

O desenvolvimento da linguagem oral da criança de 0 a 3 anos sob a perspectiva Histórico-Cultural: apontamentos de uma pesquisa

The oral language development of children from 0 to 3 years of age from a historical and cultural perspective: notes from a research

Michelle de Freitas Bissoli¹

Evellyze Martins Reinaldo Pinho²

Aline Janell de Andrade Barroso Moraes³

RESUMO

Este artigo objetiva discutir o desenvolvimento da linguagem oral da criança de zero a três anos de idade sob a perspectiva Histórico-Cultural. Parte do princípio de que, nas creches, o trabalho pedagógico pode contribuir para que bebês e crianças bem pequenas comuniquem-se e desenvolvam suas capacidades de expressão verbal, desde que se posicionem como sujeitos das práticas comunicativas. Isso implica que professores/as conheçam os processos pelos quais as crianças apropriam-se da linguagem verbal e atuem para favorecer interações que respeitem os momentos do desenvolvimento da criança que, na Teoria Histórico-Cultural, são explicadas a partir de atividades guia. O recorte resulta dos estudos teóricos realizados em uma pesquisa de Mestrado em Educação, realizada em uma Creche Municipal da cidade de Manaus e apontam para a necessidade de que o trabalho pedagógico nas creches se fundamente na compreensão de que a linguagem oral resulta de um processo sócio histórico de desenvolvimento.

Palavras-chave: Creche. Formação de professores. Linguagem oral.

ABSTRACT

This article aims to discuss the oral language development of children from zero to three years of age from a historical-cultural perspective. It is based on the principle that, in nurseries, pedagogical work can enable babies and very young children to communicate and develop their verbal expression skills, as long as they are positioned as subjects of communicative practices. This implies that teachers are aware of the processes by which children acquire verbal language and that they act to foster interactions that respect the child's moments of development which, in Historical-Cultural Theory, are explained through guide activities. The study results from a Master's in Education research carried out in a Public Day Care Center in Manaus and points to the need for pedagogical work in day care centers based on the understanding that oral language is the result of a socio-historical process of development.

Keywords: Daycare. Teacher Training. Oral language.

¹ Doutora em Educação. Docente na Universidade Federal do Amazonas, AM, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2570-4392>. E-mail: mibissoli@yahoo.com.br.

² Mestre em Educação. Atua no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas AM, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4636-5956>. E-mail: evellyzepinho@gmail.com.

³ Mestre em Educação. Atua na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM/SEMED. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8735-7608>. E-mail: aline.janell@bol.com.br.

1 Introdução

Sabemos que a creche e a pré-escola têm sido, na vida de muitas crianças, um *locus* essencial para a ampliação de oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Além disso, compreendemos que as interações nos espaços coletivos potencializam experiências que promovem o desenvolvimento de sua personalidade e inteligência, mediadas pelo trabalho intencional dos/das professores/as.

Com base nessa compreensão, desenvolvemos uma pesquisa de mestrado para compreender como o/a professor/a tem possibilitado às crianças vivenciar esse espaço que é, sobretudo, de construção de relações entre as pessoas (de múltiplas idades) e delas com o conhecimento, enfocando o desenvolvimento da linguagem oral.

Partimos do pressuposto de que, desde a mais tenra infância, por meio de suas interações culturais e sociais, as pessoas vão somando impressões, gostos, desejos, medos. Dessa forma, vão desenvolvendo percepções, ideias e capacidades que, como construções culturais, firmarão sua personalidade e sua inteligência (BISSOLI, 2005; CRUZ, 2006; MELLO, 2000).

Assim, compreendemos que a educação tem o papel de garantir a criação e desenvolvimento de aptidões, habilidades e capacidades que são, inicialmente, externas ao indivíduo, mas que, progressivamente, são por ele apropriadas/internalizadas, configurando seu modo de ser, compreender e de atuar no mundo (MELLO, 2000). Logo, a Educação Infantil tem importância fundamental no processo de desenvolvimento da criança, já que se institui, em nosso país, como a primeira etapa da educação intencional e sistematicamente organizada.

De acordo com os estudos da Teoria Histórico-Cultural, os primeiros anos de vida são marcados pelo desenvolvimento de diferentes capacidades e formas de expressão culturalmente mediadas, dentre elas a linguagem oral, que representa um ponto de viragem no desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança (MELLO, 2000).

Portanto, o cuidado a que as crianças têm direito não se limita às ações relativas à higiene, segurança e alimentação. Este se refere ao atendimento de todas as suas necessidades de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, que vão se modificando à medida que interagem com as outras pessoas (adultos e crianças) e com os objetos da cultura material e não-material. Segundo Guimarães (2011, p. 48):

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, ele contribui na concepção de educação como encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada.

Compreendemos, assim, que o cuidado fortalece o sentido de acompanhar o outro, ampliar suas experiências no mundo e buscar formas de ouvi-lo. Tais atitudes demonstram o entendimento de que as crianças têm o que dizer sobre suas experiências e rotinas, ainda que não tenham a linguagem verbal plenamente desenvolvida.

Questionamo-nos: o que é comunicação? Qual é a sua importância para o desenvolvimento humano? Afinal, para que serve a comunicação na humanidade? Qual a relevância deste assunto para a e na Educação Infantil?

A origem da palavra comunicação vem do latim “communicatio” que significa: co = “reunião”; muni = “está encarregado de”; e tio = “idéia de atividade”. Tal definição nos traz a ideia de uma “atividade realizada conjuntamente”.

Outra definição para comunicação é a de uma atividade educativa que envolve a troca de experiência entre pessoas de gerações diferentes, transmitindo, por seu intermédio, a cultura existente no tempo presente. Nessa perspectiva, o ato de comunicar é o ato de estabelecer uma relação com alguém, uma transferência de informação para outra pessoa (CABRAL; NICK, 2006).

No dicionário de filosofia (ABBAGNANO, 1998, p. 57), encontramos que “filósofos e sociólogos utilizam hoje o termo comunicação para designar o caráter específico das relações humanas que são ou podem ser relações de

participação recíproca ou de compreensão. Portanto, esse termo vem a ser sinônimo de "coexistência" ou de "vida com os outros" e indica o conjunto dos modos específicos que a coexistência humana pode assumir, contanto que se trate de modos "humanos", isto é, nos quais reste certa possibilidade de participação e de compreensão."

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, teoria escolhida por nós para a realização da nossa pesquisa, selecionamos a definição de Lísina quanto ao significado de comunicação. Ela compreende que a comunicação pressupõe a interação das pessoas que participam deste processo objetivo, coordenando e unindo esforços com a finalidade de obter um resultado comum (LÍSINA, 1986, p. 125).

Compreendemos que a comunicação é uma condição indispensável para a existência do homem, e um dos fatores básicos para seu desenvolvimento psíquico. Isso porque a comunicação é considerada fundamental para o processo de assimilação da experiência histórico-social acumulada nas gerações anteriores pelos sujeitos, ocorrendo no decorrer das interações entre os portadores da experiência (no caso, os adultos) e os iniciantes (as crianças) (ZAPOROZET; LÍSINA, 1986). Nesse sentido, a comunicação estabelecida por meio das interações que acontecem no espaço da creche entre adultos-crianças e entre crianças contribui para o desenvolvimento amplo de meninos e meninas, mas, sobretudo neste texto, da linguagem oral.

2 A atividade comunicativa e o desenvolvimento da linguagem das crianças

O desenvolvimento do ato comunicativo não é natural. Para a Teoria Histórico-Cultural, a comunicação depende das condições sócio históricas em que a criança está inserida, pois são as pessoas mais experientes, que fazem parte do cotidiano infantil, que propiciarão os meios materiais e as experiências a serem vivenciadas, posto que são eles os portadores da cultura (ZAPOROZET; LÍSINA, 1986), ampliando as possibilidades de comunicação dos pequenos.

Tanto na prática sócio histórica quanto no desenvolvimento individual do homem, a forma básica e inicial da comunicação é a comunicação material

associada às atividades práticas coletivas da sociedade (LEONTIEV, 2001). A comunicação é, assim, na história da humanidade, uma atividade que foi motivada pelo trabalho, pela necessidade de partilha de ideias, impressões e sentimentos para a produção material.

Na ontogênese, a criança inicia sua comunicação com o outro sempre a partir de relações materiais. Isso significa que os objetos presentes no entorno da criança são tomados como temas de suas comunicações com o adulto. Isso pode ser explicado considerando que a visão e a audição do bebê, embora não nasçam plenamente desenvolvidas, se aperfeiçoam muito mais rapidamente que os movimentos corporais (MUKHINA, 1995), possibilitando que desde as primeiras semanas de vida o bebê perceba e acompanhe o deslocamento dos objetos apresentados pelos adultos e foque neles sua atenção. Em um processo progressivo e mediado, a criança vai aprendendo os nomes atribuídos socialmente aos objetos de seu entorno, apreendendo os significados das palavras e passando, pouco a pouco, a um novo patamar de comunicação: a intelectual. Assim, no desenvolvimento de cada criança, atribuir significado ao que a cerca tem como resultado uma profunda modificação de seu caráter psíquico geral. É desse processo de apreensão e desenvolvimento de significados (VYGOTSKI, 2001) que surge a necessidade da comunicação intelectual, a qual se refere, por exemplo, à troca de sentimentos, pensamentos e impressões, não totalmente dependentes da presença dos objetos materiais, para a qual o desenvolvimento da linguagem oral e da atividade comunicativa se direcionam.

Durante os primeiros anos de vida, portanto, têm lugar profundas transformações no processo da comunicação entre a criança e as pessoas que a cercam. A comunicação se desenvolve na constante interação: a material (prática) e a intelectual (teórica). Mas esta última pode adquirir uma independência relativa e realizar-se fora de uma união direta com a interação prática, como, por exemplo, na transmissão de conhecimentos, na resolução de tarefas, nas discussões de problemas morais, motivos e emoções, entre outros (ZAPOROZET; LÍSINA, 1986).

Estudos realizados por Lísina, Shenovacanov e Kistiakóvskaya (1986) demonstram que a comunicação é essencial ao desenvolvimento da criança nos

primeiros anos de vida. Os estudiosos afirmam que a ausência de atividades comunicativas, nos primeiros meses de vida, gera nos bebês transtornos e déficits em suas capacidades motoras, sensoriais e intelectuais. Os autores afirmam que crianças que não são expostas à atividade comunicativa desde muito cedo, acabam alheando-se das relações sociais, o que resulta em atrasos intelectuais.

Para esses pesquisadores, está claro que a comunicação entre as crianças e os adultos consiste no fator fundamental para o seu desenvolvimento motor e sensorial. É a comunicação que instiga a curiosidade dos bebês pelos objetos, tendo em vista que estes constituem o tema principal de comunicação entre adultos e crianças nos primeiros anos de vida. Motivadas pela comunicação, as crianças buscam explorar os objetos, alcançá-los, engatinhar até eles. Porém, as crianças que não participam de relações de comunicação e interação com outras pessoas, tornam-se apáticas e parecem não se interessar pelo ambiente que as cerca.

A comunicação entre crianças e adultos atua diretamente na zona de desenvolvimento iminente⁴ dos pequenos (VYGOTSKI, 2001). Ao se comunicarem com as crianças, os adultos utilizam a linguagem desenvolvida, ainda que a criança não a compreenda completamente. O bebê vai, progressivamente, ampliando sua compreensão das falas dos adultos, apropriando-se das palavras. Dessa forma, o adulto permite que o bebê estabeleça com ele relações de comunicação que seriam impossíveis sem a sua participação. Podemos dizer, assim, que o adulto eleva a atividade infantil a um nível superior àquele que a criança desenvolveria espontaneamente e a ajuda a realizar as atividades que, em outras condições, o bebê teria dificuldade ou até não conseguiria atingir (VIGOTSKI, 2001).

As pesquisas realizadas por Lísina, Shenovacanov e Kistiakóvskaya (LEONTIEV, 2001) revelam, também, que os índices de desenvolvimento da comunicação infantil são maiores e mais complexos sempre que há um adulto estimulando uma interação comunicativa, superando os índices detectados em

⁴Zona de Desenvolvimento Iminente: trata-se de uma tradução, proposta por Prestes (2012), do conceito conhecido no Brasil como Zona de Desenvolvimento Próximo ou, ainda, Zona de Desenvolvimento Proximal.

crianças que comunicam-se por iniciativa própria (ZAPOROZET; LÍSSINA, 1986). Dessa maneira, quanto mais atenção e predisposição manifesta o adulto para a atividade comunicativa com a criança, mais complexa e com maior conteúdo se apresenta sua interação.

Vigotski afirma que embora a criança, desde muito cedo, compreenda o adulto e consiga realizar tarefas conjuntas com ele, isso não significa que tenha apreendido os significados da mesma forma que o adulto os utiliza. Como o pensamento do adulto é conceitual e o pensamento da criança ainda não atingiu essa possibilidade, o autor afirma que, externamente, ambos se referem às mesmas coisas, mas, internamente, desencadeiam processos distintos, já que os significados das palavras evoluem durante a infância. O papel de quaisquer elementos do meio se distingue de acordo com as diferentes faixas etárias. Por exemplo: a fala das pessoas ao redor pode perfeitamente ser sempre a mesma tanto quando a criança tem seis meses, como um ano e seis meses e também três anos e seis meses, isto é, a quantidade de palavras que a criança percebe, o caráter da linguagem, no que se refere a seu nível cultural, ao vocabulário, à correção, à erudição de estilo podem permanecer sempre os mesmos, mas qualquer um entende que esse fator, inalterado ao longo do crescimento, possui um significado diferente quando a criança entende a fala, quando ela não a entende em absoluto e quando ela se situa entre ambos os estágios e está apenas começando a entendê-la. (VYGOTSKY, 2010, p. 682).

A comunicação pode ser considerada, de acordo com os postulados da teoria Histórico-Cultural, uma atividade⁵ já que não há possibilidade de alguém comunicar-se com outra pessoa sem que esteja motivado para isso. Leontiev (1998) explica que a atividade é um fazer cujo objetivo e motivo coincidem. Portanto, estar em atividade é saber o porquê de um determinado fazer e estar motivado por ele. Em relação à comunicação, isso significa que se comunicar com o outro sempre envolve motivos que são diretamente responsáveis pelo estabelecimento da relação comunicativa, ou seja, comunicar-se envolve a vontade dos sujeitos que buscam entrar em interação.

⁵Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorre as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2001. p.122).

Devemos, então, considerar que a comunicação ocorre como uma atividade mutuamente orientada, em que duas ou mais pessoas atuam como sujeitos. Compreendemos, entretanto, que esta atividade comunicativa se mescla muitas vezes com fragmentos de outras atividades, tornando-se parte de uma estrutura mais complexa. Em muitos momentos, não se trata, portanto, de uma atividade pura: ela ocorre junto a outras atividades (VIGOTSKI, 2001). Mas, como uma das principais necessidades que mobilizam a atividade de comunicação consiste em conhecer a si mesmo e conhecer aos outros (ILIASOV; LIAUDIS, 1986), podemos afirmar que a comunicação, nos primeiros meses de vida, constitui-se como uma atividade pura: para o bebê e para o adulto, a fala não tem outro objetivo senão a mútua interação, o conhecimento de si e do outro.

Entender como acontece o desenvolvimento da comunicação é muito importante, por isso buscamos refletir sobre este processo de forma a compreender como a professora da creche pode atuar intencionalmente sobre ele.

3 O desenvolvimento da linguagem oral e suas etapas

Existem dois tipos de motivos que mobilizam a atividade comunicativa da criança nas duas etapas que compõem o desenvolvimento da comunicação na ontogênese: o primeiro tem como foco as pessoas e o segundo tem como foco os objetos. Os autores da Teoria Histórico-Cultural nos explicam que o interesse da criança primeiramente está diretamente relacionado com a situação em que ela está envolvida e em seguida torna-se mais intelectual, mas a atenção dela está sempre focada ora nas pessoas ora nos objetos presentes em suas vivências. Segundo Lísina (1987), podemos compreender que o desenvolvimento da comunicação da criança se organiza segundo fases que são diretamente dependentes da relação estreita entre o desenvolvimento psicofisiológico da criança e suas condições de vida e de educação. O quadro que segue tem como intenção sistematizar as diferentes fases desse desenvolvimento:

Quadro

QUADRO 1: Fase de desenvolvimento da comunicação

| FAIXA ETÁRIA | FASE DE DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO | PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS |
|-------------------------------|---|--|
| Zero a seis meses | Comunicação situacional emocional pessoal | A criança tem sua atenção atraída pela comunicação com o outro e responde primordialmente às interações com os adultos |
| Seis meses a três anos | Comunicação situacional de trabalho | A criança realiza uma atividade de cooperação com o adulto sobre os objetos materiais que estão presentes em seu entorno e já o reconhece, se relacionando de forma afetiva com ele. |
| Três a cinco anos | Comunicação não situacional cognitiva | A criança consegue se comunicar de forma abstrata, sem se prender à situação que está envolvida, tematizando, em seus diálogos, situações não imediatas, com interesse principal nos diálogos sobre a vida social. |
| Cinco a sete anos | Comunicação não situacional e pessoal | A criança dirige-se ao adulto para compreender e discutir suas relações com as outras pessoas, compreendendo e definindo dessa forma o significado moral de suas ações. É quando começa a assimilar os valores e regras sociais. |

Fonte: Elaborado pelas autoras

A primeira etapa do processo de desenvolvimento da comunicação, composta pelas duas primeiras fases e que se estende até por volta dos dois anos de idade, tem como principal característica ser situacional, ou seja, a criança é motivada pelas suas vivências imediatas, pelo que o meio social lhe apresenta. Sua comunicação está relacionada com o que lhe está acessível em sua rotina, de forma concreta, material.

Na segunda etapa, composta pelas duas fases subsequentes e que se estendem dos três aos sete anos aproximadamente, a criança consegue conversar com o adulto sobre coisas que não estão presentes e sobre questões de cunho social, pessoal: “pra que serve isso?” ou “como uso isso?”. Trata-se, pois, de uma comunicação mais abstrata, menos atrelada à presença dos objetos materiais para que possa ser entabulada.

Cada uma das etapas está constituída, portanto, por dois momentos ou fases: no primeiro, o que motiva a criança são as relações que estabelece com as pessoas; no segundo, embora as relações interpessoais permaneçam importantes, elas se tornam subsidiárias da atividade prática. Trata-se, segundo Elkonin (1987), das relações que a criança estabelece com o “mundo das pessoas” e com o “mundo dos objetos” e que caracterizam o desenvolvimento não apenas da comunicação, mas também de toda a personalidade da criança.

Entre os dois momentos do desenvolvimento que conformam uma etapa, as relações de interdependência são evidentes: são as relações com as pessoas, no primeiro momento, que permitem que a criança volte a sua atenção, no segundo momento, para os objetos que, nessas relações sociais, são utilizados; são as atividades sobre os objetos sociais que, no segundo momento, são motivadoras de novas necessidades de relação com as pessoas. Assim, a criança, no primeiro momento do desenvolvimento psíquico, conhece os objetos da cultura pela mediação da relação com as pessoas e, no segundo momento, tem sua relação com as pessoas mediada pelo contato com os objetos da cultura. (BISSOLI, 2005, p. 151-2).

No caso da comunicação, podemos compreender que é a partir da comunicação emocional direta com o adulto, desde os primeiros momentos de vida, que surge progressivamente no bebê a necessidade de tematizar os objetos do entorno nos “diálogos” que estabelece com os adultos. E isso acontece porque o

adulto apresenta os objetos ao bebê desde muito cedo e os nomeia, conversa sobre eles. Os objetos passam então a ocupar lugar privilegiado na comunicação no segundo momento ou fase: a criança pequenininha precisa do adulto para alcançá-los, para apreender seus usos, para saber do que se tratam e para que servem. Mas, neste momento que se estende de um a três anos aproximadamente, ainda estamos tratando de uma comunicação situacional, já que a criança tem toda a sua atenção direcionada para aquilo que percebe em seu entorno imediato.

A ação conjunta sobre os objetos e a comunicação que a segue despertam na criança, por volta dos três anos de idade, a necessidade de imitar os adultos em suas atividades, por intermédio do jogo de papéis. Os temas de comunicação são então modificados e complexificados, envolvendo também fatos, pessoas e saberes que não estão no entorno imediato. Inicia-se, nesse sentido, uma etapa na qual a comunicação passa a ser progressivamente não-situacional e que vai se estender até por volta dos seis anos de idade. Primeiramente, os temas dos diálogos entre crianças e adultos estão voltados para a compreensão do mundo e das relações entre as pessoas. A criança quer saber os porquês, para que servem as coisas, como as pessoas se relacionam com os objetos e entre si. Mais tarde, novos interesses surgem e estes enfocam também o estabelecimento de relações pessoais, seja com os adultos, seja com as outras crianças.

Neste artigo, nos dedicamos a tratar da criança em seu nível de comunicação situacional de trabalho ou também chamada de forma prático-situacional de comunicação (LÍSINA, 1987), já que observamos as crianças entre os dois e os três anos de idade na creche para o desenvolvimento da pesquisa. Embora não pretendamos omitir a importância das outras fases do processo de desenvolvimento da linguagem oral e da atividade de comunicação, entendemos que é importante focalizar como o desenvolvimento da atividade comunicativa acontece até a sua chegada na fase que nos interessa.

Verificamos que, na comunicação situacional de trabalho, a criança passa a demonstrar interesse em perceber a reação dos adultos quanto ao que realiza, por intermédio de suas expressões faciais e da modulação de sua voz. Demonstra estar preparada para e interessada em manter uma interação comunicativa. Ela

apresenta o desejo de manter um contato pessoal com um adulto e isso se manifesta em suas atividades motoras, assim como cognitivas. Por exemplo: os bebês chamam o adulto com as mãos e esticam os braços como que pedindo para ir para o colo, atraem-lhe a atenção tocando-lhe o braço ou vocalizando.

Nessa fase, como as crianças ainda não dominam os movimentos preensores de forma concreta, elas buscam a cooperação do adulto para realizar diferentes ações com os objetos, o que enriquece as relações comunicativas entre ambos (ZAPOROZET; LISINA, 1986). É por conta dessa necessidade de colaboração para agir sobre os objetos que os adultos lhe apresentam que a criança passa a uma nova forma de se relacionar com o mundo e a uma nova atividade principal ou guia: aquela marcada pela exploração sensorial dos objetos que a cercam. É importante compreender que

A acumulação de impressões extraídas da atividade material serve de base para o desenvolvimento da linguagem da criança. Somente quando a palavra está apoiada pelas imagens do mundo real, esta é assimilada com êxito. A assimilação da linguagem transcorre em relação com o posterior desenvolvimento da necessidade de comunicação já na primeira infância. A linguagem relacional surge quando se exige da criança a capacidade de comunicação, isto é, quando os adultos forçam a criança a falar distintamente e a dar, na medida do possível, forma clara a suas ideias com as palavras. (PETROVSKY, s/d, p. 62).

Durante toda a infância, novos motivos surgem para que haja comunicação e estes são assimilados pelas crianças como resultado de sua interação com os adultos e com outras crianças com quem convivem.

Os motivos cognitivos da comunicação se personificam no adulto que serve como fonte de conhecimento e como organizador das novas impressões da criança. Podemos explicar isso da seguinte forma: quando o adulto responde à ação do bebê, possibilita a este o enriquecimento do repertório de sua conduta infantil. Ao demonstrar aprovação às ações do bebê ou mesmo estimular com elogios os intentos de novas ações, produz uma reação emocional positiva na criança, motivando-a. Esta comunicação, a princípio, está marcada pela linguagem não intelectualizada. Isso significa que as vocalizações da criança são, inicialmente, reações

condicionadas e não possuem ainda um significado. Trata-se de imitação dos sons emitidos pelos adultos e não da emissão de um signo.

Assim, podemos afirmar que a comunicação vai criando condições para a regulação individual, que é inicialmente feita pelo adulto e, mais tarde, feita pela própria criança, que internaliza as falas do outro e as torna reguladoras de seu próprio comportamento. Disso decorre a afirmativa de Vigotski (2001) de que a linguagem – verbalizada, internalizada e intelectualizada – serve tanto para pensar (o que acontece à medida que linguagem e pensamento se interconectam por volta dos dois anos de idade) como para a regulação do comportamento do indivíduo.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, o pensamento e a linguagem procedem de raízes genéticas independentes tanto na filogênese, quanto na ontogênese. Na ontogênese, o desenvolvimento da linguagem infantil possui uma etapa pré-intelectual, assim como o desenvolvimento do pensamento possui uma etapa pré-linguística. Eles seguem linhas diferentes de desenvolvimento até que se encontram e o pensamento passa a ser verbal e a linguagem intelectual (VYGOTSKY, 2001).

Os teóricos que desenvolveram esta explicação buscaram registrar esses paralelos com o intuito de facilitar a compreensão do desenvolvimento do intelecto e da linguagem. Assim, em relação ao desenvolvimento da linguagem, os gritos, o riso, os balbucios e as primeiras palavras das crianças fazem parte de uma fase pré-intelectual. Essa linguagem que já constitui um prenúncio da atividade comunicativa verbalizada é considerada uma forma de comportamento predominantemente emocional nos primeiros meses do desenvolvimento. Em seu primeiro ano de vida, a criança apresenta um rico desenvolvimento da função social da linguagem, que é o motor propulsor de seus recursos comunicativos.

Para compreender a importância do meio e das pessoas (no caso do bebê, especialmente dos adultos) como fonte do desenvolvimento psíquico, cabe recordar o fato de que se criança ainda balbucia, sua mãe fala com ela já com uma linguagem gramatical e sintaticamente formada, com um bom vocabulário. Trata-se da maior particularidade do desenvolvimento infantil: consiste em um desenvolvimento que

ocorre em condições de interação com o seu meio social em que aquilo a que o desenvolvimento deve chegar já está presente no entorno da criança desde o princípio, motivando e modulando seu comportamento (VYGOTSKY, 2010).

Nesse sentido, quando a criança interage com uma forma ideal de comunicação, ou seja, com uma forma bem desenvolvida de linguagem desde o seu nascimento, isto influenciará os primeiros passos do seu desenvolvimento. Em outras palavras: “Há algo que deve se construir bem ao final do desenvolvimento, e que, de alguma maneira, influencia logo o início desse desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2010, p. 693). Disso decorre a importância de o adulto comunicar-se intencionalmente com o bebê desde muito cedo, compreendendo a importância da atividade comunicativa para todo o seu processo de desenvolvimento.

Desde muito cedo, o contato acolhedor com o adulto suscita na criança emoções positivas que, progressivamente, tornam-se uma necessidade socialmente mediada: a necessidade de comunicação. A constância da comunicação emocional direta do bebê com o adulto e, mais tarde, a comunicação situacional de trabalho, marcada pela atividade conjunta da criança e do adulto sobre os objetos, geram as vivências estáveis necessárias para que a criança se sinta benquista, valorizada, segura e componha uma auto-imagem positiva.

Nesse sentido, defendemos que os bebês devem ser, desde os primeiros momentos de sua estada na creche, educados e cuidados por professores/as que, conhecedores da importância da atividade comunicativa, estabeleçam com eles relações intencionais que visem ao desenvolvimento amplo de suas qualidades cognitivas, afetivas, práticas e plásticas (BISSOLI, 2014).

A criança responde aos estímulos do meio de acordo com a situação que vivencia e a relação emocional da criança com o adulto ou com os objetos. Segundo Vigotski,

[...] é como se de cada objeto emanasse um afeto de atração ou repulsão que é o motivo que estimula a criança. [...] A todo objeto lhe é próprio algum afeto tão estimulador que adquire para a criança o caráter de afeto ‘coercitivo’ devido ao qual a criança dessa idade se encontra no mundo dos objetos e das coisas como em um campo de forças em que todo o tempo atuam sobre ela objetos que a atraem ou repelem. (VYGOTSKI, 1996, p. 342, tradução nossa).

É importante salientar que as funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança (VYGOTSKY, 2010). Assim, a comunicação que se estabelece entre a criança e o adulto desde muito cedo se torna a base para a internalização da linguagem verbal que vai na ontogênese, se unir ao pensamento e constituir uma das funções psíquicas superiores fundamentais para o desenvolvimento de todas as outras: o pensamento verbal.

Os processos particulares da vida psíquica de uma criança e a análise das forças motivadoras de seu desenvolvimento levam-nos a compreender as formas principais de suas atividades, os motivos que a encorajam para tal e, conseqüentemente, o sentido que a criança está descobrindo nos objetos e nos fenômenos do mundo que a cerca.

Compreendemos que os motivos da comunicação das e com as crianças transformam-se, surgem ou desaparecem em relação às atividades comunicativas proporcionadas pela participação dos adultos, ou seja, de acordo com a comunicação que o adulto possibilita.

Conclusão

O conhecimento acerca das regularidades da atividade comunicativa na primeira infância e das formas pelas quais é possível promover atividades que sofisticuem a capacidade de comunicação da criança desde o primeiro ano de vida constitui um dos fundamentos da prática pedagógica desenvolvida na creche (SILVA, 2012).

Nosso interesse pela temática se deu em razão da disparidade do nível da linguagem oral das crianças de duas creches em que estagiamos. A diferença que constatamos naquele momento nos demonstrou a importância da preocupação com a linguagem dos profissionais e com a relação comunicativa estabelecida ao longo do processo de educação na creche.

Houve também outro grande motivo para a realização dos primeiros estudos nesta área: a constatação empírica e sua confirmação pela literatura (HEVESI, 2004) de casos em que crianças que frequentavam espaços educacionais apresentavam retardo em sua linguagem em comparação com crianças educadas em casa. Tal fato conduziu nossas investigações quanto à *relação verbal adulto-criança* em coletividade.

Percebemos, em nossos estudos, que diferentes pesquisas obtiveram como resultado a percepção de uma sucessão de traços negativos quanto à linguagem dos profissionais das creches, repleta de ordens e proibições. Além disso, a literatura ainda relata que muitos profissionais apresentam pouco interesse quanto à escuta do que a criança fala, mantendo um diálogo sem conteúdo e com um vocabulário pobre. Disso decorreu a nossa busca por descortinar o cenário real da creche no município de Manaus.

A escolha da investigação na educação de zero a três anos está diretamente ligada ao nosso interesse no período de maior desenvolvimento da linguagem oral da criança. Isso também nos possibilita nos posicionar contra um preconceito, ainda presente em nossa sociedade, em relação às possibilidades das crianças pequenas interagirem com o mundo e aprenderem.

O profissional da Educação Infantil tem de ajudar a criança a construir e desenvolver sua linguagem. Quanto melhor (in)formado o profissional estiver, mais ele terá condições de inovar em seu planejamento e superar uma rotina marcada pela repetição e pela passividade. Por isso compreendemos a necessidade da ressignificação das práticas das professoras por intermédio de uma formação continuada em serviço. Entendemos que um profissional bem formado cria diversas oportunidades de diálogos com a criança e interessa-se em compreender e participar de sua atividade comunicativa.

Durante as observações realizadas para o desenvolvimento da pesquisa, percebemos que o diálogo mantido pelas professoras ainda está mais centrado na sua própria fala, mas existe espaço para as crianças falarem e exporem seus pensamentos. A sugestão que teríamos seria não apenas permitir a fala das crianças nesse ambiente, mas levar em consideração o que é falado por elas e travar

desafios dialógicos por meio de uma conversa com as crianças, dando continuidade ao pensamento apresentado por elas, questionando-as e fazendo-as refletir mais profundamente sobre os temas abordados.

Compreendemos que alguns caminhos para a superação desta realidade se encontram presentes na própria creche e podem se consolidar por meio do incentivo à autonomia e iniciativa das crianças, bem como da sensibilização das professoras quanto à importância dos diálogos, da possibilidade de formação dentro do espaço da creche por meio de diálogos entre as professoras e a pedagoga, e do aprofundamento dos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil na primeira infância.

Este trabalho se alinha à necessidade de buscarmos estabelecer relações horizontais entre adultos e crianças nas creches para que as crianças sejam agentes das relações comunicativas e de todo o desenvolvimento que delas decorre.

Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Tradução Alfredo Bosi. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BISSOLI, M. F. *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural*. Marília: Unesp. 2005. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação.

BISSOLI, M. F. O desenvolvimento da linguagem oral da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche.

PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 829 - 854, set./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p829>.

CABRAL, A.; NICK, E. *Dicionário Técnico de Psicologia*. 14 edição. São Paulo: Cultrix, 2006.

CRUZ, S. H. V. *A realização de pesquisas com crianças: contribuições teórico-metodológicas*. Palestra proferida no IV COPEDI na Mesa redonda: Emergência de Novas Metodologias de Pesquisa. Em Águas de Lindóia, SP: 2006.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscou: Progreso, p. 125-142, 1987.

GUIMARÃES, Daniela. *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*. São Paulo. Cortez. 2011.

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.

ILIASOV, I.I.; LIAUDIS, V. Y. *Antologia de La psicología pedagógica y de las edades*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1986.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998a.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

LÍSINA, M. La génesis de las formas de comunicación en los niños. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscú: Editorial Progreso, p. 125, 1987.

MELLO, S. A. *A educação da criança de zero a três anos*. Texto Didático. Departamento de Didática. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Marília – Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho. UNESP – Campus Marília, 2000.

MUKHINA, V. *Psicología da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PETROVSKY, A. V. Particularidades psicológicas de las etapas anteprescolar y pré-escolar. In: *Psicología pedagógica y de las edades*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, s/d.

SILVA, J. C.; HAI, A. A. O impacto das concepções de desenvolvimento infantil nas práticas pedagógicas em salas de aula para crianças menores de três anos. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1099-1123, set/dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2012v30n3p1099>.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. In: *Psicologia USP*, São Paulo, 2010. p. 681-701. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-65642010000400003>.

ZAPOROZET, A. V.; LISINA, M. I. *El desarrollo de la comunicación en la infancia*. Tradução de Arturo Villa Gutiérrez. Madri: G Núñez Editor, 1986.

Recebido em novembro de 2020.
Aprovado em março de 2021.