

Interações e desenvolvimento da fala na abordagem histórico-cultural: o contexto da creche

Arlene Araujo Nogueira
Michelle de Freitas Bissoli

Resumo


O texto discute resultados de pesquisa de doutorado sobre interações e o desenvolvimento da fala em crianças na creche, cujo objetivo central foi o de compreender o processo de desenvolvimento da linguagem oral na etapa da primeira infância, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Enfocamos, no trabalho, a linguagem e a comunicação que se formam entre um e dois anos, período que corresponde à idade das crianças pesquisadas. No percurso metodológico, adotamos concepções da pesquisa participante, construindo os dados em conjunto com os sujeitos, por intermédio de observações participativas do cotidiano, com o auxílio de registros fotográficos, audiovisuais e escritos, além de encontros formativos com as professoras. Os dados empíricos – interações vivenciadas entre as crianças e suas professoras, que favoreceram a emergência da linguagem oral – foram agrupados em duas categorias: 1) Interações comunicativas diretas: atividade comunicativa baseada na comunicação emocional; e 2) Interações comunicativas mediadas por objetos: atividade comunicativa apoiada na manipulação de objetos. A análise dos dados evidenciou que as atividades de interação das crianças com os adultos e destas entre si, na creche, favorecem a comunicação e o desenvolvimento de sua linguagem oral. Além disso, os momentos formativos com as professoras possibilitaram a reflexão sobre a sua própria prática, revelando o potencial formativo da pesquisa participante.

Palavras-chave: Desenvolvimento da Linguagem; Interação Educativa; Creche.

Arlene Araujo Nogueira

Universidade Federal do Amazonas - UFAM


E-mail: lene_1303@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5721-8201>

Michelle de Freitas Bissoli

Universidade Federal do Amazonas - UFAM

E-mail: mibissoli@yahoo.com.br

 <http://orcid.org/0000-0002-2570-4392>

Recebido em: 17/11/2019

Aprovado em: 13/07/2020



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e70081>

Abstract**Interactions and development of speech from the historical-cultural approach, in the context of the nursery**

The text discusses the results of doctoral research on the interactions and development of speech in kindergarten, whose main objective was to understand the process in the development of oral language in early childhood, in accordance with the assumptions of historical-cultural theory. In this work, we highlight the language and communication that are formed between the first and second year of life, a period that is equivalent to the age of the children investigated. Along the methodological path, we adopt participant-research conceptions, constructing the data in collaboration with the subjects, through participatory observations of daily life, with the help of photographs, audiovisual and written records, as well as formative meetings with the teachers. The empirical data – interactions experienced between the children and their teachers that contributed to the emergence of oral language – were grouped into two categories: 1) Direct communicative interactions: communicative activity based on emotional communication; and 2) Object-mediated communicative interactions: communicative activity supported by the manipulation of objects. The data analysis showed that the activities between the interaction of children with adults and of children with each other, in the nursery, contribute to communication and the development of oral language. In addition, the formative moments with the teachers made it possible to reflect on their own practice, revealing the formative potential of the participant-research.

Keywords:

Language
Development;
Educational
Interaction;
Kindergarten.

Resumen**Interacciones y desarrollo del habla desde el enfoque histórico-cultural, en el contexto de la guardería**

El texto discute los resultados de la investigación doctoral sobre las interacciones y el desarrollo del habla en la guardería, cuyo principal objetivo fue comprender el proceso en el desarrollo del lenguaje oral en la primera infancia, de acuerdo con los supuestos de la teoría histórico-cultural. En este trabajo, destacamos el lenguaje y la comunicación que se forman entre el primero y el segundo año de vida, periodo que equivale a la edad de los niños investigados. En el camino metodológico, adoptamos concepciones de la investigación-participante, construyendo los datos en colaboración con los sujetos, por medio de observaciones participativas de la vida cotidiana, con la ayuda de fotografías, registros audiovisuales y escritos, así como reuniones formativas con las maestras. Los datos empíricos – interacciones vividas entre los niños y sus maestras que contribuyeron para la irrupción del lenguaje oral – se agruparon en dos categorías: 1) Interacciones comunicativas directas: actividad comunicativa basada en la comunicación emocional; y 2) Interacciones comunicativas mediadas por objetos: actividad comunicativa apoyada por la manipulación de objetos. El análisis de datos evidenció que las actividades entre la interacción de los niños con los adultos y de los niños entre sí, en la guardería, contribuyen para la comunicación y el desarrollo del lenguaje oral. Además, los momentos formativos con las maestras hicieron posible la reflexión sobre su propia práctica, revelando el potencial formativo de la investigación-participante.

Palabras clave:

Desarrollo del
Lenguaje;
Interacción
Educativa;
Guardería.

Notas Iniciais

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

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

O enfoque histórico-cultural nos convida a olhar o desenvolvimento da linguagem oral sob outro prisma, sob seu ponto de vista histórico, fortemente vinculado ao meio social. Consoante seus princípios, todas as funções psíquicas humanas, incluindo a linguagem oral, não se desenvolvem espontaneamente; antes, são produto das relações humanas. Bebês e crianças pequenas aprendem e se desenvolvem pela apropriação da cultura, configurando um processo de formação de capacidades humanas dependente da comunicação.

A linguagem oral, longe de ser fruto apenas de maturação do organismo e representar a simples associação entre objetos, palavras e fatos, é um processo interno cuja gênese é constituída pelas relações entre as pessoas: pelas interações sociais, a criança vivencia a linguagem (de forma intersíquica, social) para, progressivamente, dela se apropriar e fazer uso (de forma intrapsíquica, individual), resultado de um processo de internalização (VIGOTSKY, 2012a).

Contra-pondo-nos, pois, às concepções de cunho naturalizante sobre a linguagem, não a entendemos como uma capacidade que a criança carrega desde o nascimento – embora necessite da base biológica para sua formação – e que se desenvolve autonomamente; assumimos o pressuposto histórico-cultural de que esta capacidade humana, como todas as demais, é, inicialmente, externa a ela e será internalizada mediante

a apropriação da cultura, por intermédio das relações estabelecidas com as pessoas – adultos e outras crianças.

Escolhas metodológicas, contexto de investigação e seus atores

A pesquisa foi realizada em uma creche municipal da cidade de Manaus-AM, no ano de 2014, tendo como sujeitos 3 professoras e 7 crianças entre 1 e 2 anos de idade (Maternal I), 10 sujeitos no total. A turma era composta por 3 meninas e 4 meninos. Quando iniciamos a pesquisa, em março de 2014, as crianças tinham entre 1 ano e 1 mês a 1 ano e 11 meses. As três professoras possuíam formação superior, na área requerida, para atuar com a educação infantil, e tempo de serviço superior a dez anos na educação.

Optamos por utilizar os nomes reais das crianças, tomadas por nós como sujeitos da pesquisa, cada uma possuidora de identidade e singularidade. Para tanto, obtivemos, junto aos pais, autorização para revelar os nomes e imagens das crianças. Adotamos a mesma concepção em relação às professoras, que também autorizaram o uso de seus nomes verdadeiros, bem como à diretora da creche, que consentiu em usarmos o nome real da instituição.

Para esta concepção, buscamos apoio em Kramer (2002), ao discutir algumas questões de natureza ética nas pesquisas com crianças: os nomes verdadeiros, as imagens, a devolução dos achados de campo. Para a autora, essas questões devem ser tratadas pelo pesquisador de acordo com o referencial teórico que utiliza:

Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a idéia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção. (KRAMER, 2002, p. 42).

Sobre revelar os nomes, enfatiza que as pesquisas de natureza qualitativa exigem uma narrativa direta, surgindo daí a necessidade de citar nomes. Questiona sobre o uso dos nomes e das imagens, no caso de a devolução dos dados representar algum tipo de risco para as mesmas, e sugere, neste caso, que sejam usados nomes fictícios, fato que não se aplica à nossa pesquisa. Além disso, utilizamos a fotografia como um recurso metodológico, sobre o que a autora também reflete, afirmando que poderia haver uma contradição entre não revelar os nomes e exibir as imagens.

O estudo apoiou-se nos pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e teve como objeto de investigação o desenvolvimento da linguagem oral de crianças, buscando compreender como as interações adulto-criança e criança-criança possibilitam o desenvolvimento da fala em crianças de um a dois anos de idade, em situação de creche. Nessa perspectiva, o conceito de linguagem tornou-se categoria fundante, associado a outros: interação; atividade de comunicação; práticas pedagógicas e mediação. Para tanto, buscamos dialogar com autores pertencentes ao grupo do que se convencionou chamar Escola de Vigotski, o que inclui, também, o trabalho de seus colaboradores e sucessores. Assim,

para elucidar tais conceitos, nos ancoramos na interlocução com Vigotski (2001; 2009; 2012a; 2012b), Zaporozet; Lísina (1986), Lísina (1986; 1987), Leontiev (1978a; 1978b; 1998), Luria (1986; 1988b) e Elkonin (1987).

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

Com efeito, considerando o movimento próprio da dialética, analisamos o objeto de nossa pesquisa a partir de seu contexto concreto, o que abrange a creche selecionada, seu contexto sociocultural, sua história, sua conjuntura política, as pessoas que nela atuam, as práticas pedagógicas, as crianças e as relações sociais ali estabelecidas. Concebendo o método como eixo central da investigação, adotamos os postulados teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural por nós assinalados, tendo como princípio a compreensão do objeto em seu movimento de constituição e mudança, isto é, inserido na realidade concreta, contraditória e determinada por múltiplos fatores. Dessa forma, procuramos utilizar as técnicas e instrumentos de produção dos dados para focar o objeto sob diferentes perspectivas.

Para compreender o objeto de nossa investigação, assumimos o pressuposto de sua historicidade. Embora saibamos que existem lacunas no campo pesquisado, constituídas por práticas nem sempre desenvolvintes para as crianças, decidimos construir nossa pesquisa sob a perspectiva participativa. Ao adotarmos essa perspectiva, não almejávamos apenas coletar dados, ao invés disso, tencionávamos produzi-los em colaboração com os sujeitos pesquisados. Dessa forma, as professoras participantes foram convidadas a atuar no processo de produção e reflexão dos/sobre os dados, momentos que possibilitaram reflexão acerca da própria prática. Com esta forma de conduzir o processo da pesquisa, nosso desejo era escapar às tradições de cunho prescritivo. Buscando outra forma de olhar o campo, realizamos uma pesquisa

de cunho participante, apoiada em princípios da pesquisa-formação (BECCHI; BONDIOLI, 2003; GOMES, 2006; 2007; 2013; JOBIM E SOUZA, 2006).

No tocante aos procedimentos metodológicos adotados com as crianças, nos identificamos especialmente com Martins Filho (2011), Mello (2010) e Kramer et al. (2008). Os autores orientam: o emprego de metodologias que considerem a criança como protagonista na pesquisa, rompendo com a visão adulta de que são incapazes; o envolvimento direto com as crianças na produção dos dados; a necessidade de articular procedimentos criativos e variados simultaneamente; o uso de estratégias do tipo etnográfico aliados à observação e escuta atentas.

Com vistas a registrar distintas formas de interação ocorridas entre as crianças e dessas com suas professoras, lançamos mão de diferentes procedimentos metodológicos: observações participativas do cotidiano incluindo o desenvolvimento de práticas pedagógicas com as crianças; registros fotográficos, audiovisuais e escritos; conversas e encontros formativos com as professoras. Nesse sentido, estabelecemos diálogo com pesquisadores que utilizaram procedimentos semelhantes a nós (LOPES, 2004; GUIMARÃES, 2008; COSTA, 2011; GARCEZ et. al., 2011; PINHEIRO et. al., 2005) e, a partir disso, o processo de produção dos dados esteve acompanhado de cuidados éticos, descrição e atitudes de diálogo e negociação com os sujeitos envolvidos.

A comunicação e a linguagem oral da criança entre um e dois anos de idade

Antes do aparecimento da fala propriamente dita, o bebê se comunica por intermédio do choro, do riso, do balbucio e das primeiras vocalizações. Trata-se da comunicação emocional, atividade predominante da criança no primeiro ano de vida (ELKONIN, 1987). Por intermédio do contato íntimo e emocional que se estabelece entre o bebê e as pessoas, surgem os primeiros sons, que se converterão posteriormente em fala (LÍSINA, 1987). Esse momento é caracterizado por Vigotski (2012a) como fase *pré-intelectual* da linguagem, etapa *pré-verbal* ou período *pré-linguístico*. Nesse momento, os recursos comunicativos não estão, a princípio, vinculados ao pensamento; a linguagem é emocional, de contato social, sobre o que Vigotski escreve:

A princípio a criança está na fase primitiva, natural ou pré-verbal: grita, articula idênticos sons em diversas posições; é uma atividade puramente externa. Nesta etapa, quando necessita exigir algo recorre a meios naturais, se apoia em reflexos diretos ou condições. (VYGOTSKI, 2012a, p. 166-167, tradução nossa).

Apesar da ausência da fala concreta, na etapa pré-verbal as crianças se expressam por intermédio de recursos comunicativos próprios e o fazem com muita frequência. Mukhina (1995) acentua a importância de tais recursos, afirmando que constituem antecedentes para a assimilação da linguagem desenvolvida. Por intermédio da comunicação emocional com o adulto, o bebê começa a imitar os sons que ouve, a princípio, pelo balbucio, com o qual “[...] aperfeiçoa o movimento dos lábios, da língua e da respiração.

Com essa preparação, a criança poderá no futuro assimilar os sons de qualquer língua” (MUKHINA, 1995, p. 85). Depois começa a compreender a linguagem também por intermédio do adulto, que lhe faz perguntas do tipo “onde está isso?”, “o que é aquilo?”, o que cria na criança uma *reação de orientação* e, dessa forma, ela começa a relacionar os objetos aos seus nomes. Findo o primeiro ano, a criança já faz essa relação com grande parte dos objetos que a cercam, embora não se trate, ainda, do domínio efetivo da linguagem, mas da linguagem compreensiva.

Como parte do desenvolvimento evolutivo do bebê, Vigotski (2012b) aborda uma crise que ocorre no final do seu primeiro ano de vida – a crise do primeiro ano –, no contexto da qual surge, na criança, uma linguagem muito peculiar, denominada linguagem autônoma. Faz-se necessário, aqui, enfocar o conteúdo dessa crise e, ao pôr em foco o assunto, concordamos com Bozhóvich (1987, p. 255, tradução nossa), para quem as crises representam “[...] períodos de transição de uma etapa de desenvolvimento a outra. [...] surgem no limite entre duas idades e sinalizam a culminância da etapa precedente de desenvolvimento e o começo da seguinte.”

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

Vigotski (2012b) afirma que a linguagem autônoma é uma linguagem própria da criança e distingue quatro peculiaridades básicas que a caracterizam: 1) diferencia-se da linguagem do adulto pelo seu aspecto fônico, externo, ou seja, sonoro. Trata-se de uma linguagem parecida com a nossa, mas em pedaços, às vezes deformada; 2) distingue-se da linguagem do adulto também pelo aspecto semântico, interno, o significado. A criança usa uma palavra exclusivamente sua para denominar uma série de coisas diferentes que se relacionam entre si de alguma forma. Assim, pode usar a palavra “quá” para se referir a um pato na água, a qualquer líquido, ou a uma moeda que tenha o desenho de um pato; 3) requer compreensão do que está sendo expressado pela criança por parte do adulto para que ele possa se comunicar com ela. Essa comunicação depende da situação concreta, quando o objeto a que a criança se refere está presente; 4) é uma linguagem *agramática*: as palavras e seu significado não se vinculam de forma coerente, pelo fato de utilizar leis distintas de coesão e união de palavras. O autor também explica que se denomina autônoma

[...] porque parece estar estruturada de acordo com suas próprias leis distintas das que regem a linguagem autêntica. Esta linguagem tem outro sistema fônico, distinto significado, outras formas de comunicação e coesão. (VYGOTSKI, 2012b, p. 330, tradução nossa).

A partir da caracterização da linguagem autônoma, Vigotski levanta duas teses a respeito da mesma:

a) a primeira consiste em que essa forma de linguagem é uma etapa imprescindível, fazendo parte do

desenvolvimento verbal de toda criança; b) a segunda se refere ao fato de que, sendo um período de transição entre o período pré-verbal e o verbal, seu prolongamento para além do segundo ano de vida denuncia anormalidade no desenvolvimento linguístico.

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

Entre um e dois anos de idade, as crianças pertencentes à nossa pesquisa encontravam-se nesse momento do desenvolvimento, no período da linguagem autônoma, portanto, no limiar da linguagem verbal. Em vários momentos tivemos a oportunidade de observar sua linguagem própria.

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

No entanto, devemos compreender o desaparecimento da linguagem autônoma como algo relativo, se considerarmos o aspecto dialético presente no desenvolvimento psíquico. Com Vigotski (2012b) entendemos que uma formação não desaparece por completo na presença de outra, apenas passa a integrar uma formação mais complexa na nova etapa de desenvolvimento. Disso decorre que a linguagem autônoma se transforma: de uma linguagem completamente distinta – no aspecto fônico, semântico, quase incompreensível para os adultos, com leis gramaticais próprias –, se converte em linguagem autêntica, desenvolvida, por volta dos dois anos de idade.

Nesse período, ocorre um relevante acontecimento no desenvolvimento, que dá origem à linguagem verbal: pensamento e linguagem – que até então atuavam separadamente na fala da criança – se unem. Como resultado dessa união, a linguagem se torna intelectual e o pensamento se faz verbal. Vigotski (2001) afirma que, nesse momento, a criança faz “a maior descoberta de sua vida”, descobre que cada coisa tem

seu nome e passa a nomear os objetos à sua volta, por sua própria iniciativa. Duas características interligadas marcam essa importante mudança na vida da criança. Em primeiro lugar, ela amplia de forma ativa seu vocabulário, interessando-se por saber o nome das coisas. Consequentemente, passa a dominar um número maior de palavras, o que enriquece sobremaneira o seu vocabulário.

Antes desse momento, a criança assimila palavras a partir da comunicação com as pessoas, porém, o faz de maneira isolada, como resposta ou para denominar objetos, pessoas ou ações. Mas a aquisição da linguagem, nesse contexto, é limitada à influência direta do adulto e de outras crianças mais velhas, o que equivale a dizer que a criança aprende as palavras apenas por intermédio das pessoas do seu entorno. A partir da unificação do pensamento e da linguagem, a situação muda radicalmente. A criança sente, por si mesma, a necessidade de saber a denominação das coisas que a rodeiam, vindo a interessar-se por conhecer o nome de cada objeto novo que encontra.

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

É importante mencionar que entre seis meses a dois anos de idade, aproximadamente, a atividade comunicativa da criança é prática-situacional (ZAPOROZET; LÍSSINA, 1986), significando que sua comunicação é baseada nas vivências imediatas. Essa forma de comunicação é engendrada pelas interações da criança com o adulto, mediante a ação com os objetos materiais – atividade principal da criança na idade aproximada de 1 a 3 anos (ELKONIN, 1987). No entanto, à medida que se comunica com o adulto, nos dois primeiros anos de vida, a criança vai, gradualmente, superando os limites impostos pela comunicação situacional, passando da comunicação prática baseada na manipulação dos objetos à comunicação intelectual, incrementada pela vinculação do pensamento à linguagem.

Todo o desenvolvimento da comunicação e da linguagem conquistado pela criança no curso dos dois primeiros anos de vida cumpre a função comunicativa da linguagem, sendo, portanto, social e externa – fala para os outros. Entretanto, pouco a pouco, a linguagem social converte-se na chamada linguagem egocêntrica, uma etapa transitória entre a linguagem social (externa) e a linguagem individual (interna) – fala para si mesmo. Essa forma evoluída de linguagem é formada na e pela criança por volta dos 7 anos, representando o avanço de um processo que cresce continuamente, à semelhança de todo o desenvolvimento do bebê: *um movimento ascendente em espiral*, nos dizeres de Vigotski (2012b).

Comunicação e linguagem oral nas crianças pesquisadas

Na organização dos dados da pesquisa, classificamos os episódios de interação por nós registrados (40 no total) em duas categorias: 1) interações comunicativas diretas: situações provocadas pela própria

necessidade de comunicação, não motivadas por objetos, como brincadeiras sem o uso de objetos, atividades de movimento e atenção dispensada à criança; 2) interações comunicativas mediadas por objetos: situações que envolveram brincadeiras e ações com a presença de objetos, atividades linguísticas, artísticas e exploratórias. Nesse caso, a atividade comunicativa é *prática-situacional* e as ações com os objetos em colaboração com o adulto constituem seu fundamento (LÍSINA, 1986; 1987).

No processo de análise, selecionamos 9 episódios, nos quais buscamos conhecer a influência das interações adulto-criança e criança-criança para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças em situação de creche. Nossa intenção consistia em demonstrar como o trabalho pedagógico na creche pode contribuir para que ocorram interações verbais significativas entre crianças e adultos.

Trazemos, aqui, a análise de dois episódios, um de cada categoria. Na sequência, uma situação (registrada em vídeo) de interação das crianças entre si.

Episódio 1: disputa na dança

Isadora (1a, 9 m), Samir (1a, 6m) e Kauã (1a, 11m) assistiam a uma música tocada no DVD e dançavam, enquanto a professora Valmirene filmava a atividade¹. Isadora resolve dançar com o Kauã. Aproxima-se dele e lhe estende a mão, convidando-o. Samir, demonstrando que não se agradou do fato de ter sido preterido por Isadora, tenta separar os dois, puxando o braço de Kauã. Valmirene intervém na disputa dizendo “Samir, vem Samir, deixa ela dançar com o Kauã.” Mas o pequeno não desiste e faz várias tentativas para separar Isadora e Kauã. De novo Valmirene: “vem Samir, deixa a Isa dançar com o Kauã.” Kauã, falando “*dexa*”, segura firme nas mãos de Isadora e tenta afastar Samir, que parece se conformar com a situação ao ficar olhando os dois dançarem por um tempo. Após alguns minutos, nova investida de Samir; dessa vez, ao puxar o braço de Kauã, ele o derruba e, em seguida, lhe dá um tapa, pelo que o colega se põe a chorar. “Cuidado!”, adverte a professora. Quando Kauã consegue se levantar, recebe outro tapa de Samir, vindo a chorar novamente. Nesse momento, a professora Creuza – que reunia as crianças para levá-las ao refeitório – entra na sala e presencia o ocorrido, dizendo a Samir: “o que é isso? *Epa!* Não! Não, senhor!”. Vai ficar aqui sentado, pensando.” Ram! Resmungo Samir, bravo. Kauã, que observava a cena, se aproxima de Samir e pronuncia seu nome: “*Mil!*”. Em seguida lhe estende a mão e o ajuda a levantar-se. Segurando na mão do Samir, os dois seguem para o refeitório. (Diário de campo, 17/09/2014).

Este episódio demonstra que as crianças, embora ainda não com linguagem convencional, apresentam "palavras" que portam significados bastante amplos: mesmo com pouca verbalização devido ao domínio rudimentar da linguagem verbal, a interação foi fecunda de significados. As ações e reações

¹ Como parceiras na investigação, quando não estávamos na creche, as professoras procuravam registrar situações que nos interessavam para compartilhar conosco posteriormente.

das crianças no curso da situação revelam sua capacidade de estabelecer relações afetivas e comunicativas, mesmo antes do domínio da fala.

A comunicação se deu por intermédio da linguagem de uma só palavra, predominante nessa idade. O “ram” do Samir demonstra toda a sua indignação por ter sido preterido na dança. O mesmo pode ser observado em relação à atitude de Kauã para com Samir. O “Mil” que representa o nome do amigo não é apenas isso. Expressa um sentimento de solidariedade e de desculpas ao amigo que bateu nele. Demonstra uma compreensão da situação, da fala da professora, da expressão “ram” de Samir.

A comunicação surgida durante a interação das crianças é caracterizada como situacional pessoal (LÍSSINA, 1987), significando que não se trata de uma comunicação que tem por base a ação sobre objetos, o que demonstra sua maior complexidade: seu substrato é a própria situação imediata, seus motivos são as pessoas e se realiza por intermédio de meios expressivos. Vigotski (2012a) trata dessa questão quando discute que uma palavra da criança equivale a um texto e que a aparência é simples, embora haja uma complexidade nessa comunicação.

Cabe destacar também que a mediação do adulto como alguém que expressa extensivamente aquilo que percebe que as crianças estão dizendo, ou, em outras palavras, que significa sua interação comunicativa, é importante para a ampliação da forma de expressão da própria criança. Neste caso, o adulto cumpre o papel do Outro responsável por mediar o processo de *significação* da própria criança. “Significação que traduz a postura do homem perante a natureza quando ele se tornou capaz de nomeá-la, entender como funciona, interpretar seus *sinais* criando modelos explicativos e dizer aos outros o que ele percebe, sente e pensa dela e dele mesmo” (PINO, 2005, p. 167, grifo do autor). Todas essas capacidades fazem parte do desenvolvimento cultural da criança, desde que suas condições de vida e educação o permitam. Contudo, para que isto ocorra, a mediação do Outro é crucial, na medida em que ele é o *detentor da significação*.

O próximo episódio (registrado em fotografia) se refere a uma situação de interação motivada pela brincadeira envolvendo objetos.

Episódio 2: brincando de comidinha

Kauã (1a, 11m) está no espaço de atividades. Vai até a caixa de brinquedos e escolhe alguns objetos. Com um garfo grande, um potinho pequeno e uma cumbuca maior, ele começa, sozinho, a brincar de comidinha. O pequeno se entretém brincando assim por um pouco de tempo. Em seguida, vai até a professora Creuza [no espaço de repouso], levando junto os brinquedos e a convida para brincar com ele. Entrega-lhe seus “utensílios” e a professora entra na brincadeira. Os dois conversam: “Faz, *Queuza*.” “Fazer comidinha *pra* você?” “É”. “Hum! Tá gostoso? Isso, come tudo!” (Diário de campo, 08/10/2014).

A situação aponta o processo inicial de construção de significados por Kauã; e como esse processo vai favorecendo o desenvolvimento de sua fala. Por intermédio da atividade objetal – atividade que mais

oportuniza seu progresso nesse momento –, em interação com a professora, ele vivencia uma experiência lúdica expressa pelo brincar.

As palavras usadas por Kauã (“faz, *Queuza*”) sinalizam sua participação ativa na brincadeira, bem como o nível de significação que ele já atribui às ações dos adultos. Sua linguagem, nesse contexto, e em outros por nós observados, constitui uma frase com sentido e revela que ele se encontra no princípio da etapa verbal da linguagem, embora não tenhamos notado, nele, a presença dos indicadores descritos por Vigotski quando pensamento e linguagem se unem nesta etapa – aumento ativo do vocabulário, interesse pelo nome das coisas e conhecimento de maior número de palavras.

Vale dizer que a linguagem surgida em situações que envolvem ações com objetos cumpre a função de organizar a comunicação e a atividade da criança com o adulto. Nesse caso, as próprias manipulações dos objetos tornam-se o meio de comunicação da criança com o adulto. A comunicação é, assim, mediada, nesse momento, por suas ações objetivas (ELKONIN, 1987).

Entendendo a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento da linguagem oral da criança pequena, nos questionamos a respeito do trabalho pedagógico na creche. O que pode ser feito, a fim de que o brincar não seja visto sob a ótica do senso comum, como uma atividade qualquer que a criança pode realizar sem intervenção do adulto (em alguns casos até pode, mas não sempre), e, por isso, não necessita ser planejada com intencionalidade? Que brincadeiras podem ser propostas como fonte de interação comunicativa entre crianças e adultos e entre as próprias crianças? Sabendo que, na perspectiva de Vigotski, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, ressaltamos a importância da intencionalidade da professora no estabelecimento de atividades desenvolventes na creche.

Popova (1985) discute a relação entre as atividades lúdicas e o desenvolvimento da linguagem na primeira infância. Segundo a autora, tais atividades favorecem sobremaneira a linguagem ativa dos pequenos, que se desenvolve no segundo ano de vida, devendo ser alvo das práticas educativas. As atividades com brinquedos – por meio das quais a criança pode descobrir propriedades, comparar e escolher os de sua preferência – devem visar, além da manipulação e exploração, à ação com eles, uma vez que o domínio da ação precede a assimilação das palavras.

Notas finais

Conforme demonstrado em nossas análises, as interações entre adultos e crianças na creche são essenciais no processo de desenvolvimento da linguagem oral das crianças pequenas. Por isso, é importante pensar e organizar a creche como um ambiente educativo que favoreça encontros, relações e trocas. A rotina desse espaço permite que as crianças se encontrem em diversos momentos, da acolhida ao reencontro com os pais/responsáveis. Interferir nessas situações de forma planejada significa mediar trocas e, conseqüentemente, a linguagem oral dos pequenos.

Considerando que, para a Teoria Histórico-Cultural, o meio é fonte do desenvolvimento, é igualmente necessário inserir no espaço da creche elementos materiais e simbólicos da cultura, a exemplo das cantigas de roda, canções infantis, histórias, brincadeiras, teatro – signos mediadores do processo de apropriação da fala e promotores do desenvolvimento infantil. A criança precisa se apropriar desses elementos, no entanto, esse processo não é espontâneo, antes, ocorre por intermédio das pessoas. Isso nos diz que o processo pedagógico – mediado pelas distintas linguagens – precisa ser cuidadosamente planejado, sistemático e intencional, a fim de que professoras e professores da pequena infância sejam, de fato, mediadores das primeiras apropriações de bebês e crianças pequenas.

Enfatizamos, ainda, que a comunicação da criança com os adultos tem um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem oral, pois, quando as crianças se comunicam apenas entre si, o conteúdo de sua linguagem se limita, tendo em vista que a linguagem do adulto é, para elas, o modelo ideal. Nesse sentido, é importante que o adulto fale corretamente com a criança, utilizando linguagem desenvolvida desde cedo, oportunizando, dessa forma, o máximo desenvolvimento de suas potencialidades linguísticas e comunicativas.

Referências

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna. (Orgs.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BOZHÓVICH, Lidia Ilínichna. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 250-273.

COSTA, Sinara Almeida da. “*Na ilha de Lia, no barco de Rosa*”: o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil. 2011. 253 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

ELKONIN, Daniil Borosovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

GARCEZ, Andrea et al. Produção e análise de videograções em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a03> Acesso em: 05 mar. 2015.

GOMES, Marineide de Oliveira. Grupos de pesquisa-formação: potencializando o desenvolvimento profissional de educadoras de crianças pequenas. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GOMES, Marineide de Oliveira. As identidades das educadoras de crianças pequenas: do eu ao nós. *27ª Reunião Anual da Anped*. GT: Educação da criança de 0 a 6 anos. 2007.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2013.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. *Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

JOBIM E SOUZA, Solange. A pesquisa em ciências humanas como intervenção nas práticas do olhar. In: LENZI, Helena Correa; ZANATTA DA ROS, Sílvia; SOUZA, Ana Maria Alves de; GONÇALVES, Marise Matos (Orgs.). *Imagem: intervenção e pesquisa*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 203-217.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 41-59, julho/2002.

KRAMER, Sonia et al. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.

LEONTIEV, Alexei Nikolaévich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

LEONTIEV, Alexei Nikolaévich. *Actividade, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre, 1978b.

LEONTIEV, Alexei Nikolaévich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semiónovich; LURIA, Alexandr Románovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaévich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, 1988. p. 59-83.

LÍSINA, Maia Ivánovna. La actividad de comunicación y su desarrollo. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. *Antologia de la psicología pedagógica de las edades*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986. p. 125-132.

LÍSINA, Maia. La génesis de las formas de la comunicación en los niños. In: DAVÍDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 274-298.

LOPES, Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho. *Olhares compartilhados: o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica*. 2004. 262 f. Tese. (Doutorado em Psicologia)- Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

LURIA, Alexandr Románovich. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, Alexandr Románovich. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKII, Lev Semiónovich; LURIA, Alexandr Románovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaévich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, 1988b. p. 191-228.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 81-106.

MELLO, Suely Amaral. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.183-197, jul./dez., 2010.

MUKHINA, Valeria. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PINHEIRO, Eliana Moreira et al. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v.13, n. 5, p. 717-722, set-out. 2005.

PINO, Angel. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

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.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas II*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas III*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012a.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas IV*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012b.

ZAPOROZET, Aleksandr Vladimirovich; LÍSINA, Maia. (Orgs.). *El desarrollo de la comunicación en la infancia*. Madri: G. Núñez Editor, 1986.