

## Entre gestos e palavras: pistas para a educação das crianças de 0 a 3 anos.

Daniela Guimarães<sup>1</sup>

Que vai ser quando crescer? Vivem perguntando ao redor. Que é ser? É Ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E sou? Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo, jeito? Ou a gente só principia ser quando cresce? É terrível ser? Dói? É bom? É triste? Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas. Repito: ser, ser, ser. Er. R. Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá pra entender. Não vou ser. Não quero ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer. (Carlos Drummond de Andrade)

Hoje, a Educação, no campo das práticas e no terreno das políticas públicas, enfrenta um importante desafio: construir propostas para o trabalho com as crianças de 0 a 3 anos, tendo em vista a integração das creches aos sistemas públicos de ensino. Trata-se de delinear princípios que desviem das iniciativas assistencialistas e higienistas tradicionais neste contexto.

Este artigo tem como objetivo contribuir neste caminho. Em um primeiro momento, situo as tensões e conquistas das creches na relação com a Educação, discutindo as conexões entre educar, cuidar e assistir as crianças pequenas ao longo da História e no presente. Em um segundo trecho, no diálogo com os referenciais da Psicologia histórico-cultural, particularmente Vigotski e Wallon, aponto possibilidades para o trabalho com as crianças de 0 a 3 anos, especialmente os bebês, a partir da consideração de suas iniciativas relacionais.

Em pesquisa recente numa creche pública da cidade do Rio de Janeiro<sup>2</sup>, enfoquei de modo especial a imitação, a oferta de objetos, o gesto de apontar e o olhar como algumas das primeiras ações dos bebês na relação com o outro. A pesquisa aconteceu no berçário da creche (com crianças em torno de 1 ano). Com os referenciais da Antropologia, especialmente Mauss (1974a), focalizei as *técnicas corporais*, discutindo como dão funcionalidade ao corpo da criança. Por outro lado, com a Filosofia, particularmente no diálogo com Bakhtin, busquei mapear os eventos onde se configurava *responsividade* (resposta e responsabilidade) no contato das crianças entre

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela PUC-Rio.

Professora do Curso de Especialização em Educação Infantil – Perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas (PUC-Rio).

<sup>2</sup> Ver: GUIMARÃES Daniela. *Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC – Rio. Departamento de Educação, 2008.

si e dos adultos com as crianças. A intenção principal era apontar as formas de interação dos adultos com estas iniciativas das crianças, no sentido de refletir sobre as qualidades do cuidado no cotidiano da instituição.

Neste momento, no diálogo com os referenciais da Psicologia histórico-cultural, é possível aprofundar o foco nas crianças e suas possibilidades relacionais: como iniciativas motoras e sensoriais integram-se com a potência social e comunicativa? Como, nas relações com adultos e parceiros, entre gestos e palavras, a criança expõe sua potência sensorial, motora e comunicativa? Qual a relação entre a expressão corporal e a expressão verbal nascente, a palavra?

Tanto Vigotski (1989), quanto Wallon (1988) destacam o papel do gesto, da imitação, e da afetividade como caminhos fundamentais na socialização e na construção dos processos de significação, oferecendo pistas para delinear práticas no contato com as crianças. Portanto, são interlocutores importantes na compreensão de como atuar nas creches, principalmente com os bebês.

### **Educação das crianças de 0 a 3 anos: do assistencialismo ao cuidado**

No Brasil, do ponto de vista legal, a partir da promulgação da Constituição de 1988, todas as crianças são consideradas como sujeitos de direitos: direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária. Esta ampla conquista é fruto de intensas lutas e discussões da sociedade civil organizada, movimentos de mulheres e pesquisadores do campo da infância e da educação ao longo dos anos 80, especialmente.

De acordo com Cerisara (2002), os anos 80 marcam o início de uma reorientação de enfoque, da criança como *objeto de tutela* para a criança como *sujeito de direitos*. A partir da Constituição de 1988, diversos movimentos sociais focados nos direitos da criança são fortalecidos, assim como são sancionadas leis no sentido de confirmar as crianças como *cidadãs de pouca idade*, na perspectiva de Kramer e Jobim e Souza (1991). Na visão destas autoras, para além de uma etapa do desenvolvimento, alguém que se tornará sujeito no futuro, as crianças são consideradas como sujeitos históricos e sociais, produtoras de cultura<sup>3</sup>. Por um lado, a mudança de prisma configura uma aquisição; por outro lado, corre o risco da normatização e idealização da vida das

---

<sup>3</sup> Esta perspectiva de infância é desenhada pelas autoras no contexto da discussão acerca da relação entre as teorias do conhecimento e as políticas públicas educacionais dirigidas às crianças de 0 a 6 anos no cerne dos anos 90.

crianças, que efetivamente não produz alterações, se as condições concretas de produção cultural das crianças, as diferenças das populações infantis não são consideradas.

Como consequência da valorização da infância na década de 80, expressa na lei, em vários movimentos da sociedade civil e nas pesquisas acadêmicas, a Educação Infantil passa a ser um dever do Estado e um direito da criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 é um dos primeiros marcos nesta direção. Mas, é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, promulgada em dezembro de 1996, que se estabelece o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. A Educação Infantil é considerada como primeira etapa da Educação Básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), dividida no atendimento em creches (para as crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (para as crianças de 4 a 5 anos)<sup>4</sup>.

No título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4º, IV, é afirmado que: *“o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”*. Tanto as creches para as crianças de zero a três anos como as pré-escolas, para as de quatro a seis anos são consideradas como instituições de Educação Infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária<sup>5</sup>.

Vale ressaltar que até então, na perspectiva jurídica e na realidade social dos estados brasileiros, a maioria das creches constitui-se a partir de iniciativas comunitárias apoiadas pelas Secretarias de Assistência Social ou Bem-estar, através de diversas formas de convênio. A LDB de 1996 prevê que as instituições existentes e as prefeituras incorporem as creches aos sistemas de ensino, vinculando-as do ponto de vista jurídico e administrativo às Secretarias de Educação. Os estados e a federação têm o papel de apoiar as iniciativas municipais, através de assistência técnica e financeira. De fato, esta re-ordenação legal consolida o deslocamento das creches, que atendem as crianças de 0 a 3 anos, da área da assistência ou bem estar social para a área da educação. Esta passagem vem acontecendo de modo variado nos diferentes municípios dos estados

---

<sup>4</sup> Vale notar que é muito diferente a forma através da qual esse atendimento é realizado nos diferentes estados do Brasil. Em alguns sistemas de ensino, a Educação Infantil é implementada em turmas que funcionam em escolas de ensino fundamental; em outros, o trabalho com crianças de 0 a 5 anos acontece em edificações separadas do ensino fundamental; ainda, em outros, há uma mistura das duas possibilidades.

<sup>5</sup> O texto legal também marca a complementaridade entre as instituições de Educação Infantil e a família. Além disso, dispõe sobre a formação do profissional (fica estabelecido que a formação mínima é o magistério à nível médio) e a avaliação na Educação Infantil (que assume o caráter de acompanhamento e não reprovação).

brasileiros, exigindo o aprofundamento da discussão sobre os caminhos da creche na educação, as mudanças efetivas, os impasses e desafios.

Se, por um lado, há avanços na legislação, as condições estruturais das instituições são precárias, a formação das profissionais é frágil, e é incipiente o movimento de qualificar o trabalho cotidiano com as crianças. Há claro descompasso entre práticas, políticas e legislação<sup>6</sup>.

Um dos principais desafios é compreender qual a especificidade educacional das instituições de Educação Infantil, ou seja, no que suas propostas se diferenciam do ensino fundamental, e quais as continuidades possíveis. O delineamento de documentos oficiais no sentido de organizar o trabalho com as crianças pequenas é marcado por conquistas e contradições.

Em 1998 o MEC (Ministério da Educação) e o CNE (Conselho Nacional de Educação) formulam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, evidenciando preocupação com a qualidade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, que se explicita na organização e princípios éticos, estéticos e políticos para o trabalho cotidiano. De acordo com Cerisara (2002), as Diretrizes dispõem objetivos gerais que podem inspirar projetos educacionais pedagógicos focados no desenvolvimento integral da criança, deixando espaço para que os envolvidos no projeto (famílias, professores e crianças) assumam sua autoria.

No mesmo ano (1998), acontece a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (vol. 1, 2, 3)<sup>7</sup>. Este documento gera sérias controvérsias na sociedade e na academia, especialmente nos fóruns dedicados à mobilização pela garantia da concretização dos direitos da criança. Por um lado, o documento situa a educação infantil como lugar de construção da identidade e da autonomia das crianças, baseadas em relacionamentos seguros e acolhedores, tendo em vista crescerem como cidadãs com direitos reconhecidos. Por outro lado, o modo como se estruturam conteúdos e metodologia mostra preocupação com a antecipação de encaminhamentos próprios ao ensino fundamental.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Sobre essa discussão a respeito da distância entre discursos e realidades concretas, ver NUNES e CORSINO (2001) e CAMPOS, FULGRAFF e WIGGERS (2006).

<sup>7</sup> Mais recentemente (em 2006), na busca de garantir espaços, rotinas e relacionamentos confiantes e afetuosos com os bebês e crianças pequenas, o MEC organiza os documentos listados a seguir: Política Nacional de Educação Infantil - pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação; Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. O estudo crítico destes documentos não foi foco desta tese, mas apresenta-se como importante perspectiva para outros estudos.

<sup>8</sup> Sobre isto, ver Cerisara (2002) e Khulmann (1999)

Rocha (1999) questiona as práticas com as crianças de 0 a 6 anos que envolvem o que ela denomina de “versão escolar do conhecimento”, baseadas no modelo instrucional ou transmissivo. A autora afirma que as instituições de Educação Infantil se põem, sobretudo, como complementares à família, com uma função social específica. Afirma que os conhecimentos neste contexto colocam-se vinculados “*aos processos gerais de constituição da criança, a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, a imaginação... as suas cem linguagens*” (p.62). Portanto, uma “didática da Educação Infantil” estaria relacionada com o conjunto de relações que envolvem cada criança com os adultos e as outras crianças.

Aqui, ressalto um aspecto importante na construção das práticas específicas das creches: as relações entre educar e cuidar. De acordo com a legislação, educar e cuidar são ações indissociáveis e complementares. No entanto, no cotidiano, constituem-se diversas formas de viver estas duas ações de modo segmentado. A ação de educar é compreendida como instruir e transmitir conhecimentos (ensinar as cores, os nomes dos objetos, etc), numa perspectiva de tutela da ação da criança e de sua compreensão do mundo. Cuidar é considerado como atender às demandas de sono, higiene e alimentação, proteger, ou “tomar conta” da criança, numa intenção disciplinadora. Muitas vezes, o cuidado assume uma dimensão higienista, com ênfase na preservação da saúde e no estabelecimento de normas e preceitos para prevenir doenças, garantir o asseio e a limpeza. A dissociação destas duas ações e os limites na abrangência de seus sentidos provoca uma série de reflexões e estudos<sup>9</sup>, tendo em vista viver nas creches sem dicotomizar cuidado e educação, qualificando também o que é compreendido como educar a criança pequena.

Uma importante face desta polêmica que se coloca no campo das políticas e práticas é a seguinte: a creche *torna-se* educacional a partir de um determinado momento histórico e político, a partir de uma data fixada legalmente? Ou seja, a função educacional não lhe caracterizava antes? À medida que se desloca de uma instância da assistência para uma instância da educação, a função social da creche muda? Antes, ela só cuidava e agora só educa?<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Ver especialmente Tiriba (2005); Tristão (2004); Cerisara (2002).

<sup>10</sup> Esta formulação do cuidado como algo menor porque menos importante é usual no senso comum e entre os profissionais da área da educação, inclusive.

De acordo com Kuhlmann (1999), é comum, há algum tempo, situar as instituições de Educação Infantil, especialmente as creches, na iminência de tornarem-se educacionais, como se já não fossem e, ainda, como se “ser educacional” representasse algo positivo em contraposição a “ser assistencial”, ou dedicada aos cuidados, como algo negativo. O autor pergunta, então: “o que é ser educacional?”, apontando alguns equívocos constituídos na nossa história. Educacional não pode reduzir-se a um trabalho focado no desenvolvimento de aprendizagens específicas, ou na antecipação de conteúdos e metodologias do ensino fundamental, geralmente centrado na transmissão e no conhecimento legitimado<sup>11</sup>. Acrescenta que a tendência das pesquisas atuais no campo da infância é propor “a perspectiva de aproximar-se do ponto de vista das crianças quando falamos dela” (p.56). Ao invés de sistematizar o mundo para a criança, trata-se de vivê-lo. Ou seja, tomar a criança como ponto de partida e não um ensino fundamental pré-existente. Para tal, seria importante “tratar com a máxima atenção o acolhimento dos pequenos em um ambiente institucional, valorizando e não secundarizando os aspectos relativos aos cuidados”.

Também para Kuhlmann (1999), a questão da dicotomia educação- assistência relaciona-se com outra que costuma ficar em segundo plano: a destinação social das instituições de Educação Infantil. Nesta linha, um aspecto importante que marca a creche é que ela foi criada para a população pobre, atendendo aos filhos das ex-escravas, no contexto da Abolição da Escravatura no Brasil ou acolhendo os filhos das trabalhadoras domésticas e fabris, no cenário urbano emergente naquele período. A raiz histórica da creche, a saber, o contexto da pobreza e do trabalho assalariado da mulher, caracteriza até hoje a compreensão de suas funções na vida social brasileira. Assim, parece que ser assistencial relaciona-se com algo menos importante e, conseqüentemente, menos valorizado.

É importante diferenciar a assistência necessária, especialmente no contexto das populações empobrecidas, do assistencialismo que se coloca como preconceito contra a pobreza, legitimando equipamentos e um atendimento “pobre para os pobres”, precariedade nas estruturas e nas relações.

---

<sup>11</sup> Nesta discussão é importante atenção para não considerarmos também o contexto do ensino fundamental como algo prejudicial ou não desejável para a criança, aligeirando o caráter escolar da Educação Infantil. Neste sentido, é preciso sim, discriminar as especificidades da Educação infantil, desviando de entendê-la como algo purificado da contaminação da família, ou mero espaço do cuidado como atenção mecânica, mas também é preciso não colocar a escola e o conhecimento sistematizado num pólo negativo (Kuhlmann, 1999).

Ainda hoje a creche é entendida somente como “lugar para deixar a criança enquanto a mãe trabalha”, quase um depósito. A mãe é considerada como “em falta” porque trabalha; a criança coloca-se como objeto da ação dos educadores, numa posição passiva, como quem necessita. A perspectiva da família nuclear como seio do desenvolvimento da criança suplanta a possibilidade de ver o que pode um bebê, o que produz, como se relaciona com os pares e com contextos sociais complementares à família.

A linha de ação e preocupação higienista afeta até hoje de modo muito forte o trabalho com as crianças pequenas, delimitando a construção de rotinas (geralmente mecanizadas e rígidas) e as formas de relação com os pequenos, especialmente os bebês. O trabalho focado na limpeza, banho e alimentação de modo instrumental é um dos resquícios destas iniciativas que acabaram ligando fortemente a idéia de cuidado na creche aos hábitos diários. Então, torna-se importante redimensionar esta perspectiva, especialmente em relação ao cuidado, entendendo-o de modo mais amplo. Trata-se de compreender o cuidado como uma postura ética, não só como ação dos adultos sobre as crianças, mas como promoção de uma cultura de si no desenvolvimento da atenção ao outro<sup>12</sup>. Nesta perspectiva, o cuidado dilata as possibilidades da educação das crianças pequenas, à medida que garante por parte dos adultos uma atitude de abertura, diálogo (inclusive com as expressões não-verbais dos bebês) e contemplação ativa das conquistas das crianças.

No movimento de observar o que pode uma criança e, especialmente, o que pode um bebê na creche quando em relação com outras crianças e adultos, emerge a potência comunicativa e relacional. Neste sentido, o referencial histórico-cultural ajuda a localizar as formas através das quais as crianças colocam-se ativamente no mundo, tendo em vista dialogar com essas expressões e ampliá-las. Vamos examinar, então, essa contribuição.

---

<sup>12</sup> Esta re-discussão do cuidado como uma postura ética, uma prática de si, atenção a si para atender ao outro, baseia-se no estudo de Foucault (2004) sobre a cultura greco-romana. O autor afirma que naquela cultura, conhecer a si (no sentido de desacomodar-se dos lugares previamente fixados, desconhecer-se) articulava-se com o cuidado de si, observado em práticas concretas de exame, meditação, etc.

## **Educação das crianças de 0 a 3 anos: interações sociais e significação**

O campo da Psicologia histórico-cultural, especialmente os trabalhos de Vigotski, abre uma janela importante no estudo das crianças pequenas, buscando compreender como se formam no contexto social de que participam desde que nascem, atentando para como o social constitui o mundo subjetivo (a cognição, a psique), sem que se dilua a singularidade.

Neste contexto, a formação do eu é compreendida nos processos de interação e negociação com os “outros”, ou seja, a sociedade e a cultura. Especialmente a partir do trabalho de Vigotski, é possível identificar o “nascimento cultural” do bebê, a partir do substrato biológico (essencialmente corporal) que o constitui.

Vigotski (1989) estuda o gesto de apontar como indicador da origem do processo de constituição sócio-cultural das crianças. Afirma que inicialmente esse gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa; mas, quando a mãe vem e ajuda a criança, notando que o seu movimento indica algo, a situação muda; o apontar torna-se um gesto para os outros, para a mãe, neste caso. Então, pegar um objeto transforma-se em apontar, pela compreensão que o adulto tem da ação da criança.

Baseado em Vigotski, o trabalho de Pino (2006) dedica-se a buscar os indícios das origens da constituição cultural da criança no ponto onde ocorre o encontro das formas simbólicas de comunicação adulta, com as quais o outro significa as coisas à criança, com as formas biológicas de comunicação (formas de que o bebê dispõe ao nascer). O autor indaga se existiria antes do movimento de apontar outros mecanismos que, sem exigir a funcionalidade motora do apontar, poderiam desempenhar um papel equivalente. Ou seja, antes da existência da funcionalidade motora, seria possível falar já de uma atividade cultural? Nesta linha, identifica quando e como formas de reatividade do corpo tornam-se expressivas, portadoras de significação. Destaca o choro, o olhar, o movimento e o sorriso como mecanismos que promovem essa relação entre natureza e cultura, localizando através da relação do adulto com essas expressões do bebê, a construção de padrões relacionais com o mundo cultural circundante<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Vale pontuar a recorrência desta proposição com os trabalhos de Wallon (1988). Para Dantas (1992), uma das principais contribuições de Wallon é o estudo da expressividade, da postura e da tonicidade do corpo que garantem a atuação sobre o outro, desde os primeiros dias de vida. A motricidade impulsiva característica do bebê vai recebendo respostas do ambiente, que interpreta seus possíveis significados, desenvolvendo formas relacionais.

Desde os primeiros instantes da existência, diferentes mecanismos culturais entram em ação, conferindo ao movimento do bebê um caráter cada vez menos automático e cada vez mais imitativo e deliberativo. Então, choros, sorrisos, deslocamentos e olhares são interpretados pelos adultos, criando formas relacionais com os bebês. Este seria o nascimento cultural do bebê. A forma natureza (reflexos, movimentos fortuitos, balbucios, etc) adquire um novo modo de existência quando ganha significação nas relações interpessoais.

Ou seja, no início, a função sensorial e a função motora constituem o primeiro circuito de comunicação das crianças com os outros. Podemos vê-las trocando objetos, olhares, muitas vezes de forma casual e contingente. Ao entrar em funcionamento, esse circuito coloca as crianças numa rede de relações onde suas ações vão ganhando significação, de acordo com a tradição cultural do seu grupo. Pouco a pouco, ganham intencionalidade, sentido e direção.

Portanto, torna-se importante que o profissional da creche, o adulto que dedica cuidado à criança, atente para suas respostas e movimentos furtivos e impulsivos. Responder ao olhar, nomear o que a criança aponta e dialogar com o choro são formas de construir um padrão cultural e relacional com os bebês. Neste enfoque, o corpo é entendido como espaço de construção simbólica e cultural a partir da relação.

Os modos não-verbais são canais através dos quais o mundo vai sendo significado e experimentado pela e com criança. Por outro lado, a fala, modo de expressão do pensamento verbal, é considerada uma proeminente forma da comunicação humana e sua conquista inaugura linhas novas para o desenvolvimento, à medida que organiza a ação e potencializa a comunicação humana (Vigotski, 1989).

Para Vigotski (2000), a fala funciona como instrumento, forma de auxílio nas atividades práticas, incentivando-as e organizando-as e, especialmente, como signo, mediadora das relações das crianças com o mundo.<sup>14</sup> A linguagem não é simples vestimenta de conteúdos internos, mas nela o pensamento ganha extensão, vida e materialidade. No entanto, a ligação estreita entre pensamento e linguagem é uma construção no desenvolvimento humano, no desenvolvimento da criança.

---

<sup>14</sup> Ver: VIGOTSKI L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (tradução: Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2000. Trata-se de tradução diretamente do russo, o que potencializa o contato com as idéias originais do próprio Vigotski.

Podemos focalizar como se expõem traços da *linguagem pré-intelectual* e do *pensamento pré-verbal* na relação das crianças entre si e delas com os adultos. Ou seja: como se apresenta o *viés comunicativo da linguagem* antes da fala e como se tornam visíveis as *formas de organização no mundo*, antes da expressão do pensamento na fala?

No início da vida social, a ação se torna subjetivamente significativa, sem estar ligada às palavras, o que sublinha a independência das construções intelectuais das crianças pequenas em relação à fala (Vigotski, 2000). Configura-se o que o autor denomina como *pensamento pré-verbal* que se materializa nas expressões da inteligência prática da criança – uma relação com os objetos que cria sentidos na ação e explora a funcionalidade do corpo. Isto convoca os educadores a refletirem sobre as peculiaridades e direções destas ações e sobre como as consideram no dia a dia: como organizam espaços que favoreçam a ação sobre os objetos, a experiência corporal segura e desafiadora ao mesmo tempo? Como observam e dão visibilidade à construção de sentidos da criança pelo corpo?

Por outro lado, Vigotski (2000) aponta que há uma *fala pré-intelectual* que se manifesta nas risadas, balbucios, gritos e primeiras vocalizações. Nas suas palavras “*a função social da fala já é aparente durante o primeiro ano (...) O contato social relativamente complexo e rico da criança leva a um desenvolvimento sumamente precoce dos meios de comunicação*” (p.130). Portanto, vale indagar: como o adulto conversa com as crianças, a partir dos sentidos que observa nas ações e intenções de fala delas, ou a partir de si mesmo? Como responde aos braços estendidos, risadas, balbucios, etc?

As duas funções da linguagem, a comunicação e a organização do sujeito na realidade já aparecem nos primeiros anos, mesmo antes da eclosão da palavra, seja nas expressões corporais, seja nas expressões vocais. Na seqüência do seu trabalho, Vigotski afirma que “*mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas de evolução do pensamento e da palavra, até então separadas, cruzam-se para iniciar uma nova forma de comportamento característica do homem*” (p.130). Trata-se da emergência do significado concretizado na fala, na palavra. Por isso, para o autor, a palavra coroa a ação. Palavra viva, que emerge na ação, nas relações, em contextos significativos, inaugurando, inclusive, novas linhas de ação<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Sobre isso é importante ressaltar o estudo de Vigotski (2000) acerca da fala egocêntrica que marca as ações da criança no mundo, nos primeiros anos de vida. As crianças falam enquanto agem porque

Para Vigotski (2000), a fala se torna intelectual e o pensamento se torna verbal. Conseqüentemente há uma intensa ampliação do vocabulário (junto com a pergunta: “como se chama?”). Se as primeiras palavras têm uma função essencialmente nominativa, acompanhando o objeto, confundindo-se com ele, pouco a pouco, elas ganham função significativa, potencializando as ações da criança no mundo e a comunicação. No entanto, a base histórica e dialética do trabalho de Vigotski contribui para compreendermos que a formação cultural não supera a natureza. A construção da linguagem não submete a expressão gestual e corporal a um patamar inferior, mas modifica-a, assim como é por ela modificada.

Smolka (2004), ao discutir as peculiaridades dos processos de significação, pergunta: “*o que faz a palavra com a ação da qual resulta?*” (p.42). Propõe que a palavra, na sua materialidade simbólica afeta e transforma a atividade em ação humana, transformadora, significativa, constitutiva dos sujeitos em interação. As significações emergem nas relações vivas, concretas, nas ações e fazem eclodir palavras que as modificam em novas direções. Então, faz-se importante indagar a respeito das condições de emergência e modos de elaboração e sustentação da significação, no entrecruzamento entre palavra e ação. Nas palavras da autora: “*pela produção do signo, na relação com o outro, podemos compreender como as sensações e a sensibilidade se tornam significativas; como os movimentos se tornam gestos; como o corpo expressivo passa a significar*” (p.45).

Furlan (2004) chama a atenção para a *troca regrada de intencionalidades corporais*, compreendida como comunicação nos bebês e nas crianças pequenas. Há um acordo no comportamento, apreensão da intenção do outro numa operação do corpo, onde emerge significação sem compromisso inicial com a lógica racional, o pensamento, a interioridade. A fala inaugura a criação de sentidos de modo mais ágil, potencializando o corpo também, mas é preciso cuidado para não se esgotar o mundo perceptivo nas possibilidades discursivas.

Oliveira (2000) destaca o papel das emoções<sup>16</sup>, como motivos para a ação. As emoções colocam o sujeito em atitudes determinadas, exprimindo disposições

---

consideram a fala como um auxílio para a ação. Trata-se de indistinção da fala para si (organizadora) e da fala para o outro (comunicativa). Fala e ação entrecruzam-se. Com o desenvolvimento, as crianças começam a internalizar a fala comunicadora e realizar num plano interior as operações de organização da ação, o que configura o discurso interior, germe do pensamento.

<sup>16</sup> Sobre o papel das emoções na constituição da consciência, a autora destaca a ressonância entre os trabalhos de Vigotski e Wallon.

específicas, posturas, reações sensoriais e motoras que introduzem o bebê no seu ambiente.<sup>17</sup>

Focalizar a constituição da linguagem na criança implica em mergulhar em seus processos de conhecer e integrar-se na realidade que participa. Isso significa perguntar sobre as qualidades da ação, do gesto, dos sentidos, da emoção, da relação com os objetos e com os parceiros, considerando, como afirma Vigotski (2000) que “*objetos significam realidade, mas não uma realidade que se reflete passivamente nas percepções da criança (...), e sim uma realidade com a qual essa criança se depara no processo de sua prática*”(p.72). Trata-se de focar a significação, as negociações, a qualidade comunicativa dos gestos e formas relacionais mediadas por objetos, que se entrelaçam com o surgimento das primeiras palavras, no cotidiano prático da criança.

Para Morato (2001), sob inspiração da visão histórico-cultural, a relação entre a linguagem e os processos cognitivos acontece pela significação, onde intervém a cultura. A linguagem é mediadora; põe em relação a cognição e seu exterior discursivo. Assim, “*de posse de uma língua com sintaxe e fonologia, exercitada numa rotina significativa, mudam radicalmente as relações da criança com o outro, com o mundo, com a cognição*” (p.73). Ou seja, a ação da criança no mundo coloca em jogo seus processos cognitivos. Agir é conhecer e conhecer é agir numa realidade prática. Portanto, perceber a linguagem nas crianças pequenas envolve mapear a construção de significações na fronteira entre o gesto e a palavra, nas relações sociais, compreendendo-as como constituição de uma cultura de pares, formas específicas de contato entre as crianças.

O trabalho educacional cotidiano com as crianças pequenas implica em vê-las na relação com outras crianças e adultos, percebendo modalidades de diálogo, como assumem posições singulares nas interações, como se vinculam com as construções dos adultos, como desenvolvem iniciativas. Mais especificamente: como se constituem relação, pela mediação de palavras, toques, olhares e palavras?

No contexto desta discussão, o conceito de ZDP (zona de desenvolvimento proximal) é fecundo. Para Góes (1997), com essa noção, Vigotski chama a atenção para funções psicológicas emergentes (e não só as consolidadas, no nível real de

---

<sup>17</sup> Esta compreensão da emoção apresenta ressonâncias com as idéias de Maturana (1998). Para o autor, as emoções não podem ser confundidas com sentimentos. São disposições corporais dinâmicas que definem diferentes domínios de ação nos quais nos movemos. Nesta perspectiva, o peculiar do humano está na linguagem e seu entrelaçamento com o emocional, o que estabelece um fluir de coordenações de ações nas interações.

desenvolvimento). Na verdade, é *com o outro*, em processos interpessoais, de negociação, conflito e colaboração que se estabelecem as funções intrapessoais, não por modelação ou cópia, mas por reconstrução das ações sociais em um plano subjetivo, o que envolve criação e coloca em jogo a singularidade. Para Vigotski (1989), o que o sujeito realiza com autonomia compõe somente parte do seu desenvolvimento, é preciso investigar o que ele pode com o outro, sua potência nas relações, numa visão prospectiva<sup>18</sup>.

No dia a dia do trabalho com os bebês, é fundamental perceber o entrelaçamento entre ação, palavra, emoção e significação nas interações deles entre si e deles com os adultos. Como emergem significações nas ações? Quais as suas relações com as primeiras palavras? Como se entrelaçam ações conjuntas, palavras, emoções e significações? Como são constituídos e tornados visíveis sentidos, sem e com a participação da palavra?

Vale pontuar que os estudos que se referem às relações entre as crianças focalizam de modo especial a idade em torno de dois anos, quando a fala já emergiu. Há uma demanda no sentido do enfoque das possibilidades comunicativas e expressivas das crianças menores, no primeiro ano de vida: como a exploração motora e expressiva do mundo coaduna-se com a sociabilidade e a comunicação? Um processo importante neste caminho é a imitação, como provocadora de construção de sentido, fazendo a ponte entre o eu e o outro, desde as crianças bem pequenas.

Ao investigar as relações entre bebês de mais ou menos um ano no contexto da creche, constatei que a imitação era uma forma de contato recorrente entre as crianças. No diálogo com Mauss (1974b), no plano da Antropologia, foi possível afirmar que na imitação o ato impõe-se de fora, no sentido de que as crianças escolhem imitar aquilo que tem prestígio, valor social e interesse para elas. O ato de imitar ao mesmo tempo em que se apóia no outro, revela a potência criadora de quem imita. Coloca-se como ato responsivo, comprometido com o outro, mas deslocando-se dele, no sentido do novo (Guimarães, 2008).

A imitação se apresenta como expansão da criança, exploração de possibilidades que brotam no contato com o social e afetam quem imita. No campo da psicologia histórico-cultural, Vigotski (1989) propõe que a criança só imita aquilo que está no seu

---

<sup>18</sup> Não se trata de foco deste trabalho, mas é importante notar as diferentes apropriações que o conceito de zona de desenvolvimento proximal tem provocado: o papel atribuído ao outro, ora é de facilitador ou regulador, numa perspectiva “harmoniosa”, ora numa versão onde se incorpora o conflito, a divergência. Sobre isso ver especialmente Smolka e Góes (1997); Góes (2001).

nível de desenvolvimento. Por iniciativa própria, não imita qualquer ato, em qualquer tempo. A imitação revela o que ela já pode fazer, sua potência, no contato com o outro. Portanto, é importante aprofundar o mapeamento das formas de imitação nas crianças pequenas no cotidiano do trabalho com elas.

Para Wallon (apud Oliveira, 2000), por meio da imitação, explorando gestos imitados e seus significados afetivos e posturais, comparando-os com os seu próprio fluxo de ação e posturas, a criança constrói representações. Assim, a imitação faz a ponte entre a ação sensório-motora e a ação simbólica.

Dantas (1992), a partir do estudo de Wallon, afirma que após o nascimento a motricidade disponível, além dos reflexos, compõe-se de movimentos impulsivos que pouco a pouco são interpretados pelo mundo adulto circundante, estabelecendo comunicação, o que marca a etapa expressivo-emocional do desenvolvimento da criança. Neste processo ganha primazia o “diálogo-tônico”, forma de contato com o outro, mediada pelo olhar, sorrisos, posturas e contatos corporais. Pouco a pouco, a partir da interação com o mundo social, ao lado dos movimentos instrumentais (preensão, competência visual e de marcha) entram em cena outras formas de movimento, atravessados por imagens, os “ideomovimentos” (movimentos que contêm idéias). O autor distingue os contágios motores, próximos ao mimetismo (acompanhamento do movimento do outro na sua presença imediata), da imitação diferida (onde a imitação em ausência do modelo marca inquestionavelmente sua natureza simbólica).

Dantas (1992) pontua a passagem da intensidade do ato motor, característico até o segundo ano de vida, ao ato mental, esclarecendo que para Wallon o ato mental inibe o ato motor sem deixar de ser atividade corpórea, à medida que abre espaço à expressão tônica do movimento (ao invés da cinética, presente até então). No dia a dia da creche, vale notar como ocorre a passagem do ato motor ao ato mental, as conexões entre gestos práxicos e comunicativos, entre estes e as palavras nascentes, o que envolve mapear contágios e imitações<sup>19</sup>, atravessados pela emoção e pela afetividade.

Wallon (2005) afirma que o trabalho cognitivo latente nas crianças pequenas é inseparável da atividade afetiva. Afirma que as influências afetivas que rodeiam a criança exercem uma ação determinante na evolução mental e a emoção é a

---

<sup>19</sup> É importante destacar que, em linhas gerais, Piaget (1975) focaliza a imitação como uma das primeiras manifestações da inteligência sensório-motora. Wallon (1998) aponta a imitação como passagem do ato motor ao ato mental e Vigotski (1989) coloca a imitação como importante indicativo do que a criança pode fazer com o outro, indicadora do seu desenvolvimento.

exteriorização da afetividade. A emoção interfere na passagem do orgânico ao social<sup>20</sup>, constituindo agregação (observe-se as trocas de sorrisos, por exemplo) e, ao mesmo tempo, estados de oposição ou discriminação em relação ao outro. Para ele, “*as relações que as emoções tornam possíveis, afinam os seus meios de expressão e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados*” (p.143). No entanto, à medida que se tornam mais precisas, essas manifestações racionalizam-se (tornam-se linguagem e convenção) e inibem sua potência contagiante. Assim, o autor fala das relações de contradição entre atividade intelectual e emotiva, provocando a observação e relação com as crianças pequenas, no sentido de considerar expressões emocionais agregadoras e de discordância.

A relação entre emoção e ato intelectual gera reflexões acerca das interações entre adultos e crianças: em que medida o adulto se deixa afetar pelas reações emocionais, pelo contágio afetivo das crianças? Em que medida, quando se dirige à criança (especialmente o bebê) já antecipa e controla todos os sentidos possíveis, sempre?

A partir destes referenciais, na construção das práticas com bebês, é importante perguntar: como são considerados contágios afetivos e emocionais? A hipótese é de que a intensa racionalização do mundo dos adultos acabe por minimizar o valor das atitudes imitativas, emocionais e psicomotoras. Qual o valor do diálogo tônico e das expressões posturais no dia a dia, além do lugar da palavra, no contato entre adultos e crianças?

Enfim, no movimento de construção de práticas e propostas com as crianças de 0 a 3 anos, é importante atentar para a qualidade das relações no cotidiano, relações das crianças entre si, delas com os adultos e destes entre si. O referencial histórico-cultural fornece pistas na constituição de relações pautadas na escuta e na observação ativa; por exemplo, observar o sentido das imitações e ações das crianças, tendo em vista dialogar com elas. Assim, o cotidiano da creche vai ganhando em flexibilidade, humanidade e vida social que possibilita à criança constituir autonomia, auto-estima e auto-confiança.

---

<sup>20</sup> Importante situar também neste ponto recorrências entre Vigotski e Wallon. Ambos trabalham com a relação dialética entre orgânico e social, considerando que a vida biológica transforma-se no contato com o outro. Ao mesmo tempo, consideram a produção cultural humana como mediadora entre a vida orgânica e a vida social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, Maria Malta, FULGRAFF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.127, jan/abr, 2006, p.87-128.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80. Campinas, Setembro, 2002.

DANTAS Heloísa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência, segundo Wallon. In: LA TAILLE Yves de, OLIVEIRA Marta K. e DANTAS Heloísa. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

FOUCAULT Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FURLAN Reinaldo. Corpo, sentido e significação. In: ROSSETI-FERREIRA Maria Clotilde; AMORIM Kátia S.; SILVA Ana Paula; CARVALHO Ana Maria (orgs). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

GÓES Maria Cecília R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: SMOLKA Ana Luiza Bustamante & GÓES Maria Cecília R. (orgs) As significações nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. São Paulo: Papirus, 1997.

GÓES Maria Cecília R. A construção do conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. IN: SMOLKA Ana Luiza B.; MORTIMER Eduardo F. (orgs) *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GUIMARÃES Daniela. *Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC - Departamento de Educação, 2008.

JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, maio 1991, p. 69-80.

KRAMER, Sonia. Propostas Pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate In: KRAMER, Sonia [et al] *Relatório de pesquisa: formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ravil, 2001, p.126-139.

KUHLMANN, Jr. Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e currículo In: GOULART, FARIA Ana Lucia; PALHARES, Marina (orgs). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. São Paulo: Editores Associados, 1999.

MATURANA Humberto. *Emoções e linguagem, na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MAUSS, Marcel As técnicas corporais In: \_\_\_\_\_ *Sociologia e Antropologia*. Vol II. São Paulo: EDUSP, 1974 a.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas In: \_\_\_\_\_ . *Sociologia e Antropologia*. Vol II. São Paulo, EDUSP, 1974b.

MORATO Edwiges M. Linguagem cultura e cognição: contribuição dos estudos Neurolinguísticos. IN: SMOLKA Ana Luiza B.; MORTIMER Eduardo F. (orgs) *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NUNES, Maria Fernanda Resende; CORSINO, Patrícia. A Educação Infantil no contexto das políticas atuais: um desafio para os sistemas educacionais In: KRAMER, Sonia [et al] *Relatório de pesquisa: formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

OLIVEIRA Zilma Ramos de. Interações sócias e desenvolvimento: a perspectiva sócio-histórica. *Cadernos Cedes*, n. 35, p.62-77, Julho/2000.

PIAGET Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINO, Angel. As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2006.

ROCHA, Eloisa A. C. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

SMOLKA Ana Luiza B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. IN: ROSSETI-FERREIRA Clotilde; AMORIM Kátia; SILVA Ana Paula; CARVALHO Ana Maria (orgs). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

TIRIBA, Lea. *Crianças, Natureza e Educação Infantil*. Tese de Doutorado. Departamento de Educação- PUC-Rio, 2005.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. *Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação:Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VYGOTSKY L.S. *La imaginacion y el arte en la infancia*. Hispanicas, 1987b.

\_\_\_\_\_. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Construção do Pensamento e da Linguagem* (tradução: Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON H. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1988.

WALLON H. *A evolução psicológica da criança*. Portugal: Edições 70, 2005.

---