

O desenvolvimento da linguagem oral da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche

Michelle de Freitas Bissoli*

Resumo

O desenvolvimento da linguagem oral da criança é histórica e socialmente condicionado e, por isso, não natural. Neste artigo, que resulta de pesquisa de caráter teórico, tem-se por objetivo refletir sobre as contribuições dos autores da Teoria Histórico-Cultural (especialmente Vigotski, Leontiev, Luria, Elkonin, Lísina e Zaporozet) para a prática pedagógica nas creches, focalizando, de modo particular, o desenvolvimento da linguagem oral nos três primeiros anos de vida, suas especificidades e formas de intervenção sobre ele. Parte-se do pressuposto de que a comunicação constitui uma atividade essencial para o homem e de que a linguagem oral, ao se desenvolver, permite à criança apropriar-se dos significados das palavras de forma progressiva e, com eles, dos construtos sócio-culturais da humanidade de modo a formar suas funções psíquicas superiores. Com base no levantamento bibliográfico a respeito do tema, busca-se sistematizar alguns princípios da Teoria Histórico-Cultural capazes de orientar professores e professoras para um trabalho que enfoque a linguagem oral como objeto de uma prática intencional nas creches, respeitando o direito das crianças pequenas ao desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Linguagem oral. Creche.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora do Curso de Pedagogia e da Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

“[...] a linguagem é a consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim existe também para mim, e a linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade, da carência física do intercâmbio com outros homens.”

(MARX; ENGELS, 2002, p. 33-34).

Introdução

Pensar a criança e, mais especificamente, o desenvolvimento da linguagem oral na infância a partir da perspectiva histórico-cultural nos convida a questionar pontos de vista que, no senso comum, estão muitas vezes cristalizados de forma equivocada. Seria a linguagem algo natural ao desenvolvimento humano? Ou, em outras palavras, estaria o desenvolvimento da linguagem oral isento e independente das condições efetivas de vida e de educação da criança? Seria necessário intervir de alguma forma sobre essa capacidade, ou seria ela fruto de um processo maturacional e da simples associação entre palavras e objetos?

Se, para muitos, as respostas a esse conjunto de questões parecem óbvias e revelam uma forma naturalizante e a-histórica de explicar um fenômeno de tamanha complexidade como o é o desenvolvimento da linguagem oral de cada criança que nasce, é preciso, sob o olhar da Teoria Histórico-Cultural, refletir sobre formas de superar concepções que podemos considerar imobilizadoras. Muito do que se faz nas creches ainda representa modelos educativos marcados por ideias preconcebidas e ideologicamente perfiladas ao lado de uma visão acrítica da realidade e obstacularizadora do desenvolvimento das crianças, já problematizadas por Vigotski e seus colaboradores.

Vivemos, no Brasil, atualmente, um período de expansão da escolarização que se estende para a Educação Infantil. Embora distantes de cumprir o compromisso do Estado com a primeira etapa da Educação Básica, alcançamos em 2011, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), a cifra de 20,8% das crianças de zero a três anos matriculadas em creches em nosso país. Trata-se sim de um avanço, embora saibamos que as diferentes regiões do vasto território brasileiro guardam especificidades que precisam ser encaradas com seriedade. Segundo Campos (2013, p. 31),

[...] o acesso à Educação Infantil não ocorre de forma igualitária para a população: as regiões mais desenvolvidas apresentam taxas de matrícula em creche mais elevadas que as

demais; as áreas urbanas apresentam índices muito mais altos do que as rurais; crianças de famílias com renda per capita mais baixa apresentam taxas de matrícula significativamente mais baixas, assim como as crianças não brancas.

Temos presenciado, nos últimos anos, em nosso país, um aumento considerável de debates abrangendo a Educação Infantil e a sua valorização. Embora isso seja positivo do ponto de vista do envolvimento da sociedade civil com a educação e o cuidado de bebês e crianças pequenas e bem pequenas, trata-se de um fenômeno bastante contraditório. A Educação Infantil tem surgido, a partir de uma visão neoliberal, como um nível de escolaridade que merece atenção especial tendo em vista o potencial econômico que a *qualidade do atendimento*, bem controlada por sistemas de avaliação capitaneados por organizações não-governamentais, de investimento social privado, pode agregar. As creches, por seu turno, surgem como *locus* privilegiados de programas de Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI), incentivados pelo Banco Mundial. Nesse sentido, de acordo com Mustard (2010, p. 57),

[...] bons programas de DPI devem estar disponíveis para todos os setores da população [...] [já] que estas iniciativas irão melhorar a qualidade geral da população e reduzir as desigualdades na saúde, na competência e nas habilidades de competição. Uma consideração social fundamental é que as crianças que têm um início deficiente correm um risco maior de apresentar comportamento antissocial, o que potencialmente resulta em um aumento da criminalidade e da violência na sociedade. Altos níveis de transtorno social impedem o desenvolvimento de economias competitivas, enquanto sociedades coesas e estáveis, com uma equidade razoável na competência e nas habilidades de competição, são mais capazes de se adaptar às mudanças econômicas e sociais associadas ao crescimento exponencial no conhecimento e na nova tecnologia. Os benefícios econômicos do investimento no desenvolvimento da primeira infância para a sociedade e para os indivíduos são muito grandes. Como têm apontado os historiadores econômicos, a melhoria na saúde, na competência e nas habilidades de competição foi um fator importante para o crescimento econômico dos países ocidentais após a revolução industrial.

Sem questionar as condições desiguais entre as diferentes classes sociais e uma realidade marcada, por um lado, pela exacerbação do apelo ao consumo e, por outro, pelo acesso cada vez mais restrito aos bens materiais por amplas camadas populacionais, parece simples (e irônico) considerar que programas padronizados visando a um

suposto desenvolvimento dos cérebros podem ser uma forma de superar problemas como a criminalidade e a violência. Além disso, vincular o trabalho pedagógico com/para a primeira infância ao aumento de competências e habilidades de competição é minimizar a função social, a função educacional/pedagógica e também a função política da creche (BRASIL, 2009) e as possibilidades de desenvolvimento humanizador que essa instituição representa.

Com base em análises de caráter naturalista-biologicista e em um enfoque assistencialista do atendimento à primeira infância, diferentes Fundações (Itaú Social, Maria Cecília Souto Vidigal e Fundação Roberto Marinho, por exemplo) têm divulgado vídeos e materiais impressos que, partindo de um discurso de proteção à primeira infância (e aos cérebros de bebês e crianças pequenininhas expostos a condições adversas de vida), advogam uma “[...] pedagogia de alta qualidade com intervenções para prevenir, reduzir ou atenuar os efeitos nocivos do estresse tóxico no cérebro em desenvolvimento” (SHONKOFF, 2011, p. 2).

O que isso significa? Prescrições? Controle estrito do trabalho de professores e professoras? O fortalecimento da medicalização da infância? A precoce adaptação das crianças a uma realidade de competição e desigualdade? Cabe-nos estar atentos e marcar nossos posicionamentos em uma arena de interesses divergentes.

Partindo de premissas diametralmente opostas, entendemos a creche como direito das crianças brasileiras a um ambiente de acolhimento, de escuta atenta, de oportunidades de diálogo, participação e partilha. Nas creches, bebês e crianças bem pequenas estabelecem interações entre si, com os adultos, com as famílias. Bebês e crianças brincam e aprendem a se expressar de diferentes formas. Crianças são sujeitos que aprendem à medida que vivenciam experiências novas e, nesse processo, desenvolvem suas capacidades especificamente humanas. Adultos são sujeitos que, intencionalmente, criam necessidades não-naturais nas crianças, enriquecendo, com a cultura, as formas de ver o mundo, de ver-se no mundo e de ser dos pequeninhos. Famílias são parceiras do trabalho de cuidar e educar. As possibilidades de desenvolvimento não estão condicionadas pelo local de nascimento ou pela classe social a que pertencem as crianças.

Entendemos que, embora ainda tenhamos um longo caminho a percorrer para atender os direitos de bebês e crianças bem pequenas no Brasil,

A função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros

mundos sociais [...] aprender as formas de relacionamento. Essa é a grande tarefa da educação da primeira infância e é realizada nas suas práticas cotidianas embasadas naquilo que a cultura universal oferece de melhor para as crianças. Nas tarefas do dia-a-dia, aquelas que realizamos junto com as crianças, produzimos e veiculamos concepções de educação. Essas concepções não acontecem simplesmente na transmissão da informação, neutra e direta [...] mas se efetivam em vivências e ações cotidianas nos estabelecimentos de educação infantil, pois têm um significado ético. (BRASIL, 2009, p. 12-13, grifos nossos).

A Teoria Histórico-Cultural nos auxilia a compreender que as capacidades humanas, dentre elas a linguagem oral, não se desenvolvem autonomamente, mas nas relações humanas. E na creche há diversas possibilidades de intervir intencionalmente sobre a sua formação, que é histórica e não-natural.

Sabemos, entretanto, que a concepção de que o desenvolvimento da linguagem é um processo diretamente ligado à maturação do organismo humano e de que, por isso, a criança vai, progressivamente, tornando-se capaz de estabelecer associações simples entre as palavras e os objetos e situações é bastante antiga e já denunciada por Vigotski no início do século XX (VYGOTSKI, 2001). Se compartilhamos do pressuposto marxista de que a essência humana é extrínseca ao homem e de que é pela apropriação da cultura, mediada pelas relações sociais, que o ser humano desenvolve suas capacidades, habilidades, aptidões e sua personalidade, aqui nos posicionamos frontalmente contra práticas que produzem, nas creches, uma “pedagogia da espera”, marcada pelo silenciamento de bebês e crianças pequenininhas, em uma longa e enfadonha rotina que não considera as múltiplas formas de expressão das crianças e a importância do adulto educador na formação e desenvolvimento da capacidade de dialogar.

Compartilhamos do pressuposto bakhtiniano de que “a consciência individual é um fato sócio-ideológico” (BAKHTIN, 1995, p. 35). No e pelo diálogo estabelecemos relações capazes de tornar nossas as palavras de outrem, desenvolvendo e ampliando nossa consciência a respeito do mundo. A profundidade (e a beleza revolucionária) dessa concepção nos leva a refletir sobre a importância de que professores e professoras de bebês conheçam e estudem mais sobre a linguagem oral, tantas vezes preterida de sua intencionalidade por ser considerada natural.

Neste texto, buscaremos discutir como as contribuições dos autores filiados à Teoria Histórico-Cultural nos permitem perceber as influências da educação intencional e sistematizada sobre o processo de desenvolvimento da linguagem oral de

bebês e crianças pequenininhas. Buscaremos elucidar princípios que explicam como professores e professoras nas creches de nosso país podem tornar seu trabalho mais *desenvolvente* (DAVÍDOV, 1988), a partir da compreensão das regularidades que caracterizam a formação desta capacidade fundamental aos seres humanos e do compromisso com o direito de bebês e crianças bem pequenas à vida e à educação dignas e repletas de possibilidades.

O desenvolvimento da comunicação e da linguagem é histórico

Segundo Abbagnano (2007, p. 161), a linguagem supõe o uso de signos *intersubjetivos* que permitem a comunicação. Esta, por seu turno, “[...] 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 [...] nos quais reste certa possibilidade de participação e compreensão”. Contemporaneamente, o conceito filosófico de comunicação remete ao reconhecimento de três aspectos fundamentais: o primeiro, de que é necessário abandonar o idealismo segundo o qual haveria uma autoconsciência infinita que identificaria todos os homens; o segundo, de que as relações entre as pessoas pressupõem a alteridade; o terceiro, de que as relações interpessoais não são um acréscimo posterior à constituição dos sujeitos, mas são seu substrato.

Podemos compreender, pois, que os conceitos de linguagem e comunicação se interconectam já que a comunicação pressupõe e, ao mesmo tempo, cria as condições para o desenvolvimento da linguagem. E, avançando ainda mais, percebemos que ambos os conceitos demonstram valorizar sobremaneira as relações entre as pessoas, sua historicidade e sua essencialidade na constituição dos indivíduos.

Marx e Engels (2002), na epígrafe deste texto, definem a linguagem como a consciência prática que nasce das relações entre os homens. Se nos remetermos à história do gênero humano, poderemos perceber, sob o ponto de vista marxista, que a linguagem resultou da atividade de trabalho, de produção da própria existência pelas pessoas. De acordo com Leontiev (1978, p. 86), “no trabalho os homens entram forçosamente em relação, em comunicação uns com os outros. Originariamente, suas ações, o trabalho propriamente, e a sua comunicação tornam-se um processo único”. Nesse sentido, nos primórdios da organização social, as ações humanas tinham dupla função: eram produtivas e, ao mesmo tempo, comunicativas e capazes de transmitir a experiência de uma pessoa para outra. Foi a partir do trabalho e em seu interior que a comunicação entre os homens e a linguagem se tornaram, então, necessárias.

Luria (1987) afirma que, no início do desenvolvimento da linguagem pela humanidade, as palavras tinham seus significados diretamente relacionados à atividade prática concreta (caráter *simpráxico*). Isso significa que a linguagem era situacional, ou melhor, somente era compreendida nas circunstâncias vividas e por aqueles que participavam delas. À medida que a linguagem se desenvolveu historicamente, aconteceu uma emancipação das palavras em relação à atividade produtiva e sua constituição como um sistema autônomo de códigos ligados uns aos outros por seus significados, que passaram a ser compreendidos independentemente da situação concreta (caráter *sinsemântico*).

Assim, a palavra – unidade mínima que contém em si as propriedades do pensamento e da linguagem (VYGOTSKI, 2001) – surge historicamente da necessidade de significar os objetos no processo de trabalho, passando sucessivamente a representar o reflexo objetivado da realidade na consciência humana. “Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem, portanto, existir como facto de consciência, isto é, como pensamento” (LEONTIEV, 1978, p. 87).

Podemos dizer, assim, que o desenvolvimento histórico da linguagem representou uma forma de complexificação do pensamento humano, da consciência. Na vida de cada criança, tornar-se capaz de se comunicar com as outras pessoas e, pelo domínio das palavras, compreender o mundo à sua volta de forma cada vez mais complexa evidencia a importância das relações sociais na formação tanto da linguagem quanto do pensamento que, embora tenham raízes e sigam linhas distintas de desenvolvimento, “em certo ponto, [...] se encontram e, desde então o pensamento se torna verbal e a linguagem, intelectual” (VYGOTSKI, 2001, p. 105, tradução nossa). É Vigotski quem afirma que:

[...] o fato principal, indubitável e decisivo [é]: a dependência que tem o desenvolvimento do pensamento e a linguagem no que diz respeito aos *meios do pensamento* e à experiência sócio-cultural da criança. [...] Poderíamos dizer assim: o pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, ou seja, em função da linguagem. (VYGOTSKI, 2001, p. 116, tradução nossa, grifos do autor).

É importante destacar, entretanto, que o desenvolvimento histórico dos homens (*filogênese*) não se repete na história individual de cada criança que nasce (*ontogênese*). Mas o princípio de que a linguagem é um produto das relações sociais, mediadas pelos objetos da cultura, é igualmente válido quando refletimos sobre o desenvolvimento infantil. Desse modo, ainda que

[...] o desenvolvimento da linguagem da criança não transcorr[a] 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. [...] [Nesse sentido], a formação ontogenética da linguagem é também, em certa medida, a emancipação progressiva do contexto simpráxico e a elaboração de um sistema sinsemântico de códigos ao qual nos referimos anteriormente. (LURIA, 1987, p. 29).

Desde os seus primeiros anos de vida, a criança necessita da comunicação com as pessoas de seu entorno, tanto para o desenvolvimento da linguagem como, ademais, para a formação de todas as suas funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 2000). É por intermédio da comunicação que ela vai, paulatinamente, apropriando-se dessa função psíquica superior que é a linguagem oral. A princípio, de forma bastante vinculada às situações práticas e aos objetos. Mais tarde, de modo não situacional, sendo capaz de representar mentalmente os significados das palavras, que vão evoluindo e se complexificando ao longo da infância. Disso decorre a necessidade de que, nos ambientes coletivos de educação, representados nesta nossa reflexão pelas creches, professores e professoras possibilitem oportunidades de diálogo e comunicação efetiva com e entre as crianças.

O desenvolvimento da atividade de comunicação na ontogênese

Compreender as regularidades do desenvolvimento da linguagem da criança de até três anos de idade pode auxiliar professores e professoras no trabalho a ser desempenhado na creche. Se entendemos que a atividade de comunicação e a linguagem oral têm seu desenvolvimento dirigido pelas condições de vida e de educação em que a criança se encontra, organizar formas de atuação que promovam a complexificação da atividade comunicativa se torna essencial.

A atividade de comunicação constitui um dos fatores fundamentais do desenvolvimento infantil. É por seu intermédio que 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 interferem sobre a memória, a atenção, o pensamento, a percepção da criança já que as palavras são signos por excelência. Vigotski afirma que:

A função inicial da linguagem é a comunicativa. A linguagem é, sobretudo, um *meio de comunicação* social, um meio de expressão e compreensão. Se sabe que a linguagem combina a função comunicativa com a de pensar [...]. Para transmitir a outra pessoa qualquer sensação ou conteúdo da consciência não há outro caminho que catalogar o conteúdo que se transmite dentro de uma classe determinada, de um determinado grupo de fenômenos, e isso exige necessariamente, como sabemos, uma *generalização*. Resulta, por conseguinte que *a comunicação pressupõe necessariamente a generalização e o desenvolvimento do significado verbal*, ou seja, que a generalização só é possível quando se desenvolve a comunicação. Portanto, as formas superiores de comunicação psíquica, próprias do homem, são unicamente possíveis porque este, com a ajuda do pensamento, reflete a realidade de forma generalizada. (VYGOSTKI, 2001, p. 22, tradução nossa, grifos do autor).

Entretanto, a relação signo-significado não é dominada desde o princípio pela criança, ou seja, as palavras representam, inicialmente, apenas uma propriedade dos objetos que designam e, progressivamente, com o desenvolvimento do pensamento verbal que resulta da intersecção entre pensamento e linguagem, os significados das palavras se desenvolvem e tornam-se uma generalização por excelência (VYGOTSKI, 2001).

Isso, porém, não significa que a atividade comunicativa esteja completamente ausente na primeira infância. Pelo contrário, é por intermédio da comunicação que estabelece com o adulto desde os primeiros meses de vida que o bebê desenvolve a linguagem oral, a capacidade de generalização e complexifica a própria atividade comunicativa, embora esta comunicação apresente características bastante particulares.

Inicialmente, a comunicação do bebê e da criança pequena é situacional e tem como principal objeto as relações materiais. Com o passar do tempo e por conta da dinâmica do desenvolvimento da atividade comunicativa, a criança vai se tornando capaz de estabelecer relações mediadas pelas palavras, participando de uma atividade comunicativa cada vez menos situacional e menos atrelada à presença material dos objetos. Os significados das palavras se desenvolvem: a linguagem oral se complexifica e se torna intelectual. O pensamento torna-se verbal. Nos três primeiros anos de vida, a atividade comunicativa que a criança estabelece com os adultos e, também, com outras crianças tem importância fundamental nesse processo: quanto mais ricas forem as oportunidades de diálogo com as crianças, tanto maiores serão as possibilidades de complexificação da linguagem oral e do pensamento infantis.

Lísina (1987, p. 275, tradução nossa) define a comunicação uma “[...] atividade mutuamente orientada de dois ou mais participantes, cada um dos quais atua como sujeito, como indivíduo”. A autora ainda esclarece que a atividade de comunicação sempre está dirigida à individualidade de outra pessoa. Nesse sentido, “[...] os [seus] participantes manifestam uma atividade única e específica, como resultado da qual cada um deles, alternadamente, se converte ora em sujeito ora em objeto da atividade e a ação de cada um supõe a resposta do outro, estando internamente dirigida a ela” (LÍSIGNA, 1987, p. 276). Trata-se, pois, de uma atividade eminentemente relacional, que se mescla e se inclui em outras atividades.

É importante perceber que a comunicação, por se constituir como atividade (LEONTIEV, 1978), é sempre orientada por um motivo. Tendo em vista a diversidade das interações possíveis entre a criança e o adulto e as necessidades específicas da criança pequenininha (de novas impressões, de atividade dinâmica e de reconhecimento e apoio), Lísina (1986) distingue três categorias de motivos de comunicação: os cognitivos, os práticos e os da personalidade.

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. (LÍSIGNA, 1986, p. 127, tradução nossa).

As ações que integram a atividade de comunicação são bastante complexas e se definem pelo problema ou tarefa que mobiliza os sujeitos a agirem conjuntamente. Alcançar ou aprender a manipular um objeto que o adulto possui, descobrir o nome de alguma coisa ou conhecer como funciona um brinquedo, por exemplo, podem gerar diferentes ações comunicativas. Para tanto, distintos meios de comunicação são mobilizados: os meios mímico-expressivos, que expressam vontades, impressões; as próprias ações com os objetos, que constituem representações não-verbais do que se quer comunicar; e, ainda, os meios articulatórios ou expressivos, que designam o conteúdo que a criança pretende transmitir ou obter do adulto. A atividade

comunicativa, as ações e os meios de comunicação necessários ao estabelecimento da relação dialógica com as outras pessoas são aprendidas pela criança desde muito cedo.

É importante perceber que o desenvolvimento da atividade comunicativa segue princípios comuns à chamada periodização do desenvolvimento psíquico da criança, estudada por Elkonin (1987), e isso, evidentemente, justifica-se pelo fato de que a comunicação é um dos elementos constitutivos desse desenvolvimento mais geral. Em cada período da vida, a criança estabelece relações bastante particulares com o meio e com as pessoas com quem convive e as especificidades dessas relações são determinadas, por um lado, pelo nível de desenvolvimento já alcançado pela criança e, por outro, pelas influências do próprio meio sobre tal desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010). Isso significa que, em cada momento, é possível organizar as relações da criança com as pessoas e objetos da cultura de modo a possibilitar vivências humanizadoras.

O desenvolvimento psíquico é dividido, segundo Elkonin (1987), em etapas¹ e cada etapa é composta por dois períodos de desenvolvimento: no primeiro, a atividade guia² está, sobretudo, relacionada às apropriações, pela criança, dos saberes concernentes às relações sociais, ao *mundo das pessoas*; no segundo, a atividade guia se relaciona ao *mundo dos objetos*, o que significa que a criança se volta, especialmente, para a apropriação dos objetos e seus usos sociais. Elkonin (2011, p. 208, tradução nossa) revela que:

[...] no desenvolvimento infantil existem, por um lado, períodos nos quais se adquirem predominantemente os objetivos, os motivos e as normas das relações entre as pessoas, e sobre essa base se desenvolve a esfera de motivações e necessidades. Por outro lado, há períodos nos quais se adquirem predominantemente os meios socialmente elaborados das ações com os objetos, e sobre essa base se formam as forças intelectuais e cognitivas das crianças e suas possibilidades técnico operacionais.

É importante salientar que as relações estabelecidas com as pessoas (motivos afetivos), foco da atividade guia do primeiro período, são responsáveis por despertar o interesse da criança pelos objetos sociais utilizados (motivos cognitivos), foco da atividade guia do segundo período. Na mesma dinâmica, são as relações com os objetos no segundo período as responsáveis por despertar novamente o interesse da criança pelas relações com as pessoas, de forma cada vez mais complexa.

Assim como o desenvolvimento psíquico geral da criança está marcado, portanto, pela relação entre motivos afetivos e cognitivos, Lísina (1987) nos ajuda a perceber que a atividade comunicativa também está. E isso se justifica pelo fato de que

nela são tematizadas tanto as relações pessoais (o auto-conhecimento e o conhecimento das pessoas) quanto o conhecimento do mundo pela criança.

Nos três primeiros anos de vida, que constituem, para Elkonin (1987), a primeira etapa do desenvolvimento ontogenético e são, neste artigo, nosso objeto de reflexão, a criança passa por dois períodos do desenvolvimento psíquico: o *momento da comunicação emocional com as pessoas* (que se estende do nascimento até por volta de um ano de idade) e o *momento da manipulação dos objetos* (de um a três anos de idade, aproximadamente). A atividade de comunicação está profundamente ligada às características de cada um desses momentos, porque ocupa um lugar específico no sistema de atividades que os caracteriza.

Mas como se periodiza a atividade de comunicação da criança pequena?

Quadro 1 – Formas de comunicação da criança

	Idade	Formas de comunicação	Principais características
Primeira Etapa	0 a 6 meses	Comunicação pessoal situacional	O bebê tem sua atenção atraída pela comunicação com o outro e responde primordialmente às interações com os adultos.
	6 meses a 2 anos	Comunicação prática situacional	A criança realiza uma atividade de cooperação com o adulto sobre os objetos materiais que estão presentes em seu entorno e já o reconhece, relacionando-se de forma afetiva com ele.
Segunda Etapa	3 a 5 anos	Comunicação cognitiva não-situacional	A criança consegue se comunicar de forma abstrata, sem se prender à situação em que está envolvida, tematizando, em seus diálogos, situações não imediatas.
	6 a 7 anos	Comunicação pessoal não-situacional	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 mais efetivamente os valores e regras sociais.

Fonte: Lísina (1986, 1987) e Zaporozet e Lísina (1986).

A primeira etapa do processo de desenvolvimento da comunicação, 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 está acessível em sua rotina, de forma concreta, material.

Na segunda etapa, composta pelos dois períodos subsequentes e que se estende 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 da atividade comunicativa está, assim, também constituída por dois momentos: ora o que motiva a criança são as relações que estabelece com as pessoas; ora seus motivos se vinculam às ações práticas e cognitivas com os objetos sociais. Nesse caso, embora as relações interpessoais permaneçam importantes, elas se tornam subsidiárias das ações prático-cognitivas.

Podemos compreender, assim, 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: 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 sete 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.

Compreendida a dinâmica do desenvolvimento da atividade comunicativa, passemos a refletir sobre as especificidades do desenvolvimento da linguagem oral em seu interior. Enfocaremos as particularidades da comunicação da criança até os três anos de idade, período que, no Brasil, corresponde à primeira etapa da Educação Infantil: a creche.

A prática pedagógica na creche: em foco o desenvolvimento da linguagem oral

A comunicação é, para os bebês, uma atividade pura. Mas qual o significado dessa afirmativa?

Isso acontece em decorrência da dependência que o recém-nascido tem em relação aos adultos, já que o bebê precisa das pessoas ao seu redor para a satisfação de todas as suas necessidades: desde a sua alimentação até a higiene e proteção. Vigotski (VYGOTSKI, 2006) afirma que o primeiro ano de vida é marcado por uma profunda contradição: ao mesmo tempo em que a criança necessita absolutamente dos adultos, sendo, portanto, maximamente social, ainda carece das mínimas possibilidades de comunicação social sob a forma da linguagem oral.

Mas o adulto estabelece, desde muito cedo, um elo de comunicação com a criança, ainda que ela não responda imediatamente, nem com palavras. Assim, se em cada etapa da vida, a criança é mobilizada por uma necessidade que é maior do que todas as outras e que configura o que Leontiev (1998a) denomina como a atividade guia ou atividade principal, a primeira grande necessidade criada na criança é a necessidade de novas impressões (BOZHOVICH, 1981) que advém justamente daquilo que os autores da Teoria Histórico-Cultural denominam de comunicação emocional. Trata-se de um dos primeiros motivos criados no ser humano: a presença dos adultos mobiliza afetivamente o bebê e cria nele a necessidade de se relacionar com as pessoas.

Ao final do primeiro mês, o bebê começa a formar a primeira e mais rudimentar forma de comunicação. Começa a ter a concentração que lhe permite focar sua atenção no adulto, passando progressivamente a distinguir sua imagem do restante do cenário que enxerga. Passa a ouvi-lo e a perceber seu contato físico. Os sorrisos, as vocalizações e os movimentos representam os principais meios de comunicação do bebê, que podem ser considerados mímico-expressivos. Assim, o adulto atrai a atenção do bebê provocando nele a necessidade de interação e isso, por sua vez, oportunizará um desenvolvimento mais complexo das possibilidades de comunicação (ZAPOROZET; LÍSSINA, 1986).

Os bebês, inicialmente, apresentam ações isoladas que demonstram suas reações às interferências dos adultos. Estas, aos poucos, vão se unindo e formando uma estrutura geral de conduta da criança. A relação comunicativa com o adulto desperta, pois, no bebê a necessidade emocional de estar em contato com ele e, progressivamente, todas as reações da criança vão se direcionando para que o adulto se interesse por ela. Começam com a ação de mover-se e prestar atenção nos sons e movimentos ao seu redor, ou seja, nos estímulos exercidos pelos adultos e isso é seguido por sorrisos, movimentos corporais/excitações motoras e vocalizações, que compõem o *complexo de animação* (ZAPOROZET; LÍSSINA, 1986).

A percepção do rosto e a audição da voz das pessoas com quem o bebê entra em contato são suficientes para que ele movimente braços e pernas, sorria, vocalize e foque sua atenção, isso acontece justamente porque o bebê ainda não tem, nesse momento, o

controle motor. Trata-se de uma comunicação emocional direta que vai se estender até por volta dos seis meses de vida.

As excitações motoras do bebê no complexo de animação podem ter intensidades variadas: vão desde uma ligeira excitação (movendo ligeiramente a cabeça para visualizar o adulto), passam por uma excitação média (com movimento de braços e pernas, girando o corpo de um lado para o outro) e atingem uma grande excitação (com agitação de braços e pernas, repetindo movimentos como se desse passos no ar).

Cada reação pode ser percebida, de acordo com as pesquisas realizadas por Zaporozet e Lísina (1986), com maior frequência de acordo com a posição em que a criança se encontra em relação aos adultos. Assim, quando próxima ao peito do adulto a criança geralmente apresenta um estado de ligeira excitação; quando está sozinha e percebe a aproximação do adulto pode apresentar uma grande excitação, o que nos leva a supor que se trata de uma forma de chamar a sua atenção.

É na atividade comunicativa que a criança estabelece suas principais relações com as pessoas de seu entorno. É como se o mundo distante não existisse para o bebê. Neste período, existe apenas o mundo que se refere precisamente a ele, formado por aparecimentos de pessoas e objetos ligados ao seu corpo. É aos poucos que a realidade perceptível começa a se ampliar para a criança, o que contribui para que desenvolva os analisadores visual, auditivo e tátil/motor. Assim, as relações afetivas possibilitam, progressivamente, a formação da autoimagem da criança e de imagens das outras pessoas (VIGOTSKI, 2010).

Lísina (1986) alerta que a falta de comunicação com o bebê nos primeiros meses de vida resulta, de acordo com as pesquisas realizadas, em uma imagem muito vaga e indefinida do adulto. Cabe, portanto, salientar que, nesse primeiro período da atividade comunicativa, o carinho e a atenção a seus gestos, mímicas e vocalizações expressivas, a conversa com o bebê nos momentos de cuidado e de vigília e um ambiente tranquilo são essenciais para o seu desenvolvimento psíquico geral.

A convivência do bebê, desde os primeiros momentos de vida, com a forma mais elaborada da linguagem utilizada pelos adultos constitui, de acordo com Vigotski (VIGOTSKI, 2010), fonte de desenvolvimento para a criança. O contato com o modelo de linguagem socialmente utilizado vai sendo aos poucos internalizado pelo bebê, que se apropria das palavras, expressões, entonações e modos de comunicação com os quais toma contato. Por isso, é importante que os adultos evitem falar com os bebês usando palavras no diminutivo, monossílabos ou mesmo imitando a sua forma de expressão.

A partir dos seis meses, as crianças respondem aos estímulos de forma mais personalizada em relação ao adulto envolvido na atividade comunicativa, mantendo

agora uma atividade conjunta com ele. Isso acontece devido ao desenvolvimento da memória: a criança já reconhece as pessoas e age em relação a elas de formas diferenciadas. Ela demonstra alegria e sensibilidade quanto ao adulto que realiza com ela a interação, reagindo de acordo com a familiaridade que tem com ele.

Os estudos nos permitem observar que, neste período, 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 efetiva. Ela apresenta o desejo de manter um contato pessoal com o adulto e isso se manifesta em suas atividades motoras e cognitivas. Assim, podemos notar que os bebês chamam o adulto com as mãos e esticam os braços como que pedindo para ir para o colo, atraem-lhe a atenção pelo toque ou vocalização.

É ainda a partir dos seis meses de idade que começam a surgir novos motivos para a atividade comunicativa da criança: os motivos cognitivos. Estes se personificam no adulto que serve como fonte de conhecimento e como organizador das novas impressões da criança. O adulto revela para a criança a qualidade de compartilhar a sua atividade prática, comportando-se como ajudante e modelo para suas ações.

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 que estão presentes em seu entorno, o que enriquece as relações comunicativas entre ambos (ZAPOROZET; LISINA, 1986). É por conta dessa necessidade de colaboração para agir sobre os objetos que a criança passa a uma nova forma de se relacionar com o mundo e a uma nova atividade guia: aquela marcada pela exploração sensorial dos objetos que a cercam. E é essa a principal característica deste segundo período da atividade comunicativa: sua relação estreita com a atividade prática com os objetos. 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 desenvolvimento da necessidade de comunicação já na primeira infância. (PETROVSKY, 1981, p. 62, tradução nossa).

Vemos, pois, que desde bem pequenas as crianças procuram ser entendidas e entrar em harmonia com o adulto, tentando atuar com ele. Durante toda a primeira 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.

Quando o adulto responde à ação do bebê, possibilita a este o enriquecimento do repertório de sua conduta. 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 motivação tem grande importância para o desenvolvimento psíquico geral, porque, por seu intermédio, o bebê reforçará sua atenção e buscará realizar novas ações para agradar aos adultos, ampliando, dessa forma, a necessidade de comunicação.

Segundo Lísina (1986), neste momento, as ações com os objetos, as locomoções e o posicionamento físico da criança são os principais meios de comunicação de que ela dispõe. A autora ainda afirma que:

A aquisição mais importante das crianças na primeira infância é a compreensão da linguagem das pessoas que as rodeiam e o domínio da linguagem ativa. As investigações têm demonstrado que o surgimento da linguagem está estreitamente relacionado com a atividade de comunicação: por ser o meio de comunicação mais perfeito, a linguagem surge como produto da comunicação e em seu contexto. (LÍSINA, 1986, p. 129, tradução nossa).

É importante lembrar que a comunicação, até por volta de um ano de idade, está marcada pela linguagem não intelectualizada. Isso significa que os balbucios e as vocalizações da criança são, inicialmente, reações condicionadas e não possuem ainda um significado verbal. Trata-se de imitação dos sons emitidos pelos adultos e não de signos. Isso não significa, entretanto, que a criança deixe de compreender o adulto. Embora não se distanciem muito, a compreensão precede a verbalização.

É ainda no primeiro ano que as primeiras palavras da criança surgem na atividade de comunicação. De acordo com Popova (1985, p. 19, tradução nossa),

No primeiro ano, se desenvolvem as reações vocais, a imitação e a compreensão, se assimilam as primeiras palavras; no segundo ano, a imitação, a compreensão e a linguagem ativa (se assimila principalmente o vocabulário); e no terceiro ano a compreensão e a linguagem ativa: o vocabulário, as formas gramaticais e as construções sintáticas.

Assim, ao longo dos dois primeiros anos, a compreensão da linguagem do adulto permite que a criança progressivamente vença as limitações da comunicação

situacional e, à medida que domina a linguagem ativa, passe da colaboração estritamente prática com o adulto na manipulação dos objetos para uma colaboração mais teórica. Surge, paulatinamente, a possibilidade do diálogo e começam a entrelaçar-se linguagem e pensamento.

É importante lembrar que o desenvolvimento da linguagem da criança pequenininha, embora externamente se desdobre da palavra para um encadeamento progressivo de palavras e frases, percorrendo o caminho que vai da parte para o todo, ocorre semanticamente de maneira diferenciada. Isso significa que uma palavra dita pela criança

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

Disso decorre a importância de que o adulto dialogue com a criança e a perceba como alguém que tem o que expressar a respeito dos fatos, ainda que não fale com fluência, utilizando palavras aparentemente isoladas. Cabe considerar, ainda, que

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

No processo de internalização da linguagem que tem lugar nos três primeiros anos de vida, a criança vai continuamente ampliando suas formas de expressão verbal à medida que passa a pensar também (para além do pensamento visual por ações) por intermédio das palavras. Vigotski explica que o caminho que a linguagem percorre

rumo à união com o pensamento vai da linguagem externa, passando pela chamada linguagem egocêntrica, até a linguagem interna (VYGOTSKI, 2001). A linguagem egocêntrica, que constitui o elo intermediário entre a vocalização ou linguagem para os outros e a linguagem para si mesmo, tende aparentemente a involuir, evidenciando o processo de surgimento da linguagem interna.

Trata-se de um processo de grande complexidade que, neste texto, não poderá ser desenvolvido. Basta, para esse momento, retomar a afirmativa de Vigotski de que “[...] as particularidades estruturais e funcionais da linguagem egocêntrica aumentam com o desenvolvimento da criança. Aos três anos, a diferença entre a linguagem egocêntrica e a comunicativa é quase nula” (VYGOTSKI, 2001, p. 312, tradução nossa), o que dá mostras de que o processo de desenvolvimento da linguagem interna está, no período em que a criança se encontra na creche, ainda em vias de acontecer. Isso tem implicações importantes para o trabalho pedagógico: é sua função ampliar e complexificar a linguagem oral da criança, por intermédio do diálogo constante com ela, tendo em vista que o conteúdo da linguagem interna é resultante da internalização das interações verbais que a criança estabelece. Quanto mais ricas forem as vivências pessoais das crianças com os adultos e entre si e quanto mais instigantes forem as relações com os objetos sociais, mais a prática pedagógica estará contribuindo para o desenvolvimento onilateral dos pequenos.

É importante, ainda, que lembremos que a atividade de comunicação permite que a linguagem da criança vá, gradualmente, agregando à função comunicativa e relacional também a função reguladora.

Isso significa que a atividade de comunicação, à medida que se complexifica, vai criando condições para a regulação individual do comportamento pela própria criança, que é inicialmente feita pelo adulto. É por intermédio da internalização das falas do outro que a criança aprende a guiar seu próprio comportamento (VYGOTSKI, 2001).

Para compreender a importância efetiva do meio e das pessoas como fonte do desenvolvimento psíquico em geral e, especialmente aqui, do desenvolvimento da linguagem, cabe recordar o fato de que, desde o princípio, ainda que a criança ballucie ou mesmo que não articule as palavras, o adulto deve falar com ela com uma linguagem gramatical e sintaticamente desenvolvida, com um rico vocabulário, com temas interessantes e enriquecedores de suas relações com o mundo das pessoas e com o mundo dos objetos. Este é um dos princípios mais caros à Teoria Histórico-Cultural: o desenvolvimento infantil ocorre em condições de interação com o meio social e aquilo a que o desenvolvimento deve chegar já deve estar presente no entorno da criança desde o princípio, motivando e modulando seu comportamento (VYGOTSKI, 2010).

Nesse sentido, quando a criança interage com uma forma ideal de comunicação, ou seja, com uma forma bem desenvolvida de linguagem verbal desde o seu nascimento, isto influenciará o desenvolvimento desta capacidade. Disso decorre a importância de o adulto se comunicar-se intencionalmente com o bebê e com a criança pequenininha desde muito cedo, compreendendo a importância da atividade comunicativa para todo o seu processo de desenvolvimento.

Da assertiva decorre, em nosso trabalho, a defesa de que os bebês e criança pequenas devem ser, desde os primeiros momentos de sua estada na creche, educados e cuidados por professores e professoras 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.

As pesquisas nos permitem afirmar, também, que na faixa-etária de três a cinco anos a comunicação colaborativa entre adulto e criança terá como prioridade a atividade cognitiva e a comunicação deixará de estar limitada à situação imediata. Isso quer dizer que a criança, cujas condições de vida e de educação sejam favoráveis, conseguirá conversar sobre questões não diretamente presentes no seu campo perceptivo, pensar sobre elas. É neste período que ela compreende que o mundo social é mais amplo do que percebia e passa a dar maior importância aos adultos que estão em seu meio social do que aos objetos que a cercam, modificando mais uma vez a sua atividade guia que passa a ser, a partir de então, constituída pelos jogos de papéis. É então que a criança começa a refletir e questionar sobre os porquês do mundo social, cultural e físico.

Para a criança, neste nível de desenvolvimento não há, ainda, uma atividade teórica abstrata e a consciência das coisas, por conseguinte, emerge na brincadeira (LEONTIEV, 1998b). Os jogos de papéis ou brincadeiras de faz de conta são o canal de satisfação da necessidade de ser como os adultos e de fazer tudo aquilo que eles fazem e, constituindo-se como a atividade guia dos três aos seis anos de idade, permitem que as diferentes funções psíquicas e, nesse processo, a atividade comunicativa, tenham seu mais pleno desenvolvimento por seu intermédio. É nesse período que a criança passa a dominar, ainda que externamente, as regras gramaticais e a conversar “de igual para igual” com os adultos, mesmo que suas formas de pensamento sejam bastante diversas da forma conceitual com que os adultos são capazes de pensar (VYGOTSKI, 2001).

Tratar, entretanto, das especificidades da linguagem e da atividade comunicativa na segunda etapa de seu desenvolvimento demanda um estudo à parte, que os limites deste texto nos impedem de prosseguir por ora. Cabe continuar refletindo sobre o tema em outras oportunidades.

Considerações finais

A atividade comunicativa de bebês e crianças bem pequenas nas creches pode e deve ser ampliada, enriquecida, tornando-se objeto da reflexão por parte dos adultos. É preciso que, mesmo pequenas e ainda que não falantes, as crianças sejam ouvidas, acolhidas, percebidas em sua múltiplas formas de manifestação. Conversar não é apenas informar nomes das pessoas e das coisas, não significa limitar a comunicação a ordens e prescrições a serem obedecidas pelos pequenos, não é exercitar sons ou palavras isoladas. Diálogo implica relação. Comunicação envolve duas ou mais pessoas que se comportam como sujeitos. Por isso, desejamos que meninos e meninas sejam sujeitos de práticas que visem a enriquecer suas relações com as pessoas, com os objetos, com os conhecimentos, com a natureza, com o mundo e consigo mesmos.

O trabalho pedagógico nas creches de nosso país efetivamente cumprirá a função humanizadora a que se destina quando todas as crianças, de quaisquer classes sociais, do campo ou da cidade, de todas as etnias e credos, tiverem a oportunidade de ser cuidadas e educadas por profissionais com formação específica. A identidade dos professores e professoras de creche depende, sobremaneira, de uma formação capaz de unir o profundo conhecimento teórico sobre o desenvolvimento e a educação das crianças e as múltiplas dimensões do conhecimento humano e das práticas culturais das comunidades de onde advêm os diferentes sujeitos que nas creches se encontram, se comunicam, se constroem mutuamente.

Se partimos, neste texto, da ideia de que é o diálogo o substrato das consciências, queremos reafirmar que os princípios da Teoria Histórico-Cultural não se sujeitam a qualquer prescrição de práticas. O diálogo é movimento. É co-construção coletiva. É compartilhamento. Por isso, não está a princípio determinado nem se propõe a proclamar verdades fechadas em si mesmas, absolutizadas.

O que aqui fizemos e fazemos, neste momento, é um convite: pensemos juntos sobre o que a Teoria Histórico-Cultural nos informa a respeito da atividade comunicativa e da linguagem da criança, de sua historicidade, e busquemos dialogar ar mais. Dialogar sobre e com as crianças; sobre o nosso trabalho e com nossos companheiros de trabalho. Busquemos formar nossas consciências intencionalmente, compreendendo-nos históricos, limitados, mas comprometidos com a construção da creche como espaço de humanização.

Notas

¹ As etapas são constituídas por dois períodos do desenvolvimento psíquico e se separam umas das outras por momentos críticos bem marcados, que representam um salto qualitativo no desenvolvimento, a transformação mais radical da organização da personalidade. Na infância, há duas etapas de desenvolvimento psíquico: a primeira infância, constituída pelo momento da comunicação emocional com as pessoas (do nascimento até um ano de idade) e pelo momento da manipulação dos objetos (1 a 3 anos) e a infância, constituída pelo momento dos jogos de papéis (3 a 6 anos) e pelo momento da atividade de estudo (7 a 10 anos).

² Segundo Leontiev (1978), a atividade guia é aquela que permite as mais amplas transformações das qualidades psíquicas e da personalidade da criança e que possibilita a reorientação de suas relações com o mundo, com as pessoas e consigo mesma, reunindo mudanças tanto cognitivas quanto afetivas em cada período do desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília, DF: MEC/SEB; UFRGS, 2009.
- BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas*. Habana: Pueblo y Educación, 1981.
- CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, apr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742013000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 mar. 2014.
- DAVÍDOV, Vasili. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

- ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 83-102.
- ELKONIN, Daniil Borisovich. Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil. In: ROJAS, Luís Q.; SOLOVIEVA, Yulia. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2011.
- LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, Alexis N.. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander R., LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, 1998a. p. 59-83.
- LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos das brincadeiras pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander R., LEONTIEV, Alexis N. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, 1998b. p. 119-142.
- LURIA, Alexander R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- 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. I. La génesis de las formas de la comunicación en los niños. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 274-298.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Centauro: 2002.
- MUSTARD, J. Fraser. O Desenvolvimento da Primeira Infância e o Cérebro: a base para a saúde, o aprendizado e o comportamento durante a vida toda. In: YOUNG, Mary Eming (Org.). *Do desenvolvimento da primeira infância ao desenvolvimento humano: investindo no futuro de nossas crianças*. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2010. Disponível em: < <http://www.fmcsv.org.br/pt-br/acervo-digital/Paginas/Do-Desenvolvimento-da-Primeira-Infância-ao-Desenvolvimento-Humano.aspx>>. Acesso em: 27 nov. 2013.

PETROVSKY, A. V. Particularidades psicológicas de las etapas anteprescolar y pre-escolar. In: PETROVSKY, A. V. *Psicología pedagógica y de las edades*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

POPOVA, M. I. El lenguaje de los niños de edad temprana. In: SOJIN, F. A. *El desarrollo del lenguaje en los niños de edad preescolar*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985, p. 19-51.

SHONKOFF, Jack P. Protecting brains, not simply stimulating minds. *Science*, v. 333, 19 ago. 2011. Disponível em: < <http://www.fmcsv.org.br/pt-br/acervo-digital/Paginas/Proteger-os-Cérebros,-Não-Apenas-Estimular-as-Mentes-Jack-P.aspx>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia, Lev Semionovich Vigotski. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e revisão de Max Welcman. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas II*. Madrid: Visor, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor, 2006.

ZAPOROZET, A. V.; LÍSINA, M. I. *El desarrollo de la comunicación en la infancia*. Madrid: Editorial Pedagógica, 1986.

The child oral language development: contributions of Cultural-Historical Theory for pedagogical practice in childcare centers

El desarrollo del lenguaje oral del niño: contribuciones de la Teoría Histórico-Cultural para la práctica pedagógica en el cuidado de niños

Abstract

The child oral language development is socially and historically conditioned and therefore not natural. In this article, result of a theoretical research, we aim to reflect on the contributions of authors of Cultural-Historical Theory (especialmente Vygotsky, Leontiev, Luria, Elkonin, Lisina and Zaporozet) for pedagogical practice in childcare centers, focusing in particular the development of oral language in the first three years of life, its particularities and forms of intervention on it. We assume that communication is an essential activity for human being and that as oral language develops, it gradually allows the appropriation of the meanings of words by the child and, with them, the socio-cultural constructs of humanity to form higher mental functions. Based on literature survey on the subject, we try to systematize principles of cultural-historical-theory that may guide teachers to focus on oral language as object of an intentional practice in childcare centers, respecting children right to full development.

Keywords: Cultural-Historical Theory. Oral language. Daycare center.

Resumen

El desarrollo del lenguaje oral del niño es social e históricamente condicionado y, por tanto, no es natural. En este artículo, resultado de una investigación teórica que tiene como objetivo reflexionar sobre las contribuciones de los autores de la Teoría Histórico-Cultural (especialmente Vygotsky, Leontiev, Luria, Elkonin, Lisina y Zaporozet) para la práctica pedagógica en el cuidado de niños, centrándose, en particular, en el desarrollo del lenguaje oral en los primeros tres años de vida sus especificidades y las formas de intervención en él. Se asume que la comunicación es una actividad esencial para el ser humano y que la lengua oral, al desarrollarse, permite que el niño se apropie de los significados de las palabras poco a poco y, con ellos, de las construcciones socio-culturales de la humanidad y forma sus funciones mentales superiores. Basados en el estudio de la literatura sobre el tema, tratamos de sistematizar ciertos principios de la teoría histórico-cultural capaces de guiar a los maestros para un trabajo que se centra en el lenguaje oral como el objeto de una práctica intencional en el cuidado de niños, respetando su derecho al desarrollo integral.

Palabras claves: Teoría Histórico-Cultural. Lenguaje oral. Jardín Maternal.

Michelle de Freitas Bissoli

E-mail: mibissoli@yahoo.com.br

Recebido em: 7/5/2014

Aprovado em: 2/7/2014