

A atividade comunicativa na educação de bebês e crianças pequenas

Simone Silveira dos Santos

Como citar: SANTOS, Simone Silveira dos. A atividade comunicativa na educação de bebês e crianças pequenas. *In:* CORRÊA, Anderson Borges *et al.* **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 27-53. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.p27-53>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

A ATIVIDADE COMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

Simone Silveira dos Santos

Para um início de conversa...

Desde o nascimento, o bebê começa a ser apresentado ao mundo que o rodeia: as pessoas da família, os objetos que começam a fazer parte dos seus cuidados, o banho, as roupas, o que aparece em seu campo de visão, o que ouve, seu alimento e esse cuidado que garante a sobrevivência também promove relação. Essa relação – entre o bebê, as pessoas que vivem no seu entorno e os objetos que vão sendo apresentados a ele – vai criando um conjunto de experiências. Essas experiências que a criança vai vivendo – que são formas iniciais de aprendizado – impulsionam seu desenvolvimento.

Consideramos, então, que desde o início da vida, as situações que o bebê vive vão paulatinamente constituindo as bases de sua personalidade: uma concepção de si, dos outros, de mundo. Algumas questões se colocam a partir daí: Que situações melhor promovem as relações do bebê com os outros e com o mundo ao redor? Como se relacionar com um bebê? Qual o papel do professor na primeiríssima infância (zero à três anos)? Qual o lugar do bebê nas relações que nós professores estabelecemos com eles nas práticas educativas?

No primeiro ano de vida, o bebê vive uma condição muito específica: ele é profundamente dependente dos adultos para sua sobrevivência, e, ao mesmo tempo, não domina uma linguagem que seja

imediatamente compreendida pelos adultos. Estabelecer essa comunicação entre adulto e criança é condição que impulsiona o desenvolvimento harmônico do bebê.

A observação atenta nos mostra que a comunicação acontece na reação ativa do bebê diante da presença do adulto, por meio de gestos, olhares, choramingos, choros, por meio do corpo, do movimento, das vocalizações, do sorriso. Por meio dos seus movimentos, o bebê demonstra alegria, dor, medo, susto, reflexão. Vigotski (1996) afirma que essas formas de expressão são o nascer da vida psíquica individual. Se no início as reações são naturais e predominantemente emocionais, à medida que o bebê vai percebendo o mundo a sua volta, suas reações expressivas ganham um novo caráter: passam a ser sociais, aprendidas nas relações com as pessoas que o rodeiam: se o bebê choraminga e alguém vem lhe dar atenção, ele vai aprendendo o choramingo como uma forma de comunicação.

A relação do bebê com a realidade é mediada pelas pessoas que o cuidam e educam, pois ele vem ao mundo dotado de um aparato sensitivo que lhe dá possibilidades de sentir cheiros, sabores, de tatear objetos e ouvir sons, mas é apenas na experiência que lhe é oferecida que sua percepção se desenvolve. E a observação nos mostra que esta não é uma relação passiva, em que o bebê só recebe estímulos, como se precisasse estar “pronto para” para depois se tornar ativo. Ao contrário. Sempre que estabelecemos relação com o bebê, ele manifesta expressões que, aos poucos vão se tornando cada vez mais claras como formas de comunicação - uma relação ativa entre sujeitos que vai se complexificando.

Nos dois primeiros anos de vida, a aquisição da linguagem oral (que culminará no domínio por volta dos três anos) será uma das conquistas mais importantes no desenvolvimento da criança. A fala marca

o nascimento cultural, pois possibilita um salto de qualidade na memória e a acumulação de experiências vividas. É o que Vigotski (2000, p.172) denomina de entrecruzamento do pensamento e da fala, no qual “a fala se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une à fala”. A comunicação com as pessoas do seu entorno e a manipulação de objetos que elas oferecem e nomeiam para os bebês possibilita o início da apropriação da fala. Por isso “falar com as crianças” é parte fundamental do nosso fazer pedagógico.

A comunicação é uma atividade social humana que é movida por necessidades e coloca em movimento os processos psíquicos que vão se sofisticando. Esta importante ferramenta vai qualificando o modo do bebê se relacionar com as pessoas e com os objetos, de orientar sua ação no meio e sobre o meio circundante. A fala é também uma conquista para a autorregulação do comportamento, pois permite que a criança compreenda e se lembre das orientações dos adultos, permite que a criança pense e tome decisões nas situações vividas.

A fala contribui também para o desenvolvimento de capacidades, habilidades, aptidões e da personalidade da criança, uma vez que possibilita o pensamento e uma melhor compreensão das situações vividas. A apropriação e o desenvolvimento progressivo da linguagem oral ampliam a memória, a atenção, o pensamento, a percepção da criança já que as palavras são generalizações, por exemplo: com o desenvolvimento da fala, “cadeira” que inicialmente se referia a um objeto específico da cozinha de sua casa que a criança usava para alcançar a mesa, passa aos poucos a se referir a todas as cadeiras do mundo. Nesse processo, a criança vai formando sua consciência como produto das relações e situações vividas.

Isso nos remete a importância do conhecimento teórico dos professores para orientar sua prática intencionalmente para o

desenvolvimento da inteligência e personalidade da criança desde a primeiríssima infância. Uma vez que as crianças aprendem a falar porque as pessoas falam com elas, podemos nos perguntar: nós falamos com os bebês? Quando falamos com eles? O que falamos? Como falamos? Essas questões nos levam à questão central deste texto: *o bebê é sujeito ou objeto de nossa fala?*

É fundamental prestar atenção ao lugar que o bebê ocupa nas relações em que participa, pois, como afirma Leontiev (2004), o lugar que a criança ocupa nestas relações sociais (na família, na escola de educação infantil) impulsiona ou se torna um obstáculo no seu desenvolvimento. Por isso, é necessário pensar a forma como as situações são propostas e vividas, pois ela impacta profundamente a formação humana. Pensando nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, lançamos algumas reflexões iniciais: Como organizamos tempo, espaço e relações que configuram experiências que proporcionamos aos bebês? A partir de que conceitos de criança, infância, aprendizagem, ensino, desenvolvimento e educação organizamos as experiências que propomos aos bebês? Para que projeto de sociedade os cuidamos e educamos?

Neste texto queremos refletir sobre o papel do professor no exercício de uma prática pedagógica intencional, fundamentada teoricamente, reconhecendo que a Educação da Infância, em especial da primeiríssima infância, tem características próprias e fundamentais que precisam ser consideradas pelos adultos para promover o melhor desenvolvimento do pensamento, da fala, do movimento, da iniciativa, da curiosidade, da atenção e da percepção de bebês e crianças pequenas, tendo a comunicação como uma ferramenta essencial no processo de apropriação das qualidades humanas e formação da inteligência e personalidade.

1. Educar e cuidar na educação da primeiríssima infância

Os direitos das crianças no Brasil começam a ser anunciados no final do século XX (CAMPOS, 2009) na defesa de uma política que respeite os direitos fundamentais das crianças. A Educação Infantil tem sua trajetória anterior marcada pela ausência, omissão, exclusão ou redução de sua função de formar e desenvolver a personalidade. Foi marcada ora pelo assistencialismo, ora compreendida como compensatória e higienista, ora compreendida apenas como fase preparatória para a escola. E sempre dicotomizando o cuidar e o educar.

A virada para enxergá-la como um direito da criança somente se torna possível a partir da promulgação da Constituição de 1988 e, em seguida, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 que passam a concebê-la como prioridade. E isso irá se refletir nas políticas educacionais, na inclusão da Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, na emenda constitucional nº 59 de 2009 que amplia a obrigatoriedade de escolaridade que passa a ser dos 04 aos 17 anos de idade (e que traz consigo o problema da antecipação da entrada no ensino fundamental). Também se manifesta na lei que torna obrigatória a matrícula na Educação Infantil para crianças de 04 e 05 anos de idade e, mais recentemente, no Marco Regulatório da Primeira Infância, a lei que trata dos direitos e normatização das políticas públicas que priorizem o cuidado integral da criança de 0 a 06 anos de idade.

Tais avanços legais são fruto da luta das mães trabalhadoras, que emergem na década de 1970 e que, com a forte mobilização das mulheres, ganha um corpo unificado no Movimento de Luta por Creche em 1979 que não só reivindica a construção de creches mas também a sua qualidade

(ROSEMBERG, 1984). Apesar desta conquista, para a classe trabalhadora, esta é uma luta permanente, visto que com a obrigatoriedade de oferta, a partir dos quatro anos, o Estado tem se descomprometido com o cuidado e a educação de 0 a 3 anos. De acordo com o IBGE, em 2018, cerca de um terço das crianças de 0 a 3 anos mais pobres do Brasil estavam fora da creche à espera de vaga².

Os avanços legais, portanto, ainda não têm criado as condições objetivas para o cuidado e educação de todas as crianças. E estas vão desde garantia de atendimento de suas necessidades básicas para a sobrevivência (melhores condições de vida para todos), até a educação de qualidade como um direito de todas as crianças.

Quando conhecemos a trajetória das políticas educacionais para a primeira infância, conseguimos compreender como se dava (e ainda se dá) os modos de organização do trabalho docente, a concepção de criança e de desenvolvimento e aprendizagem, a relação entre cuidar e educar. A atuação docente na Educação Infantil foi por muito tempo, e ainda é marcada pela “Pedagogia da Espera” (LIMA, 2005, p.86) pois, ao conceber a criança como um ser passivo, “a criança espera porque não é capaz, espera para começar alguma tarefa porque não tem iniciativa. E o que é mais profundo, tais vivências cultivam nas crianças a atitude de dependência em relação ao adulto, a sua falta de iniciativa e de autonomia, o seu papel como espectadora”. Com os bebês isto acontece de forma ainda mais marcante.

Quando compreendemos a criança, desde bebê, como capaz de estabelecer relações com pessoas e objetos que a rodeiam (olhando, ouvindo, sentindo o toque, percebendo objetos que os adultos aproximam

² Cf. página G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/um-terco-das-criancas-de-0-a-3-anos-mais-pobres-do-brasil-estao-fora-da-creche-por-falta-de-vaga-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 28 ago. 2020.

dela), propomos situações que requerem sua conduta ativa, mobilizando seu olhar, sua atenção, sua percepção que reorganizam “o funcionamento cerebral tanto no que se relaciona às conexões neurais quanto ao movimento e à ativação dos processos psicológicos”. (LIMA, 2005, p.87)

Para isso, é fundamental conhecer as regularidades do desenvolvimento na infância e isso também significa uma nova concepção de professor, não alguém que reproduz práticas, que “aplica atividades”, que “dá aulas”, mas um professor que conhece, fundamenta e intencionaliza a educação numa perspectiva humanizadora – um intelectual de sua prática (GRAMSCI, 2004).

As práticas cristalizadas na educação de bebês ainda os consideram como incapazes e passivos, priorizando o cuidar para que eles não se machuquem, devolvê-los alimentado e devidamente higienizado para responder às expectativas das famílias – por muito tempo, acreditou-se que este era o papel do professor nesta fase da vida – em detrimento do educar. Por outro lado, é inaceitável também, práticas que deixam os bebês e as crianças pequenas sempre com os mesmos materiais, nos mesmos espaços, ouvindo sempre as mesmas músicas e histórias e, em que, quando existe diálogo entre bebês-adultos, são empobrecidos ou infantilizados (SILVA, 2018).

Tais práticas precisam ser superadas, pois partem de uma concepção que pensa que as crianças nascem com seu desenvolvimento já determinado. E, no entanto, já se demonstrou que a criança se desenvolve porque aprende enquanto vive situações em que pode se relacionar com as pessoas, explorar objetos (VIGOTSKI, 1996). Entretanto, ainda que a criança se relacione com o mundo ao redor e aprenda por meio da atividade, não é toda atividade que promove o desenvolvimento de novas

funções psíquicas. Há atividades que melhor guiam o desenvolvimento em cada período da nossa vida (LEONTIEV, 2010).

Então, quais as atividades que guiam e promovem o desenvolvimento de novas formações psíquicas no bebê, como, por exemplo, a percepção, a memória, a fala? Responder a esta questão é condição para organizar a prática docente para proporcionar atividades e situações promotoras de desenvolvimento, compreendendo cuidar e educar como uma unidade indissociável. Para isso, é essencial considerar que o bebê, desde a mais tenra idade, atribui valor às experiências que vivencia – em outras palavras, aprende.

2. O bebê, a criança pequena e o professor como sujeitos ativos

Para iniciar nossa reflexão, consideramos curta a história que tem a pesquisa sobre as crianças pequenas educadas em creches, sobre como formam sua inteligência e personalidade e com isso, como planejar intencionalmente atividades que melhor promovam o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Contudo, para isso precisamos, além de conhecer as regularidades do desenvolvimento infantil, conhecer cada criança individualmente e isso requer comunicação e escuta. Mas, vamos iniciar focando o desenvolvimento.

Ao nascer, o bebê não se diferencia do meio, e a percepção será a primeira função psíquica a se desenvolver ligada às suas emoções, para as quais a sensação desempenha um papel central.

Desde muito cedo, o bebê já começa a manifestar interesse por estímulos sensoriais, movimentos, sons e pessoas. No primeiro ano de vida, as funções sensoriais e motoras são movidas pelo afeto, isto é, pelo que chama a atenção do bebê. E este é um tempo de profundo aprendizado.

No primeiro contato com as pessoas que cuidam após o nascimento, já se iniciam as aprendizagens do bebê. O ato de amamentar supre uma necessidade biológica e, ao mesmo tempo, cria outra necessidade, uma necessidade social, a de estar entre pessoas, de desejar ser acalentado no colo (VIGOTSKI, 1996). E isso demonstra que o bebê aprende desde que nasce, mas aprende de um jeito próprio, movidos pelos afetos, de acordo com as condições de cada idade.

A primeira situação que melhor promove o desenvolvimento do bebê é a comunicação emocional direta, que assim se chama porque o bebê não entende as palavras do adulto que o cuida e educa, mas compreende o tom da fala, o seu toque, seu olhar.

É fundamental o papel do adulto, seja mãe, pai, avós, cuidadores ou professores da educação infantil, para o desenvolvimento do bebê, pois, o interesse positivo da criança por ele surge da relação, ou seja, da forma como o adulto se relaciona com ele. Por isso, reitero que é preciso refletir sobre o lugar que a criança tem ocupado nas relações que estabelecemos com ela, sobre a maneira como nos relacionamos, como apresentamos para ela os objetos que estão ao redor. Como professores, temos planejado e organizado o tempo e o espaço dos bebês visando enriquecer suas possibilidades de exploração e manipulação de objetos de modo a promover seu desenvolvimento? Planejamos situações que promovem sua autonomia e segurança emocional? Sabemos que falar com os bebês é importante para estabelecer com eles uma comunicação emocional? Fazemos da comunicação uma atividade que realizamos intencionalmente?

Por muito tempo acreditou-se que a forma como conduzimos as experiências vividas pelos bebês não tinha importância, uma vez que se acreditava ser necessário que as crianças estivessem aptas para aprender, o que só aconteceria depois de certa idade. Por isso, nossa atenção não estava

centrada em discutir a relação indissociável entre aprendizagem e afeto, cuidar e educar, muito menos discutíamos a postura docente, as atitudes centralizadoras e autoritárias. Tais discussões começam a ganhar corpo à medida que vamos aprendendo mais sobre o desenvolvimento infantil e estudando especificamente a educação na primeira infância e suas implicações.

A teoria Histórico-Cultural nos convida a ver o bebê como sujeito ativo e capaz, que aprende desde que nasce e que, por isso, se desenvolve. Em lugar de olhar apenas para aquilo que o bebê ainda não é capaz de fazer, percebermos, a partir de um olhar atento, o que ele já é capaz de comunicar por meio de seu corpo, olhar, gesto, movimento, expressões, vocalizações, o que observa, pega, leva à boca, porque e quando chora ou choraminga.

Com esse novo olhar acolhedor para os bebês, rompemos com práticas que subjugam as crianças, voltamos nossa atenção para o bebê visando intencionalmente uma relação com ele. E, para além de perceber suas possibilidades, criamos novas possibilidades com a forma como organizamos o espaço para promover seu movimento, com os objetos que disponibilizamos ao seu redor para sua exploração, com a “leitura” que fazemos de seus gestos, choros e olhares. Para isso, falamos com o bebê, anunciamos o que será feito (sem exageros no tom e na forma de falar), respeitamos seu corpo ao tocá-lo (sem movimentos bruscos ou ríspidos). É justamente nos atos de cuidados (banho, troca, alimentação, sono) que vamos desenvolvendo o processo de educação, levando a criança a conhecer o próprio corpo, transmitindo segurança afetiva para que se sinta segura e confiante em ficar só enquanto o adulto pode dar atenção individual para outra criança.

É esse o exercício do protagonismo, da criança e do adulto. Para que seja efetivo este protagonismo, o professor precisa conhecer os fundamentos do seu trabalho, ou seja: ter claro uma concepção de criança, de infância, de desenvolvimento, de aprendizagem com base em uma teoria que explique como se dá o desenvolvimento humano e que oriente esse desenvolvimento (DAVYDOV, 1988). Quando age assim, o professor assume-se como um intelectual que planeja e estuda para desenvolver uma prática intencional e fundamentada.

3. A Atividade Comunicativa como atividade intencional do professor na Educação Infantil

A comunicação pode ser definida como uma “determinada interação de pessoas, no curso da qual intercambiam diferentes informações com o objetivo de estabelecer relações ou unir esforços para lograr um resultado comum” (LÍSIMA, 1987, p.276). Isso quer dizer que o adulto e o bebê precisam estar envolvidos e, ambos, como sujeitos distintos precisam desempenhar um papel nesta relação. Fazemos isso quando estabelecemos uma relação de olho no olho demonstrando afeição, quando anunciamos o que vamos fazer, estimulamos que a criança perceba o próprio corpo (brincando com seus pés, suas mãos, por exemplo) e consideramos suas iniciativas. O tom de voz, as expressões e a forma como a tocamos, fará toda diferença. Este diálogo não verbal vai se tornando uma comunicação à medida que enxergamos, nas expressões do bebê suas necessidades, buscando atendê-las. E é nesta ação conjunta e dialógica (VOLÓCHINOV, 2018) entre nós e o bebê que vamos possibilitando a ampliação da sua experiência cultural. E esta forma de comunicação também é uma primeira forma de escuta pelo professor (MELLO, 2017a).

Na experiência conhecida como Lóczy ou abordagem Pikler (desenvolvida pelo Instituto Emmi Pickler, em Budapeste - Hungria), exercita-se uma escuta intencional, atenta e sensível que busca identificar as necessidades e os desejos das crianças a partir do que os bebês estão dizendo em seus gestos, olhares, interesses, atitudes. Isso muda a atitude do adulto em relação ao bebê, pois a comunicação se torna elemento de fato mediador: os adultos falam com os bebês em todos os momentos, ou seja, na oferta de objetos, no banho, nas trocas, na alimentação. Essa comunicação estabelece uma relação de segurança e cria necessidades de novas formas de comunicação nos bebês, quando “a palavra ganha forma orientadora da conduta da criança” (SILVA, 2018, p.44).

Sendo a comunicação uma atividade, se encontra em relação com a atividade que melhor orienta o desenvolvimento em cada etapa da vida. Isso significa que a comunicação não se dá sempre da mesma forma. Enquanto uma atividade comunicativa, está orientada a um fim e apresenta formas que vão se complexificando em cada etapa da vida, estando dirigida a necessidade de satisfação da valoração de si e do outro.

O motivo da comunicação está no outro e se desenvolve em estreita relação com necessidades fundamentais da criança. De novas impressões e das razões para se comunicar com o adulto – compreendido como fonte de conhecimento e organizador das novas impressões (motivos cognoscitivos). De atividade prática, da necessidade da ajuda do adulto, como um coparticipante e modelo de conduta (motivos práticos ou efetivos). De reconhecimento e apoio, já específicos da esfera da interação criança-adulto (motivos pessoais) e se constitui como a própria atividade comunicativa, tendo o adulto como porta-voz das exigências e ideais sociais (LÍSINA, 1986, 1987).

Ao longo dos primeiros sete anos de vida, a atividade comunicativa se constituirá como: situacional-pessoal, prático-situacional, cognitiva-extrassituacional e pessoal-extrassituacional. Neste texto, trataremos apenas das duas primeiras por corresponderem aos bebês e às crianças pequenas.

A primeira, definida como *situacional-pessoal* (nos primeiros seis meses de vida), nomeia um tempo em que o bebê não domina nenhuma forma de adaptação da conduta e sua relação está totalmente dependente das pessoas que cuidam da sua sobrevivência. A necessidade de comunicação se forma na atitude antecipadora do adulto que, ao suprir a fome, fala com o bebê, acaricia, segura no colo, acalenta etc. Em sua forma mais desenvolvida, se manifesta no “*complexo de animação*” que é uma conduta mais complexa do bebê para com o adulto: concentração do olhar no adulto (começa a diferenciá-lo no meio circundante), comunicação mímica através do sorriso, gestos, expressões, vocalizações e excitações motoras.

A atitude antecipadora do adulto que fala com o bebê mesmo sabendo que ele não será capaz de responder verbalmente, ou seja, que estabelece um processo no qual vai apresentando o mundo, induz, compartilha e promove condições para que o bebê vá se percebendo com um ser distinto. “A percepção diferenciada de objetos e indivíduos presentes numa situação é uma conquista na formação cultural do bebê” (CHEROGLU, MAGALHÃES, 2016, p.103). Mas, sem observar a conduta de resposta da criança, podemos acabar incorrendo em equívocos, como o de ir muito além ou ficar muito aquém do que o bebê é capaz.

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

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

Conforme o professor estabelece relação afetivo-comunicativa com o bebê, apresentando objetos (chocalhos, mordedores, móveis, objetos que utiliza no cuidado do bebê e que são parte do mundo da cultura), ele vai sendo afetado tanto por essas pessoas quanto pelos objetos do seu entorno: manipula objetos, emite sons, sorri, chora, observa. Aos poucos, cresce seu interesse pela manipulação de objetos. E essa nova condição passa a ser a situação que mais promove o seu desenvolvimento: a atividade manipulatória de objetos. Nessa condição, a atividade da criança se liga à situação concreta e tudo o que está ao alcance de sua percepção vira objeto de sua atenção.

A figura do adulto perde a centralidade que tinha na etapa anterior, mas isso não significa que sua atuação deixe de ser importante, pois, este adulto passa a figurar no papel de mediador entre a criança e o mundo dos objetos. É ele quem apresenta o mundo dos objetos da cultura. Por isso, o melhor lugar para a criança, nesta fase, é ficar no chão com objetos que possam ser manipulados e que criem o desejo de explorá-los. É hora de enriquecer, diversificar e sempre numa relação comunicativa em que o

adulto observa e percebe as melhores formas de criar curiosidades nas crianças, os objetos que provocam o interesse e também acompanha as crianças em suas explorações – mesmo que de longe.

Nesta etapa da vida, a forma de comunicação da criança pequena avança para a *comunicação prático-situacional* (até os dois anos aproximadamente) (LÍSINA, 1986). Aqui, os objetos é que conduzem a atividade e, a partir da interação prática com o adulto, a criança busca sua colaboração, no sentido de coparticipação, de fazer junto, devido à sua falta de experiência para explorar e utilizar de diversas maneiras os objetos (LÍSINA, 1986). Aqui os meios mímicos-expressivos se enriquecem (olhares, sorrisos e a própria mímica) expressando vontades e impressões (ZAPOROZET; LÍSINA, 1986). Na ação conjunta, vamos interpretando suas impressões e organizando novas.

Nessa fase, a comunicação emocional não deixa de existir, ela se aprofunda. Vai se dando de forma individualizada e vai caminhando para a apropriação da fala. “O foco da fala será o conjunto de objetos que trazemos para enriquecer cada vez mais o entorno das crianças” (MELLO, 2017a, p.75). Com o domínio da linguagem, a criança vai se libertando dos limites da comunicação situacional e avançando da colaboração prática para a teórica (o interesse pelo nome dos objetos). As palavras passarão a orientar as ações das crianças com os objetos. O processo vivido pelo bebê ao longo dos dois primeiros anos de vida levará a uma nova e importante formação psíquica: o entrecruzamento da fala com o pensamento.

Com a linguagem que vai sendo exercitada na relação com os adultos, aos poucos, a criança percebe que cadeira não é o nome de um objeto, mas de um conjunto de objetos que servem para se sentar e se encostar. Com essa capacidade de generalização a criança vai se tornando capaz de falar de objetos que estão ausentes, não fica mais dependente da

situação concreta para nomear as coisas apontando para elas enquanto as nomeia. Nesse processo, a fala vai se intelectualizando e o pensamento vai se tornando verbal. Cientes disso, nós professores, podemos potencializar a ampliação do vocabulário das crianças, valorizar suas iniciativas de comunicação (que se manifestam agora não apenas com olhares, mas com perguntas) e provocar-lhes com boas perguntas (a observação atenta nos fará perceber o momento certo de aguçá-las!).

O exercício desta relação vai provocando vivências, situações nas quais estão representadas de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia e, por outro lado, como a criança vivencia isso. O modo como a criança sente e interpreta determinada situação condiciona o seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018).

Isso significa que precisamos conhecer as crianças com as quais trabalhamos, como são suas condições de vida. Significa que precisamos estar atentos para acolher e manter uma relação com elas desde o momento em que chegam na escola até o momento em que vão embora. Precisamos estar atentos a como organizamos o tempo e os espaços, como consideramos as singularidades (seu modo de ser e estar no mundo), os ritmos e as iniciativas das crianças. Esta é uma segunda forma de escuta pelo professor (MELLO, 2017a).

E precisamos estar atentos a como falamos com as crianças. Se nos dirigimos a elas por meio de ordens e repreensões, inibimos as possibilidades de fala das crianças que, além de sentirem medo, não criam novos interesses e isso poderá levar ao embotamento da vontade, da iniciativa, da autoestima, E elas precisa ser sujeitos, haja visto que “a comunicação com os adultos é a condição mais importante do desenvolvimento psíquico da criança” (LÍSINA, 1987, p.274).

Um conjunto de estudos realizados por pesquisadoras húngaras sobre a linguagem de trabalhadores de berçários e escolas infantis (HEVESI, 2004) apontam uma sucessão de traços negativos na relação adulto-criança: na maioria das vezes, a linguagem se limitava a ordens e proibições; as respostas dos educadores às crianças eram impessoais, sem conteúdo e de vocabulário pobre; raramente pronunciavam os nomes das crianças. Tudo isso era mais evidente com as crianças pequenas e os bebês. Na experiência Lóczy (FALK, 2004), se aprendeu que falar com os bebês e com as crianças pequenas é condição para a relação de confiança entre bebê e educador e para a segurança a autoestima do bebê. Por isso, os educadores conversam com as crianças em todos os momentos (se acostumam com essa prática): nos momentos de cuidado quando anunciam o que será feito e incentivam que a criança participe de seu próprio cuidado, perceba seu próprio corpo; quando chamam a criança pelo nome e se dirigem à ela. Cuidam do olhar, do tom de voz, de abaixar-se para estar na mesma altura da criança, comentam suas iniciativas – “que legal essa brincadeira”. Da mesma forma, demonstram interesse pela atividade autônoma que a criança realiza (um movimento, uma brincadeira, um som que emite etc.), reagem com positividade às iniciativas das crianças. Tudo isso mobiliza, cria necessidade na criança em buscar no adulto a colaboração passa a se dirigir ao professor para mostrar objetos do seu interesse, para expressar (gestos, sons e movimentos) e comunicar (fragmentos de palavras).

Outro problema típico é quando falamos com os bebês e as crianças de forma infantilizada, seja imitando sua fala seja com uso de diminutivos. Além de dificultar a compreensão pela criança, uma vez que uma palavra no diminutivo é mais complexa, dificultamos o seu processo de apropriação da fala, uma vez que a criança precisa da referência da fala

mais elaborada (VIGOTSKI, 2018) do adulto e, se o adulto imitar a criança, a criança não avança no domínio da fala. Ambas as situações, além de empobrecedoras, têm por princípio uma dupla negação, da criança como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem e do professor como sujeito ativo do seu processo de apresentar o mundo.

A “lei genética geral do desenvolvimento” formulada por Vigotski (2018) afirma que as funções psicológicas superiores, como é o caso da fala, “surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança” (VIGOTSKI, 2018, p.91). Ou seja, a fala primeiro acontece nas relações sociais, para depois se manifestar como apropriação da criança. Por isso, a importância do adulto falar com bebês e crianças e falar sem infantilizar.

A criança, desde a mais tenra idade, deve ter um lugar ativo na relação como sujeito singular no processo de apropriação das objetivações da cultura elaborada pela humanidade. Por isso, a escola de educação infantil deve contemplar experiências ricas e diversificadas com a cultura, desafiando seus movimentos e descobertas, criando novos interesses e afetos.

O homem se apropria da sua essência unilateral de uma maneira unilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim, todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana (MARX, 2004, p.108).

Tornar as qualidades humanas “órgãos da sua individualidade” requer uma atitude intencional do parceiro mais experiente, pois, a criança deve entrar em relação com os instrumentos e os signos da cultura para se apropriar das qualidades humanas, e este é um processo de educação (LEONTIEV, 2004).

Por isso, tratamos o bebê como sujeito ativo, que atribui sentido ao que vivencia, e não como objeto passivo do nosso trabalho. Nesta perspectiva, o professor é parceiro de vivências, que cria mediações ao apresentar a cultura para a criança e para isso é preciso sensibilidade para enxergar as iniciativas de comunicação das crianças. A atividade comunicativa por parte das crianças, sua conduta de resposta, se manifesta por quatro indicadores: “a atenção e o interesse [em relação] ao adulto; a matriz emocional com que [a criança] percebe a ação do adulto; os atos que a criança realiza por iniciativa própria e cujo objeto é o adulto e a sensibilidade da criança para a atitude que o adulto manifesta em reação com as ações [das crianças]” (LÍSSINA, 1987, p.278).

A regulação da conduta, por exemplo, se formará a partir da atitude do adulto. Quando o adulto trata a criança como sujeito ativo da relação, num processo colaborativo, como estou defendendo neste texto, modelará ativamente a conduta da criança por meio da atenção, do olhar, da fala (e seu tom), da escuta sensível, das orientações positivas que favorecem o exercício da conduta que se espera dela - e não enfatizando seus erros com repreensões, gritos e castigos.

Dessa forma, para criar necessidades e motivos de comunicação é preciso considerar que o lugar que a criança ocupa na relação com os adultos favorece ou impede o aprendizado da fala. Tratar o bebê e a criança como sujeitos é crucial para fazer avançar seu desenvolvimento, pois conforme a criança vai estabelecendo relações, vai também formando uma

autoimagem de si, uma valoração de si e das pessoas do seu entorno. E isso é fundamental para o desenvolvimento psíquico, pois a criança ainda não é capaz de regular a própria conduta e vai aprendendo por meio das relações que vive e, nesse processo, vai formando sua inteligência e personalidade. A segurança emocional, além de favorecer o desenvolvimento da autonomia, também desperta sentimentos de coletividade, tão fundamentais numa educação humanizadora. Isso nos impõe a tarefa de nos pensarmos como sujeitos também.

Ao passo que confiamos mais nas crianças como sujeitos ativos e capazes, concebendo-as como os futuros dirigentes, vamos também confiando mais em nós, como intelectuais, assumindo-nos como pesquisadores, autores e militantes para criar uma nova cultura escolar que tenha por base a compreensão da complexidade do processo educativo e do desenvolvimento humano na infância (GRAMSCI, 2004). Desta maneira, a comunicação se constitui como uma atividade essencial para o ser humano se desenvolver (MELLO, 2017b).

Para finalizar nossa conversa...

Educação e desenvolvimento humano estão profundamente ligados na constituição das qualidades especificamente humanas – as funções psíquicas superiores – desde os primeiros dias de vida e são responsáveis pela formação e desenvolvimento da inteligência e da personalidade. Por isso, promover o desenvolvimento do bebê visando sua maior autonomia e segurança afetiva é um desafio que requer a superação da dicotomia entre o educar e cuidar, compreendendo-os como uma unidade. Requer também, a concepção de que a prática pedagógica é um trabalho coletivo que acontece entre o adulto e a criança e é construído na

inter-relação entre eles. A revolução no olhar docente começa a partir do momento em que sua consciência tem por base conhecimentos que lhe possibilitem ampliar, ao invés de limitar, as vivências dos pequenos, potencializando todos os espaços e tempos/momentos, considerando as necessidades individuais e estando atento aos sinais dos pequenos. A comunicação é elemento chave nessa relação.

Na experiência Lóczy, por exemplo, trabalha-se com a ideia de que para o bebê desenvolver sua atividade autônoma, é preciso que ele exista como sujeito. Então, o envolvimento individual é parte fundamental do processo, neste sentido, o diálogo é ferramenta essencial. Entretanto, precisamos ter clareza de que a comunicação com o bebê não é construída a partir de ordens e repreensões acompanhadas de profundos silêncios nos momentos em que o adulto está com ele. A comunicação deve ser colaborativa, sensível às demandas do bebê, promotora da curiosidade, afetiva.

Conforme a criança vai compreendendo cada vez mais a fala dos adultos, a linguagem passa a cumprir uma função muito importante no seu desenvolvimento, pois é a partir da compreensão da fala do outro que a criança pequena aprende hábitos e costumes e pode melhor regular sua conduta. E isso se dá na relação com o adulto, na comunicação com ele, sob sua orientação atenta que, a partir dos momentos de cuidado (banho, sono, troca, alimentação) vai desenvolvendo processos de educação no olhar atento, na escuta, na resposta às suas necessidades, no tom da voz, no toque, no respeito ao seu corpo e sua individualidade, da sua forma singular de ser e atuar socialmente e sua identidade. Para isso, acolhemos a criança, nos colocamos em seu lugar para tentar entender o que sente e como se sente, escutamos e interpretamos suas necessidades, falamos com ela, a levamos a conhecer o seu corpo, a explorar movimentos, a se

interessar por objetos e a explorá-los, incentivamos e valorizamos suas iniciativas de fala, assim como o seu direito ao ócio e ao silêncio, respeitando seu ritmo, e com isso, levando-a a ter autoconfiança e segurança afetiva e, com isso, a uma relação de maior independência no ambiente e no mundo.

A influência do meio (as pessoas que se relacionam com a criança) no desenvolvimento é diferente para cada criança, pois depende de como o meio a afeta, a interessa, a encanta, nessa relação e em relações anteriores - suas vivências.

O meio – o ambiente da casa ou da escola – pode ser organizado para ampliar as possibilidades de ação das crianças afetando-as positivamente, permitindo seu movimento livre e disponibilizando objetos que ela possa explorar. Com isso, despertamos sua necessidade de agir, enriquecendo suas possibilidades de desenvolvimento por meio de uma relação colaborativa que estabelecemos com os pequenos, com os outros adultos da escola e com as famílias. Essa relação colaborativa faz do bebê sujeitos na relação e isso é condição para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Refletir sobre o lugar que a criança ocupa na relação que estabelecemos com ela envolve também refletir sobre o quanto temos sido autores do nosso trabalho. Ao planejar, o quanto temos refletido sobre o lugar da criança concreta (não a idealizada) com quem trabalhamos, o quanto sabemos sobre elas e o quanto as escutamos e acolhemos.

Conforme discuti ao longo do texto, as relações que bebês e crianças vivem impactam fazendo avançar ou limitando o desenvolvimento. Toda a comunidade escolar está implicada neste processo, pois todos se relacionam com os bebês e as crianças pequenas, desde sua

entrada, passando pelos momentos de refeições, banho, sono, atividade livre com objetos, até a hora de ir embora. E, por isso, todos precisam qualificar sua concepção de criança e de formação humana. E isso, se faz estudando, discutindo sobre o que se estuda, observando as crianças para conhecê-las e reconhecer em suas ações aquilo que se estuda. Com isso, inicia-se um processo de reeducar o olhar para perceber as positivities do desenvolvimento na infância, superando os preconceitos que diminuem as crianças frente aos adultos. A educação de bebês e crianças pequenas é uma ciência e precisa ser realizada com estudo e intenção.

Ao longo do texto busquei refletir e dar ênfase à forma como nos relacionamos, com ênfase na comunicação que estabeleça uma relação de cooperação e afeto com o bebê. E, com isso, contribua para o desenvolvimento de uma autoimagem positiva dele, para uma relação de segurança e confiança no adulto que o cuida e educa – o que permite que o bebê usufrua com tranquilidade de um tempo livre brincando com objetos -, para a ampliação de sua percepção, de seu conhecimento do mundo que o rodeia, para o desenvolvimento da fala.

Vimos que o desenvolvimento do bebê depende do adulto que não apenas garante sua sobrevivência, mas disponibiliza um espaço adequado ao seu movimento e materiais que atraiam sua atenção e exploração, que fala com ele, que sabe que, enquanto cuida, educa e, por isso, a forma como acolhe, escuta e cuida é fundamental para educar no bebê uma atitude segura, curiosa e interessada em relação ao mundo ao seu redor. Para isso, o professor também precisa estar em atividade e isso se materializa à medida que observa, escuta, atua em colaboração. Compreender o papel da comunicação emocional e da fala nos primeiros anos de vida é essencial para o trabalho docente.

Isso é revolucionário e humanizador tanto para as crianças como para os professores, se fazendo urgente principalmente em tempos de barbárie. Desconfiai do que é tido como natural, como diria Brecht (1982), pois nada é impossível de mudar!

Referências

BRECHT, B. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: ELO Editora, 1982.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia (org.). **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 15 jun.2020.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, S. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere** . Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho; co-edição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HEVESI, K. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. *In*: FALK, J. (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Trad. Suely Amaral Mello. Araraquara: JM Editora, 2004, p. 47 - 56.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.

In: VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone editora, 2010.

LIMA, E. A. **Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, 2005.

LÍSSINA, M. I. La comunicacion com los niños hasta los siete años de vida. *In*: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Y. **Antologia de la psicologia pedagógica y de las edades**. Playa, ciudad de la Habana: editorial Pueblo y Educación, 1986.

_____. La génesis de las formas de la comunicación en los niños. *In*: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 274 - 298.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004

MELLO, S. A. A escuta como método nas relações na escola da infância. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017a.

_____. Bebês e crianças pequenininhas como sujeitos: participação e escuta. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017b.

_____. O cuidado e a educação de bebês e a formação de dirigentes. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v.28, n.3, p.23 - 42, Set/Dez, 2017c. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5273>. Acesso em: 28 jun.2019.

ROSEMBERG, F. O movimento das mulheres e a abertura política no Brasil: o caso das creches. **Cad. Pesq.**, São Paulo, nov. 1984. p. 73 - 79
Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1462/1457>. Acesso em: 12 jul.2020.

SILVA, J. R. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão do bebê como sujeito ativo. In: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M.; MELLO, S. A.; LIMA, V. G. (org.). **Educação de Bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

VYGOTSKI, L. S. Desarrollo del lenguaje oral. In: _____. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor Distribución, 2000.

_____. El primer año. In: _____. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor Distribución, 1996.

_____. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Trad. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo, Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

ZAPOROZET, A. V.; LISINA, M. I. (Orgs.). **El desarrollo de la comunicación en la infancia**. Madri: G. Núñez Editor, 1986.