que a criança vive na escola, de modo que se estabeleça uma relação entre professor-criança-cultura visando promover a formação da personalidade.
- **Aprender a fazer boas perguntas.** A consciência vai se desenvolvendo à medida que a criança vai se tornando capaz de reproduzir para si o que aprendeu

socialmente, sendo este um processo ativo de apropriação por meio da comunicação. As boas perguntas dos adultos são aquelas que dão tempo e oportunidade para as crianças pensarem, estabelecerem relações, refletir e formar uma opinião sobre situações.

- **Confiar na capacidade das crianças.** Conforme aprendemos com Mello (2021), essa é a chave para Pedagogias que tratam as crianças como sujeitos.

Em síntese, defendemos que o conjunto das experiências vividas por meio da mediação intencional do outro para a apropriação da riqueza objetivamente desenvolvida pela humanidade, desenvolve a sensibilidade, possibilitando ao homem ir além do reino das necessidades (da sobrevivência), pois o processo de generalizar a realidade eleva as relações que estabelecemos a níveis mais complexos, ampliando o significado e o domínio que possuímos sobre o meio. Ao conhecer as leis que regem o mundo físico e social, e ao conhecer sobre si mesmo, desenvolve-se a capacidade de fruição e criação, a unidade entre razão e emoção que é fator de humanização.

A partir dos resultados da pesquisa, destacamos a necessidade de que os professores tenham conhecimento e consciência da importância e do impacto do seu trabalho no desenvolvimento da personalidade e da inteligência das crianças pequenas. As práticas que compreendem a complexidade desse processo e que privilegiem esse exercício de protagonismo, numa relação de respeito, confiança e colaboração entre sujeitos em formação (pois a docência não é “acabada”) constituem as melhores condições para formar as máximas capacidades humanas.

Este trabalho não se encerra aqui, mas se constitui como uma base para pesquisas posteriores para pensar a atividade comunicativa do professor. Compreendemos que a tese se encontra situada no tempo histórico, pelo que foi possível alcançar de conhecimento nas condições concretas da pesquisadora. Nossa intenção é continuar pesquisando a temática, as formas de intervenção intencional por meio da linguagem oral como forma de comunicação e relação que melhor impulsionam o desenvolvimento, visando um futuro grupo de estudos e pesquisa formativa na escola de educação infantil em que eu, pesquisadora, encontro-me inserida.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 16/06/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009

BRASIL. Presidência da República. Constituição 1988: Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 16/06/2020.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

AQUINO, L. M. L. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. In: *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, n. 1, p. 39-43, jan.-abr. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1353> Acesso em: 03/07/2020

ALEXANDRINO, V. C. Concepções de psicólogas escolares e educadoras infantis sobre o desenvolvimento e a habilidade de comunicação intencional infantil. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ALVES, B. M. F. Linguagem e educação infantil: o que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico. In: *Reunião Nacional da Associação Nacional e Pós-graduação e Pesquisa – ANPED*, 37, 2015, Florianópolis – SC. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-4507.pdf> Acesso em: 05/07/2020

ARENA, D. B. O conceito de diálogo e o de monólogo entre russos no início do século XX: aproximações e distanciamentos . *Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 1(3), 491–514. <https://doi.org/10.14393/OBv1n3a2017-3>

BERLE, S. Infância e linguagem: educar os começos. In: *Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa – ANPED*, 36, 2013, Goiânia – Go. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt07\\_trabalhos\\_pdfs/gt07\\_3422\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3422_texto.pdf) Acesso em: 05/07/2020

BERNARDES, M. E. M. O método na teoria histórico-cultural: a pesquisa sobre a relação indivíduo-generecidade na educação. In: MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (org.). *A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases*

teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Literária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

BEZERRA, G. F.; ARAÚJO, D. A. C. Sobre a linguagem: considerações sobre a atividade verbal a partir da psicologia histórico-cultural. In: Temas psicol. vol.21 no.1 Ribeirão Preto jun. 2013 Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2013000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000100006) Acesso em: 06/07/2020

BERTONCELLI, M. A roda de conversa na educação infantil: análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Francisco Beltrão, 2016.

BISSOLI, M. F. O desenvolvimento da linguagem oral da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche. In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 829 - 854, set./dez. 2014 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p829/29911> Acesso: 19.02.2020

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. In: Psicologia em Estudo, Maringá, v. 19, n. 4 p. 587-597, out./dez. 2014 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-73722163602>

BISSOLI, M. F.; NOGUEIRA, A. A. Interações e desenvolvimento da fala na abordagem histórico-cultural: o contexto da creche. In: Perspectiva, 39(1), 1-15. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e70081>

BISSOLI, M. de F., PINHO, E. M. R., & MORAES, A. J. de A. B. (2021). O desenvolvimento da linguagem oral da criança de 0 a 3 anos sob a perspectiva Histórico-Cultural: apontamentos de uma pesquisa. Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica, 5(1), 213–231. <https://doi.org/10.14393/OBv5n1.a2021-60595>

BORELLA, T. Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Presidente Prudente, 2016.

BOZHOVICH, L. I. La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1981.

BOZHÓVICH, L. I. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 250-273.

BRESSANI, M. C. L. A comunicação na interação bebê-educadora nos primeiros dois anos de vida. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

BUSS-SIMAO, M. Docência com bebês: o corpo da professora que acalma, acalenta e serena. In: Reunião Nacional da Associação Nacional e Pós-graduação e Pesquisa – ANPED, 39, 2019, Niterói – RJ. Disponível em: [http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo\\_trabalho=gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos](http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo_trabalho=gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos) Acesso em: 05/07/2020

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009

CASTRO, J. S. A constituição da linguagem entre e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil. In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa – ANPED, 36, 2013, Goiânia – Go. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07\\_3001\\_texto.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07_3001_texto.pdf) Acesso em: 05/07/2020

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, S. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

COSTA, S. A. Educação Infantil, legislação e teoria histórico-cultural: algumas reflexões. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (orgs.). Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017

CRUZ, S. M. O. O papel das interações sociolinguísticas professora-criança no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

DUARTE, N. A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). Revista Trabalho Necessário, 4(4). 2006 <https://doi.org/10.22409/tn.4i4.p4603>

FALK, J. Lóczy e sua história. In: J. Falk (Org.). Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Araraquara, SP: JM Editora. 2004.

FERNANDES, M. L. B.; DIAZ, D. B. Aproximações à situação de crianças durante a pandemia de Covid-19 no Distrito Federal brasileiro. In: Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 560-576, maio/ago. 2022

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios. Tradução: Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

GUIMARÃES, D. Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética. São Paulo. Cortez. 2011

GRASS, I. B. P. O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural. In: MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (org.). A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Literária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

HEVESI, K. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. In: J. Falk (Org.). Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Araraquara, SP: JM Editora. 2004.

KOSIK, K. Dialética do concreto. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAZARETTI, L. M.; ARRAIS, L. F. L. O que cabe no currículo da educação infantil? Um convite à reflexão. In: EDUC. ANÁL., LONDRINA, V.3, N.2, P.27-46, JUL./DEZ. 2018 Disponível em:  
<http://www.uel.br/seer/index.php/educanalise/article/viewFile/33682/25300>  
 Acesso em: 14/04/2020

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Edusp, 2010, p. 103-117.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento do psiquismo. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11a edição - São Paulo: ícone, 2010.

\_\_\_\_\_. Actividad, consciência y personalidad. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LIMA, E. A. Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, 2005.

LIMA, E. A.; VALIENGO, A e RIBEIRO, A. E. M. Teoria Histórico-Cultural e o desenvolvimento da percepção: fundamentos para a educação de bebês. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 17, n.3, p. 25-36, Setembro/Dezembro 2014

LIMA, E. A.; AKURI, J. G. M. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. In: MELLO, S. A.; COSTA, S. A. Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017

LÍSINA, M. I. La actividad de comunicación y su desarrollo. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. Antología de la psicología pedagógica de las edades. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986. p. 125-132.

LÍSINA, M. La génesis de las formas de la comunicación en los niños. In : DAVÍDOV, V., SHUARE, M. (Orgs.). La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 274 - 298.

LUKÁCS, G. Existencialismo ou marxismo. São Paulo, SP: Senzala, 1967.

LURIA, A. R. Conciencia y lenguaje. Trad. Marta Shuare. Aprendizaje Visor: 1984.

\_\_\_\_\_. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

\_\_\_\_\_. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11a edição - São Paulo: ícone, 2010.

MACÁRIO, A. P. A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

MAGALHÃES, C.; LAZARETTI, L. A.; EIDT, N. M. Os bebês e as aprendizagens: uma proposta de intervenção formativa. In: Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp, 5(1), 6–21. <https://doi.org/10.34024/olhares.2017.v5.553> Acesso: 05 Mar. 2023

MAGALHÃES, G. M. Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvente na Educação Infantil. In: Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 4, n. 2, p. 275-286, jul./dez.2018 Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/354> Acesso em: 15/07/2019

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. Fundamentos de metodologia científica. 5ed.São Paulo: Atlas S.A, 2003.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Educação, cultura e conhecimento: desafios e compromissos, 29, 2006. V. 1, p. 1- 17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioe/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042-Int.pdf>. Acesso em: 22/10/2019

MARTINS, V. R. O.; ALBRES, N. A.; SOUSA, W. P. A. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. Pro-Posições [online]. 2015, vol.26, n.3, pp.103-124. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507805>. Acesso em: 03/07/2020

MARX, K. O capital: critica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K; ENGELS, F. A Ideologia Alemã: Feuerbach- A contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista. Trad. Frank Müller. 3ª reimpressão. São

Paulo: Martin Claret Ltda, 2010.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MELO, C. G.; CHACON, L. Relações entre pausas e constituintes prosódicos na fala de crianças com desenvolvimento típico de linguagem. in: *Audiol., Commun. Res.* vol.20 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2015. Disponível em:

<[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2317-64312015000100004](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-64312015000100004)> acesso em: 03/07/2020.

MELLO, S. A. As linguagens expressivas como formas específicas de a criança se relacionar com o mundo. [Entrevista concedida a] Suzana Marcolino. In: *Em Aberto*, Brasília, v. 34, n. 110, p.181-197, jan./abr. 2021 Disponível em:

<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4594> Acesso em: 10 Mar. 2023

\_\_\_\_\_. A escuta como método nas relações na escola da infância. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). *Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017

\_\_\_\_\_. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. IN: *Revista Cadernos de Educação*, n.º 50. 2015. ISSN: 2178-079X disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5825/4249> acesso em: 15 Set. 2020

\_\_\_\_\_. A escola como lugar da cultura mais elaborada. *Educação*, v. 35, n.1, jan./abr. 2010.

\_\_\_\_\_. A escola da Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.). *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: AVERCAMP, 2004. p. 135-155.

\_\_\_\_\_. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. In: *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007 disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br> Acesso: 10 Jun. 2022

\_\_\_\_\_. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília: Unesp Marília Publicações, 2000

MELLO, S. A.; SINGULANI, R. A. D. A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações. IN: *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 879 - 900, set./dez. 2014 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p879> Acesso: 24 fev. 2023

MOREIRA, J. A. C. *Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil: análise da prática docente à luz dos autores da Escola de Vigotsky*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NOCELLI, Z. B. G. Práticas educativas no berçário de uma creche: investigando ações de cuidado e educação com bebês. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ, Campus Dom Bosco, 2020.

NOGUEIRA, A. A.; BISSOLI, M. F. Compreendendo o desenvolvimento da fala no interior da creche. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017

NOGUEIRA, A. A. Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche: uma abordagem histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, 2016.

OLIVEIRA ABREU, M. M. de, & ARENA, A. P. B. O uso da linguagem no desenvolvimento do pensamento humano . Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica, 1(3), 477–490. <https://doi.org/10.14393/OBv1n3a2017-2>

PAIVA, A. C. S. S. O desenvolvimento da linguagem oral de bebês e crianças no contexto da creche: práticas docente em debate. In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa – ANPED, 39, 2019, Niterói – RJ. Disponível em: [http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo\\_trabalho=gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos](http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo_trabalho=gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos) Acesso em: 05/07/2020

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvete? In: Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago., 2020. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13312>

PINHO, E. M. R. O que você fala, professor, tem importância?: o trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento da linguagem oral da criança. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, 2013.

PINO, A. As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RABELO, D. B. O bebê surdo na Educação Infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

RAZUK, R. M. A. “Deixa eu abrir a janela” encontros e desencontros com a linguagem na creche. In: Reunião Nacional da Associação Nacional e Pos-Graduação e Pesquisa – ANPED, 39, 2019, Niterói – RJ. Disponível em: [http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo\\_trabalho=gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos](http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo_trabalho=gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos) Acesso em: 05/07/2020

RIBEIRO, A. E. M. As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, 2009.

RODRIGUES, T. S. A.; RAMOS, T. K. G. Docência com bebês em ocasiões de cuidados pessoais: interações e banho em foco. In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa – ANPED, 39, 2019, Niterói – RJ. Disponível em: [http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo\\_trabalho=gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos](http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo_trabalho=gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos) Acesso em: 05/07/2020

RYCKEBUSCH, C. G. A roda de conversa na educação infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Departamento de Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANTOS, S. V. S.; SILVA, I. O. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. Educ. Pesqui. [online]. 2016, vol.42, n.1, pp.131-150. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603137189>. Acesso em: 03/07/2020

SACCOMANI, M. C. da S. . (2019). A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem : contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil. Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica, 3(3), 1–24. <https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51697>

SACCOMANI, M. C. S. A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara, 2018.

SCUDELER, A. P. B. Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da teoria histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, 2015.

SINGULANI, R. A. D. A organização do espaço na escola de educação infantil. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (orgs.). Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017

SILVA, J. R. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão do bebê como sujeito ativo. In: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M.; MELLO, S. A.; LIMA, V. G. (Orgs.). Educação de Bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2018.

TARDOS, A.; SZANTO, A. O que é autonomia na primeira infância? In: J. Falk (Org.). Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Araraquara, SP: JM Editora. 2004.

TEIXEIRA, C. R.; DICKEL, A. A aquisição da linguagem por meio das interações promovidas pelo cuidador em classe de berçário. In: Rev. psicopedag. vol.30, no.91, São Paulo, 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862013000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000100007) Acesso em: 06/07/2020

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

TULESKI, S. C. Vigotski: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

VIGOTSKI, L. S. Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia. Trad. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas IV. Madrid: Visor Distribución, 2006.

VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas III. Madrid: Visor Distribución, 2000.

VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas II. Madrid: Visor Distribución, 2001.

VYGOTSKY, S. L.; LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2014.

ZAPOROZET, A. V.; LISINA, M. I. (Orgs.). El desarrollo de la comunicación en la infancia. Moscú: Editorial Pedagógica, 1986.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Edusp, 2010, p. 103-117.

**ANEXOS**



**PREFEITURA MUNICIPAL DE MARÍLIA**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO**  
R. Benjamin Pereira de Souza, nº 23 – CEP 17.506-001 – B. Somenzari  
Fone: (0xx 14) 3402-6300 – Marília – SP  
e-mail: se@marilia.sp.gov.br

**EMEI RAIO DE SOL**  
Avenida Mem de Sá, 298-A – Bairro Nova Marília – CEP 17.522-340  
Fone: (14) 3452-5811 – MARÍLIA – SP  
emeiraiodesolmarilia@hotmail.com  
CNPJ 05.126.400/0001-61



## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Marília, 05 de março de 2020.

Autorizo Simone Silveira dos Santos, aluna do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Campus de Marília, sob a orientação da Professora Doutora Suely Amaral Mello, a realizar a pesquisa de Doutorado intitulada “A atividade comunicativa na educação infantil na perspectiva da teoria histórico-cultural” mediante a observação da prática pedagógica de duas turmas da educação infantil do período vespertino desta instituição.

Ellen Alves Matsuchita  
Diretora da Escola Municipal  
EMEI Raio de Sol

Ellen Alves Matsuchita  
Diretor de Escola Municipal  
RG 26.246.069-5

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
RESPONSÁVEL PELA CRIANÇA**

Estamos realizando uma pesquisa na Escola Municipal de Educação Infantil Raio de Sol, intitulada *A Atividade Comunicativa na Educação Infantil* e gostaríamos que seu (sua) filho (a) participasse da mesma. O objetivo desta pesquisa é observar as relações de comunicação entre criança e professor na Educação Infantil, a fim de verificar qual o lugar que a criança ocupa. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício nesta universidade.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- A) As crianças serão observadas em sua rotina na educação infantil com seus respectivos professores, e os resultados poderão ser divulgados para fins científicos, como revista, congressos e que me comprometo a manter em absoluto sigilo a identidade dos participantes.
- B) A criança não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.
- C) A pesquisa não apresenta riscos diretos para os participantes, porém uma coleta de dados em sala de aula pode oferecer alguns riscos indiretos como em relação à identificação dos participantes da pesquisa. Para evitar qualquer possibilidade de identificação dos participantes a pesquisadora se responsabilizará pelo manuseio dos dados não permitindo em hipótese alguma que qualquer outra pessoa tenha acesso aos originais das gravações das aulas ou dos roteiros de observação de aulas. Não será permitido em hipótese alguma que as gravações das aulas ou dos roteiros de observação sejam copiados ou gravados por outras pessoas. A pesquisa proposta não oferece riscos físicos, morais ou psicológicos aos participantes, pois remetem a atividades de pesquisa científica e cultural em ambiente institucional.
- D) Os benefícios remetem aos objetivos do presente estudo: conhecer a relação de comunicação entre criança e a professora, pois a comunicação é elemento central na constituição do ser humano, que, enquanto ferramenta inter e intrapsíquica, possibilita o processo de apropriação e objetivação das qualidades humanas. A partir da comunicação a criança expressa o que está aprendendo ou não, bem como sentimentos e emoções, contribuindo para a regulação de sua conduta, o desenvolvimento da função simbólica da consciência, da inteligência e personalidade.
- E) A criança é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.
- F) Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pela criança.

Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG \_\_\_\_\_ responsável pela criança \_\_\_\_\_ autorizo a participar da pesquisa intitulada *A Atividade Comunicativa na Educação Infantil* a ser realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Raio de Sol. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através dos telefones de contato abaixo:

**SIMONE SILVEIRA DOS SANTOS**  
Doutoranda responsável pela pesquisa  
Telefone para contato: 14-996156563  
E-mail: simone-santos\_lbv@hotmail.com

**DE ACORDO: Dra. SUELY AMARAL MELLO**  
Orientadora e Professora do Curso de Pós Graduação em Educação  
Telefone para contato: 16 99194 0055  
E-mail: suepedro@terra.com.br

Autorizo,

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Nome do responsável)

\_\_\_\_\_  
(Nome da criança)

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR**

Estamos realizando uma pesquisa na Escola Municipal de Educação Infantil Raio de Sol, intitulada *A Atividade Comunicativa na Educação Infantil* e gostaríamos que seu (sua) filho (a) participasse da mesma. O objetivo desta pesquisa é observar as relações de comunicação entre criança e professor na Educação Infantil, a fim de verificar qual o lugar que a criança ocupa. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício nesta universidade.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- A) As crianças serão observadas em sua rotina na educação infantil com seus respectivos professores, e os resultados poderão ser divulgados para fins científicos, como revista, congressos e que me comprometo a manter em absoluto sigilo a identidade dos participantes.
- B) O participante não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.
- C) A pesquisa não apresenta riscos diretos para os participantes, porém uma coleta de dados em sala de aula pode oferecer alguns riscos indiretos como em relação à identificação dos participantes da pesquisa. Para evitar qualquer possibilidade de identificação dos participantes a equipe de pesquisa se responsabilizará pelo manuseio dos dados não permitindo em hipótese alguma que qualquer outra pessoa tenha acesso aos originais das gravações das aulas ou dos roteiros de observação de aulas. Não será permitido em hipótese alguma que as gravações das aulas ou dos roteiros de observação sejam copiados ou gravados por outras pessoas. A pesquisa proposta não oferece riscos físicos, morais ou psicológicos aos participantes, pois remetem a atividades de pesquisa científica e cultural em ambiente institucional.
- D) Os benefícios remetem aos objetivos do presente estudo: conhecer a relação de comunicação entre criança e a professora, pois a comunicação é elemento central na constituição do ser humano, que, enquanto ferramenta inter e intrapsíquica, possibilita o processo de apropriação e objetivação das qualidades humanas. A partir da comunicação a criança aprende a se expressar, bem como sentimentos e emoções, contribuindo para a regulação de sua conduta, o desenvolvimento da função simbólica da consciência, da inteligência e personalidade.
- E) O participante é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.
- F) Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o participante.

Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG \_\_\_\_\_ participarei da pesquisa intitulada *A Atividade Comunicativa na Educação Infantil* a ser realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Raio de Sol. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através dos telefones de contato abaixo:

**SIMONE SILVEIRA DOS SANTOS**  
Doutoranda responsável pela pesquisa  
Telefone para contato: 14-996156563  
E-mail: simone-santos\_lbv@hotmail.com

**DE ACORDO: Dra. SUELY AMARAL MELLO**  
Orientadora e Professora do Curso de Pós Graduação em Educação  
Telefone para contato: 16 99194 0055  
E-mail: suepedro@terra.com.br

Autorizo,  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Participante