

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Beatriz Carniato Machado¹
Giselda Cecília Sercone²

RESUMO

O estudo apresenta como objetivo geral conhecer ações didático-pedagógicas que promovam o desenvolvimento da linguagem na etapa de zero a três anos de idade. Esta pesquisa exploratória de cunho bibliográfico discute conceitos da Teoria Histórico-Cultural, a fim de compreender a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Esses encaminhamentos metodológicos visam alcançar o objetivo proposto e responder à pergunta de investigação: Quais são as ações didático-pedagógicas que promovem o desenvolvimento da linguagem na etapa de zero a três anos na Educação Infantil? Além de caracterizar as atividades guia da primeira infância e sua relação com o desenvolvimento psíquico, com a finalização de propostas de ações didáticas para o desenvolvimento da linguagem. Concluímos que promover o desenvolvimento dessa função psicológica superior é uma tarefa importante que guia o trabalho na Educação Infantil, visto que a principal função da linguagem é a comunicação, no momento em que a criança é desafiada a transmitir suas experiências, narrar acontecimentos cotidianos e explicar suas ações.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Educação. Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento. Linguagem.

CONTRIBUTIONS OF CULTURAL HISTORY THEORY TO LANGUAGE DEVELOPMENT

ABSTRACT

The study has as a general objective to know didactic-pedagogical actions that promote the development of language in the stage from zero to three years of age. This exploratory bibliographic research discusses concepts of Historical-Cultural Theory, in order to understand the relationship between teaching, learning and development. These methodological approaches aim to achieve the proposed objective and answer the research question: What are the didactic-pedagogical actions that promote language development in the stage of zero to three years in Early Childhood Education? In addition to characterizing the activities, early childhood guide and its relationship with psychic development, with the finalization of proposals for didactic actions for language development. We conclude that promoting the development of this superior psychological function is an important task that guides the work in Early Childhood Education, since the main function of language is communication, at the moment when a child is challenged to transmit his experiences, narrate everyday events and explain your actions.

Key words: Historical-Cultural Theory. Education. Teaching, Learning and Development. Tongue.

¹ Graduanda (o) em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Endereço eletrônico: beatrizcarniato15@gmail.com

² Professora Doutora do Departamento de Teoria e Prática da Educação. Orientadora do TCC.

1 Introdução

A partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Educação Infantil recebe uma atenção especial, por parte da sociedade civil, firmando um compromisso apresentado pelo Estado em preservar os direitos da criança e do adolescente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394, de 1996), declara a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica³, que atende crianças de zero a seis anos de idade, reforçando o direito de educação, de cuidado, de desenvolvimento e de saúde à essas crianças (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular evidencia que a primeira etapa da Educação Básica deve assegurar os direitos de:

[...] desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas e resolvê-los; construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural; conviver com outras crianças e adultos; brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços; explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia; expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades; Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural (BRASIL, 2017, p.37-38).

Os direitos das crianças na etapa da Educação Infantil anunciados pelos documentos citados são cumpridos e efetivados, nas instituições educativas, à medida que realizam práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a linguagem, a imaginação, a memória, a atenção, a percepção entre outros.

O papel essencial das instituições de Educação Infantil deve ser propiciar novas experiências com novos conhecimentos que irão promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que resultam das transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social. Para que ocorra, são necessários critérios para escolher os conhecimentos e as experiências que serão oferecidas e, também, os materiais didáticos utilizados nas intervenções pedagógicas. Dentre as funções psíquicas, destacamos a linguagem, em geral, apreendida

³ Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9.394/96)

nos três primeiros anos de vida, quando a criança vivencia interações sociais favoráveis, por ser fundamental ao desenvolvimento integral do sujeito.

A partir dessa perspectiva, este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo realizar estudos iniciais sobre a contribuição da Teoria Histórico-Cultural para compreender o desenvolvimento da linguagem em crianças de zero a três anos de idade, nas instituições de Educação Infantil.

A justificativa para a pesquisa se dá porque ao vivenciar as práticas dos professores nas escolas de Educação Infantil, em que realizei estágios obrigatórios e também tive a oportunidade de trabalhar, foi possível observar algumas maneiras de contribuir para o desenvolvimento da linguagem por meio de brincadeiras comuns, que são praticadas no cotidiano das crianças. Assim, a pergunta que guia os passos de nossa investigação é: Quais são as ações didático-pedagógicas que promovem o desenvolvimento da linguagem na etapa de zero a três anos na Educação Infantil?

Para alcançarmos nosso objetivo e respondermos à questão que orienta nossa investigação, realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é:

[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas (GIL, 2002, p. 44).

Segundo Vigotski (1996 apud CHAVES; FRANCO, 2017), a relação entre a atividade objetual manipulatória e o desenvolvimento da linguagem na primeira infância estabelece que a criança é capaz de pronunciar alguns sons e palavras no primeiro ano de vida, entretanto, é no segundo e terceiro ano que o vocabulário será ampliado por meio do domínio da fonética da palavra. Isso acontece porque a atividade objetual manipulatória é a atividade que guia o desenvolvimento psíquico nesse momento, no qual cresce o interesse das crianças pelos objetos e por compreender a sua função social.

De acordo com Martins (2015), a língua representa um sistema específico de comunicação por meio da linguagem, que é estruturada por vocabulário, gramática e pelo sistema fonológico específico, para que a criança se comunique com outras pessoas. É importante salientar que o desenvolvimento da linguagem representa a formação histórica de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural.

2 Teoria Histórico-Cultural: relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento

Nesse momento abordaremos alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural, com o intuito de compreender a relação entre o ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Apresentaremos, também, os processos psíquicos do ser humano e como estes se tornam superiores, para finalizar discutiremos sobre a linguagem.

A Teoria Histórico-Cultural pressupõe uma natureza social da aprendizagem, ou seja, é por meio das interações sociais que o indivíduo aprende e desenvolve suas funções psicológicas superiores.

Segundo Vigotski (1995 apud MARTINS, 2017), o ensino apresenta-se como condição primária do desenvolvimento, propondo que entre o ensino e o desenvolvimento está instalada uma relação de interdependência da dinâmica entre “quantidade e qualidade”. Para a autora, a qualidade de aprendizagens produzidas pelo ensino determina o desenvolvimento, da mesma forma em que a quantidade de desenvolvimento alcançado qualifica as possibilidades para o ensino.

De acordo com Chaves e Franco (2017), as instituições de Educação Infantil devem ser apresentadas como um espaço de excelência para a educação das crianças. Dessa maneira, é necessário organizar uma rotina, ou seja, o espaço e o tempo em que ocorrerão intervenções pedagógicas com o intuito de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos pequenos. Ainda sobre essa instituição, os autores salientam que:

Assim, as salas, os pátios, corredores, áreas externas e outros espaços ocupados por adultos e crianças devem ser organizados e compostos com diversas cores, formas geométricas, letras, números, ilustrações advindas da arte, de autores e personagens da literatura infantil (CHAVES; FRANCO, 2017, p. 109).

Dessa forma, entende-se que as instituições de educação precisam em todos os seus espaços e tempo, disponibilizar às crianças as máximas elaborações humanas, com o objetivo de favorecer intervenções capazes de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos em seus primeiros anos de vida.

Para Marsiglia e Saccomani (2017), o trabalho educativo não influencia apenas o desenvolvimento, mas determina à medida que reconhece os caminhos e as direções, ou seja, depende dos conteúdos e também da maneira em que o ensino é organizado. Sendo

assim, para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento, é preciso que exista ações educativas intencionais e orientadas para este fim.

A função que abordamos é a linguagem, que é a forma que os seres humanos se comunicam entre si, que organizam o pensamento e registram os conhecimentos produzidos. O desenvolvimento da linguagem se dá desde quando a criança ainda é recém-nascida, mesmo sendo tão pequena e não sabendo pronunciar as palavras, precisa se comunicar com o adulto que necessariamente deve ter a atenção redobrada para compreender o que o bebê está sentindo ou pedindo, expresso por meio do choro, caretas, gritos e também dos gestos, ou seja:

Ao atender às reações primárias do recém-nascido como se essas fossem reações sociais, ou seja, reações dirigidas a alguém, o adulto o inclui na atividade comunicativa antecipando-se a ela e promovendo-a. A atividade antecipadora do adulto é fundamental para que o bebê ingresse na atividade comunicativa: são as ações do adulto em resposta às manifestações do recém-nascido que modelam sua expressão, introduzindo-o numa atividade conjunta, compartilhada por ambos (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2017, p. 102).

Portanto, a atividade antecipadora do adulto é considerada o segundo principal elemento gerador da necessidade de comunicação do bebê, porque o adulto começa a comunicar-se com ele quando ainda não é capaz de realizar uma atividade comunicativa (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2017).

Ao completar seu primeiro ano de idade, a criança passa da atividade de comunicação emocional direta, que pertence ao sistema afetivo-emocional para a atividade objetal manipulatória, pertencente ao sistema intelectual-cognitivo como atividade guia do desenvolvimento, e a forma de comunicação se desenvolve ainda mais.

3 A atividade-guia da primeira infância e sua relação com o desenvolvimento psíquico

A primeira etapa de desenvolvimento é denominada por Vigotski de primeira infância, sendo subdividida em duas fases: zero a um ano e um a três anos de idade. Nesse primeiro momento, abordaremos sobre a primeira fase.

Segundo Tuleski e Eidt (2017), é pela atividade que o psiquismo se desenvolve e, para a Teoria Histórico-Cultural, a atividade é definida como a forma de relação viva através da qual se estabelece uma ligação entre a pessoa e o mundo que a rodeia. Para as

autoras, na atividade, o indivíduo desenvolve e realiza suas propriedades internas, intervém como sujeito em relação às coisas e como personalidade em relação às pessoas.

No entanto, as autoras ressaltam que nem tudo que o sujeito faz pode ser considerado atividade, pois deve ser sempre movida por uma intencionalidade e buscar responder a uma necessidade e, para que possa ser satisfeita, é preciso encontrar um objeto que a satisfaça, ou seja, a primeira condição da atividade é a necessidade.

É fundamental articularmos sobre a dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade guia⁴ e, para isso, Vigotski, Luria e Leontiev (2019), expõem que alguns tipos de atividades são principais em um certo estágio e representam o papel principal no desenvolvimento. Para que ocorra a transição de um estágio para o outro é necessário que haja uma mudança de atividade na relação dominante da criança com a realidade.

A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. Daí não se segue, porém, que a modelagem ou a reestruturação de todos os processos psíquicos só ocorra durante a atividade principal. Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. Os processos de observação e generalização das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brinquedo, mas no desenho, nos trabalhos de aplicação de cores etc.; isto é, em formas de atividades que só estão associadas à atividade lúdica em suas origens (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2019, p.64).

Para compreendermos essa atividade-guia da primeira fase da etapa de desenvolvimento, apresentamos o conceito de comunicação definido por Lísina (1987), como uma determinada interação de pessoas, no sentido da qual alternam-se diferentes informações com o objetivo de estabelecer relações. Segundo a autora, o objeto da atividade de comunicação é sempre um outro indivíduo no lugar de sujeito também, pois para que aconteça essa atividade comunicativa são necessárias duas pessoas, na qual cada um deles se revezam entre o papel de sujeito e objeto de comunicação.

De acordo com Cheroglu e Magalhães (2017), no período pós-natal, o recém-nascido desenvolve as propriedades psicofísicas necessárias para envolver-se na primeira atividade-guia do seu desenvolvimento: a atividade de comunicação emocional direta adulto/criança. Mediante essa atividade, acontecem transformações que ocorrem nos

⁴ Utilizamos o termo “atividade guia” para fazer referência à “atividade principal” citada pelos autores.

processos sensoriais, motores e de percepção. Esse processo de transformação mostra a importância das ações dos adultos, tanto no ingresso do bebê nessa primeira atividade dominante, como também na organização das condições na qual se encontra.

Ao nascer, nota-se que o bebê não possui as propriedades necessárias à participação comunicativa, para ele, os objetos e sujeitos não possuem forma definida, porque essa percepção entre características diferentes é própria de um ser culturalmente formado (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2017). Segundo as autoras, a percepção de um recém-nascido está ligada aos seus estados emocionais, nos quais a sensação tem o papel central. Sendo assim, o afeto é um elemento fundamental nas reações da criança, pois é responsável por produzir sensações agradáveis ou desagradáveis, de bem-estar ou mal-estar. Sobre a qualidade da percepção, o bebê percebe e se afeta com o aspecto expressivo do adulto que ele se relaciona, por isso é muito importante que haja um certo cuidado com as expressões afetivas que são dirigidas ao bebê, pois promove as suas primeiras reações emocionais.

Cheroglu e Magalhães (2017), salientam que o afeto está presente em todos os períodos do desenvolvimento e em constante transformação à medida que o conjunto dos processos psíquicos é modificado. As necessidades mais primitivas e imediatas que são sentidas pelo bebê, relacionadas à alimentação, sono, posição do corpo e entre outros, quando desenvolvidas faz com que o recém-nascido sinta novas atrações e necessidades, que estão diretamente vinculadas à transformação dos processos psíquicos que sustentam as reações.

As primeiras expressões de um recém-nascido são caretas, gritos, movimentos com o corpo que indicam satisfação ou desconforto, sendo fome, sono ou dor, podemos denominar essas ações de reações instintivas que não são direcionadas para algo ou para alguém, mas que servem para expressar os estados de carência do bebê.

No processo de formação da atividade de comunicação emocional direta, com a expressão das primeiras reações emocionais conduzidas ao adulto, o chamado complexo de animação, que ocorre no final do segundo mês de vida, desempenha um papel importante e é considerado um marco significativo no desenvolvimento da comunicação do bebê, porque expressa mudanças nos processos sensoriais, motores e também de percepção, marcando algumas transformações no desenvolvimento afetivo (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2017).

É válido notar que o complexo de animação é produto da relação do adulto com o bebê e, ao que pesem as reações que determinados brinquedos atrativos possam provocar, é por meio da relação com o outro que esse complexo mímico-somático manifesta-se mais pronta e intensamente (LISINA, 1987; ELKONIN, 2009 apud CHEROGLU; MAGALHÃES, 2017, p.103).

A segunda fase de desenvolvimento da criança de um a três anos, é marcada pelo declínio da atividade de comunicação emocional direta, que não é excluída, mas sim incorporada à nova atividade guia.

De acordo com Chaves e Franco (2017), as conquistas realizadas neste primeiro ano de vida oportunizam profundas mudanças no modo em que a criança se relaciona com o mundo, nesse período da infância o sujeito tem um domínio ativo das atividades objetais instrumentais e desenvolve a inteligência prática, sendo assim, a atividade que guia esse momento é o da atividade objetal manipulatória, tendo como fator propulsor a conquista da capacidade de andar.

Essa conquista acontece com a participação de um adulto, que apresenta para a criança como funcionam os objetos, quais os seus modos de uso e, conseqüentemente, uma nova forma de comunicação é desenvolvida.

Segundo Chaves e Franco (2017), quando a criança se aproxima do final do primeiro ano de vida, algumas mudanças na maneira de lidar com o meio externo são explícitas, apresentando um maior desenvolvimento motor, comportando-se de forma mais independente e alguns já conseguem caminhar e iniciar a fala. Essas conquistas permitem que a criança possa tocar em tudo o que vê.

É durante a atividade de comunicação emocional direta com o adulto que surgem as primeiras ações chamadas de sensório-motoras de orientação e manipulação, ou seja, as relações com os objetos se formam a partir da comunicação com o adulto e são impulsionadas pela nova capacidade de manipular os objetos. No primeiro ano de vida, o adulto é considerado o centro da atenção da criança, mas no final do primeiro ano e com as suas conquistas, o adulto deixa de ter a atenção principal e o que passa a ocupar esse cargo são os objetos que foram apresentados para a criança, que agora podem ser alcançados e explorados por ela, dessa maneira desenvolve-se a atividade objetal manipulatória (PASQUALINI, 2013).

Para Pasqualini (2013), nesse período a característica da situação social de desenvolvimento da criança se encontra dependente do concreto-visual, pois a criança ainda é subordinada à percepção que ela tem do mundo externo.

Ao focalizar a centralidade da percepção, Vigotski (1996) sustenta que nessa idade o pensamento se manifesta de forma visual direta. A criança é capaz de estabelecer relações entre os objetos, porém necessita de sua presença. [...] nessa idade, impera a percepção visual direta (CHAVES; FRANCO, 2017, p.113).

De acordo com Vigotski (1996), a percepção é a função principal na consciência nessa etapa e, além disso, possui duas características que se destacam, sendo a primeira que diz respeito ao caráter afetivo e a segunda refere-se à centralidade da percepção. Nesse sentido, Chaves e Franco (2017, p. 114) expõem,

[...] Vigotski (1996) cita duas leis relativas ao desenvolvimento das funções psíquicas: a) a primeira diz respeito à preponderância de uma dada função em determinado momento da vida. Na acepção do autor, cada idade tem a sua função predominante, acentuando que, assim como as partes do corpo humano, as funções também não se desenvolvem de maneira proporcional e uniforme. b) a segunda refere-se ao surgimento das funções. Em sua perspectiva, as funções mais importantes, as mais necessárias a princípio, as que servem de fundamento a outras, desenvolvem-se antes (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, entre outras) (CHAVES; FRANCO, 2017, p.114).

Segundo Chaves e Franco (2017), o desenvolvimento da linguagem como um meio de comunicação, possibilita entender a fala dos adultos e também a expressão de seus desejos. Mediante as palavras, executa uma nova organização da percepção infantil, porque a criança começa a perceber os objetos no meio de um todo que possui propriedades físicas, mas também um determinado significado social.

Do mesmo modo, Vigotski (1998), evidencia a relação entre a atividade objetal manipulatória e o desenvolvimento da linguagem na primeira infância e, afirma que a criança é capaz de emitir alguns sons e palavras ou equivalentes já no primeiro ano de vida, porém é no período de 2 e 3 anos de idade que é possível observar a ampliação do vocabulário por meio do domínio da fase fonética da palavra. Isso acontece porque, nesse momento, a atividade objetal manipulatória é a atividade-guia do desenvolvimento psíquico e, dessa forma, o interesse da criança pelos objetos aumenta, visto que ela deseja compreender a sua função social.

Além disso, podemos observar como a atividade objetal manipulatória cria uma nova qualidade psíquica: o desenvolvimento da linguagem e seu entrecruzamento com o pensamento. Para Chaves e Franco (2017), durante o primeiro ano de vida o desenvolvimento do pensamento e da linguagem é marcado por seu progresso de forma independente, caracterizando o que Vigotski (1996) nomeia de etapa pré-linguística e a etapa seguinte, que corresponde aproximadamente aos 2 anos de idade é marcada pela

descoberta da função social do signo e pelo entrelaçamento do pensamento e da linguagem.

A apropriação da linguagem irá duplicar o mundo perceptível, possibilitando à criança operar com os objetos na sua ausência para além das coisas observáveis e manipuláveis diretamente. A possibilidade de superar os limites da experiência sensorial amplia drasticamente o mundo da criança. É importante ressaltar que as conexões entre linguagem e pensamento inexistem no início do desenvolvimento e vão surgindo em seu percurso histórico – e todo esse processo se faz por meio da mediação do outro. O adulto nomeia os objetos para a criança e lhes atribui significados (CHAVES; FRANCO, 2017, p.115).

Dessa maneira Vigotski e Luria (1996), ressaltam que, quando a criança começa a pronunciar as primeiras palavras, tem início o processo de construção de seus significados e sentidos. Esse momento do desenvolvimento provoca uma grande transformação na vida da criança, pois o seu pensamento primitivo adquire novas possibilidades que são incorporadas à fala, na medida em que ela se vê capaz de associar seus desejos e necessidades de forma verbal mais clara.

Para finalizar, é de extrema importância destacar a função do adulto nessa construção, pois uma vez em que o uso social da palavra é indicado por ele, possibilita que a criança passe a perceber que as palavras têm relação com o mundo ao seu redor.

4 Ações didáticas para o desenvolvimento da linguagem das crianças na primeira infância

Para finalizar, apresentamos algumas propostas de ações didáticas com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da linguagem das crianças, na primeira infância.

Desde o nascimento, os pequenos participam de momentos comunicativos no cotidiano com as pessoas com as quais interagem, exploram o mundo, o espaço e também os objetos presentes ao seu redor, se relacionam, brincam e produzem conhecimentos sobre si e sobre o outro. Dessa maneira, mediante as diferentes linguagens, como por exemplo, a música, dança e brincadeiras, as crianças se comunicam e se expressam.

As primeiras formas de interação dos bebês são os movimentos realizados com o corpo, por meio do olhar, pela postura corporal, sorriso, choro e balbucios que são interpretados pelo adulto. Aos poucos as crianças vão ampliando seu vocabulário e os outros recursos de expressão para que haja a apropriação da língua materna, que será sua

forma de comunicação (BRASIL, 2017). Sendo assim, a Base Nacional Comum Curricular (2017), expõe que,

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017, p. 42).

Compreendemos que a brincadeira possui um papel muito importante para o desenvolvimento infantil, pois, ao brincar é possível que a criança interaja com outras pessoas, conheça o meio em que vive e conseqüentemente desenvolva algumas habilidades, por exemplo, a imaginação, a criatividade e também a linguagem. Sendo assim, pensamos em algumas ações didáticas que podem ser realizadas com os pequenos na primeira infância.

A primeira proposta está voltada para os bebês de 0 a 1 ano de idade. Neste período de desenvolvimento, a atividade guia é a de comunicação emocional direta. Essa brincadeira é chamada de “Cadê? Achou!” e pode ser trabalhada de diversas maneiras, para ser realizada individualmente é necessário se posicionar em frente à criança, cobrir o rosto com as mãos de maneira que o adulto fique “escondido”. Após isso, a brincadeira começa com a pergunta “Cadê o bebê?”, retira-se a mão que está cobrindo o rosto e responde “Achou!”, essa ação desperta a curiosidade no bebê e também gera alegria quando o adulto aparece, resultando em risadas ou até mesmo alguns balbucios.

Outra forma de realizá-la é em grupo, para isso é preciso posicionar os pequenos em uma roda, sentados no chão e dentro de um círculo, cobri-los com um lençol. Depois de escondê-los, é feita a pergunta “Cadê?”, levanta-se o lençol e responde “Achou!”. A professora aponta uma criança e pergunta o nome dela: “Qual o nome desse amiguinho?” E, na sequência, convida-o e repete com as crianças o nome do colega que foi escolhido duas ou três vezes: “João”, “O nome dele é João”, “Vamos falar juntos? João”. A professora segue apontando e falando os nomes dos demais.

Outra modalidade de brincadeira “Cadê? Achou!” é esconder brinquedos e objetos conhecidos das crianças, com o lençol. Realizar os mesmos procedimentos de perguntas e, questioná-los sobre o nome do brinquedo e se faz algum barulho, por exemplo um carrinho ou um relógio, é interessante imitar o som com “vrum vrum” ou “tique-taque” e pedir para que repitam. Mudar a forma de esconder é importante, porque a criança não

pode ficar presa apenas a uma ideia, mas sim continuar aprendendo de outras maneiras também.

[...] na comunicação emocional direta os bebês manipulam os objetos de maneira bastante primitiva (levam o objeto à boca, movimentam, mordem, chacoalham etc.) e interessam-se pelos objetos e brinquedos somente porque, por meio deles, comunicam-se emocionalmente com os adultos (MARTINS, 2012 apud MARSIGLIA; SACCOMANI, 2017, p. 353).

A segunda proposta está voltada para as crianças de 1 ano de idade e envolve brincadeiras musicais, que estimulam a linguagem por meio da imitação, da atenção e também da associação de imagens e sons. É preciso escolher um local silencioso para que todos consigam escutar bem, selecionar uma música que pode ser cantada pelo adulto ou reproduzida em uma caixa de som e, também algumas imagens referentes à música. A brincadeira consiste em cantar juntamente com as crianças e apresentar as imagens, por exemplo, quando é escolhida uma música sobre os animais é interessante levar fotos deles para serem mostrados às crianças, falar os nomes e imitar os sons reproduzidos por cada um. Ao finalizar essa ação é possível perceber que as crianças ficam animadas com a música, tentam cantar sozinhas, imitando sons e movimentos dos animais.

Pela linguagem torna-se possível a construção, a fixação e a generalização dos conhecimentos, de tal forma que a sua função primária como meio de comunicação abre as possibilidades para que se torne muito mais do que isso, ou seja, para que se torne um meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico-social e, sobretudo, um instrumento da atividade intelectual, requerida ao planejamento, à implementação e à transformação de sua própria natureza primitiva (MARTINS, 2015, p. 189).

A nossa terceira e última proposta de ação didática é destinada para crianças de 2 a 3 anos de idade, nesse período a atividade guia é a objetal manipulatória. A brincadeira chama-se “Cama de Gato” e consiste em uma caixa de papelão, onde em seu interior existem vários fios de barbante entrelaçados em todas as direções, formando um labirinto e, dentro dela, são inseridos alguns objetos que possuem uma função social, como por exemplo, uma colher pequena, uma escova de dentes, uma mamadeira de bebê, um telefone de brinquedo e entre outros. O adulto deve explicar à criança como funciona esse recurso, em que o pequeno coloca sua mão dentro da caixa e tenta retirar algum objeto, porém não é uma tarefa tão simples assim, por causa das linhas de barbante que servem como um obstáculo que dificulta a saída do item, para isso ele terá que interagir com outras crianças ou com o próprio adulto para tentar solucionar o problema e pegar a peça

escolhida. Durante a brincadeira, o professor questiona os nomes dos objetos, solicita à criança que fale para que serve, ou seja, sua função social. Finalizada esta parte da brincadeira, os objetos ficam disponíveis para as crianças brincarem coletivamente com eles, sempre estimulados pelo professor a falar sobre as ações que estão realizando.

Uma outra forma de brincar é realizar uma contação de histórias com nome dos objetos que ao serem retirados da caixa, serão acrescentados no meio da história, a fim de interagir um pouco mais com as crianças. Coletivamente, a brincadeira envolve os nomes e as funções sociais desses objetos.

O trabalho educativo destinado às crianças pequenas (0 a 3 anos) deve ter como eixo norteador a linguagem. Destarte, o papel do professor é essencial para que a criança explore os objetos, mas devemos lembrar que é o adulto que lhe confere o objeto ou o retira, que o nomina e significa, ou seja, tudo aquilo que a criança “percebe” ou “pega” tem nome, Vale destacar que a manipulação de objetos a que nos referimos nada tem que ver com uma manipulação puramente espontânea, em que o professor distribui objetos para que as crianças explorem sensorialmente. Isso não basta! (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2017, p. 353).

Salientamos que essas brincadeiras são tentativas de verbalizar o nome das pessoas, dos objetos e das ações realizadas, porque se não houver esses momentos que possibilitam a expressão da fala, a linguagem pode demorar um pouco mais para se desenvolver, dessa forma, é importante que a criança tente conversar e interagir o máximo possível, enquanto brinca.

Mediante o exposto, essas propostas podem ser readequadas de acordo com as necessidades de cada um que escolher utilizá-las como maneira de contribuir para o desenvolvimento da linguagem, pois ensinam a se comunicar com o outro, a falar pequenas palavras e frases com muita expressividade, auxiliam no entendimento do significado dessas palavras, desenvolvem a noção de permanência e também a aprender por imitação. Essa transição da atividade de comunicação emocional direta para a atividade objetual manipulatória não exclui os aprendizados da atividade anterior, visto que é possível para criança superar por incorporação.

5 Considerações Finais

Ao finalizar nossos estudos, reconhecemos a importância do desenvolvimento da linguagem na primeira infância, nas instituições de Educação Infantil, evidenciando a

relação entre o processo de ensino do professor e os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança. Processos que são ativados por meio, principalmente, das atividades-guia no período de zero a três anos de idade, que são a atividade de comunicação emocional direta adulto/criança para crianças até 1 ano, e atividade objetal manipulatória para crianças de 2 e 3 anos.

Ao longo dos estudos e investigações, compreendemos que é por meio das interações sociais que a criança consegue aprender e se desenvolver e, que a escola exerce um papel de extrema relevância, pois é o lugar em que ela terá contato com outros indivíduos que buscarão promover o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores e, dentre elas está a linguagem, que é a maneira que os seres humanos se comunicam entre si, que se apropriam de novos conhecimentos, que registram tais conhecimentos ao longo da história da humanidade.

Entendemos, também, o quanto é essencial a presença de um professor para criar um elo com o aluno e possibilitar o desenvolvimento da linguagem e a apropriação de conhecimentos. Ao desenvolver a linguagem é possível tornar o processo educativo mais efetivo, proporcionando à criança algumas situações e momentos envolventes e dinâmicos.

Concluimos que com as ações didático-pedagógicas propostas é possível iniciar e progredir de maneira significativa para o avanço da linguagem nas crianças da primeira etapa de desenvolvimento, e que com a ajuda de um professor que propõe para seus alunos algumas brincadeiras comuns, mas bem planejadas e intencionais, podemos formar uma criança atuante, que consiga falar e se comunicar com os outros indivíduos.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.
- CHAVES, M.; FRANCO, A. F. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 109-125.
- CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direto com o adulto. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 93-107.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas S.A, 2002.
- LISINA, M. La génesis de las formas de comunicación en los niños. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 274-298.
- MARSIGLIA, A.C.G; SACCOMANI, M.C.S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 343-365.
- MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 13-24.
- MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana C. G. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores associados, 2013. p. 71-97.
- TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade

dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 35-59.

VIGOTSKI, L. S. El problema del desarrollo cultural del niño. In: BLANK, G. (Org.). **El problema del desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos**. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998. p. 31-55.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV: problemas de la psicología infantil**. Madri: Visor, 1996.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. rev. São Paulo: Ícone, 2019.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.