

COMUNICAÇÃO AFETIVA E PRÁTICA EM ATIVIDADES LÚDICAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: O QUE OBTER DE UM LIVRO NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO INFANTIL?

AFFECTIVE AND PRACTICAL COMMUNICATION IN PLAYFUL ACTIVITIES IN EARLY CHILDHOOD: WHAT TO GET FROM A BOOK IN THE PROCESS OF CHILD HUMANIZATION?

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Universidade Estadual Paulista, UNESP-Marília

cyntia@marilia.unesp.br

Resumo: *O artigo ora apresentado resulta de pesquisa bibliográfico-teórica, cujo foco central foi o de compreender as relações entre o desenvolvimento infantil e a oferta e mediação de livros na primeira infância, na busca por evidenciar a relevância das vivências infantis com o objeto livro – como material dado a ler no processo de humanização das crianças. Para isso, os conceitos abordados, no texto, pautam-se nos pressupostos da escola vygotskiana. Os resultados apontam para a necessidade de aprofundamento nos estudos sobre as especificidades das crianças pequenininhas, como base orientadora para se pensar em práticas leitoras produtivas e acolhedoras nesta etapa da vida.*

Palavras-chave: *Primeira Infância e livros; Comunicação afetiva e prática; Literatura infantil e humanização das crianças; Mediação de leitura.*

Abstract: *The essay presented here results from a bibliographical-theoretical research, whose central focus was to understand the relationship between child development and the offer and mediation of books in early childhood, in the quest to understand the relevance of children's experiences with the book object Material read in the process of humanizing children. For this, the concepts addressed, in the text, are based on the assumptions of the vygotskian school. The results point to the need to deepen the studies on the specificities of the little ones, as a guiding basis for thinking about productive and welcoming reading practices in this stage of life.*

Keywords: *Early Childhood and books; Affective and practical communication; Children's literature and humanization of children; Mediation of literary.*

Palavras Iniciais

A primeira infância é o período que se estende do nascimento aos três anos de idade. Trata-se de uma etapa primordial no desenvolvimento da personalidade, porque, nesse momento, são constituídas as bases para todo o posterior desenvolvimento do psiquismo. A entrada da criança no mundo social, por meio do adulto, característica primordial dessa etapa, é o fundamento de todas as apropriações e das transformações fundamentais dos reflexos inatos, próprios da espécie humana, em reflexos psíquicos, cognitivos e afetivos, socialmente mediados.

Nessa primeira etapa, a criança passa por dois momentos do desenvolvimento: o momento da comunicação emocional com as pessoas (que se estende do nascimento até por volta de um ano de idade) e o momento da manipulação sobre os objetos (de um a três anos de idade, aproximadamente).

Não me reportarei às especificidades do desenvolvimento de cada uma das funções psíquicas superiores nas etapas do desenvolvimento da criança. Aqui, o objetivo é o de compreender a dinâmica característica da etapa para fundamentar o entendimento da importância dos momentos do desenvolvimento para a formação do ato de ler em seus gestos embrionários. Por isso, abordo as funções psíquicas em formação em cada momento, em conjunto, de forma global.

A comunicação afetiva e os livros

Cabe ressaltar que, de acordo com Vygotski (1996), cada momento do desenvolvimento psíquico tem por característica uma neoformação. E tal neoformação é mobilizada por necessidades historicamente condicionadas, em relação direta com o desenvolvimento orgânico da criança. Tendo em vista que a educação assume papel fundamental na formação da personalidade infantil, atuando, diretamente, sobre características naturais e influenciando-as para que cada criança

desenvolva, da forma mais plena, atividades mediadas socialmente e, assim, determinantes da biografia e da forma pessoal de compreensão de si, do mundo e das relações, passo, agora, a refletir, mais diretamente, sobre as especificidades do primeiro momento do desenvolvimento humano.

A atividade de comunicação emocional direta da criança com o adulto, que marca o primeiro momento do desenvolvimento (do nascimento até cerca de um ano de idade), fundamenta-se, segundo Bozhovich (1981), em uma necessidade essencial do ser humano: a necessidade de novas impressões. Tal necessidade é produzida pela própria situação social de desenvolvimento do recém-nascido e do bebê lactente¹: todas as suas atividades realizam-se pela mediação do adulto que, de acordo com Bozhovich (1981), se torna o centro psicológico de qualquer situação pela qual a criança passa. Essa condição de dependência do bebê, ao lado do crescente papel do córtex cerebral nas atividades nas quais é envolvido, levam a criança a perceber, de maneira progressiva, o mundo apresentado pelo adulto e o próprio adulto, que se torna o principal objeto de seu interesse e a ter necessidade de novas percepções.

É importante lembrar que, ao nascer, o bebê não possui, ainda, os aparatos visual e auditivo completamente desenvolvidos. O desenvolvimento da visão e da audição, já ao final do primeiro mês de vida e ainda que não concluído, possibilita que ele passe a se interessar pelas imagens e sons a sua volta, dando, assim, forma à necessidade de novas impressões. Desse modo, o bebê vai percebendo o mundo que o rodeia por meio do adulto, que demonstra os objetos e, simultaneamente, representa aquele que cerca a criança de atenção, carinho e bem-estar.

Se todo o comportamento do bebê está matizado afetivamente, há uma unidade entre a percepção e o afeto e entre o afeto e a ação (VYGOTSKI, 1996). De acordo com Vygotski (1996, p. 342)

[...] é como se de cada objeto emanasse um afeto de atração ou repulsão que é o motivo que estimula a criança. [...] A todo objeto lhe é próprio algum afeto tão estimulador que adquire para a criança o caráter de afeto 'coercitivo' devido ao qual a criança dessa idade se encontra no mundo dos objetos e das coisas como em um campo de forças em que todo o tempo atuam sobre ela objetos que a atraem ou repelem.

A criança, na primeira infância, depende totalmente da situação presente, que pode configurar-se atrativa ou repulsiva. Ela não estabelece relações entre as experiências atuais e as experiências anteriores. Por isso, a proposição de ações efetivas para engajar os bebês com os livros, exige do adulto leitor uma relação de comunicação afetiva direta e constantemente reforçada, em sons melódicos da voz, toques e afagos. Cada sessão de mediação literária pode constituir-se estimuladora ou não, atrativa ou não, a depender da atuação do adulto. Se a criança, ainda sequer pode segurar o livro, observar detalhes, envolver-se pelo enredo de uma história, na trama dos personagens, será o adulto o condutor de ações capazes de poder ampliar o embrião de suas capacidades mentais.

Seu pensamento, sua atenção e sua memória funcionam sobre a base da percepção visual-direta, caracterizada pelo profundo tom emocional. A criança está absorvida pelos elementos que percebe ao seu redor, sendo, inclusive, incapaz de interessar-se por aquilo que não está em seu campo perceptivo. Daí a relevância da sessão intitulada 'a criança e o colo'², que traz o livro presente diretamente na esfera perceptiva do bebê. Vale lembrar que a criança pequenina, pouco ou nada fala sobre aquilo que não vê, característica que se mantém até por volta dos três anos, quando o desenvolvimento da linguagem permite a sofisticação do pensamento com a capacidade de representação simbólica.

As suas funções sensoriais e motoras estão, também, completamente unidas. Isso significa que aquilo que é percebido conduz a uma ação direta sobre si mesmo. Assim, os estímulos externos

1 Nomeia-se recém-nascido o bebê de até um mês de idade e lactente ao bebê de um mês a um ano completo.

2 Trata-se uma proposição derivada dos estudos do pesquisador francês Elié Bajard. Fiz uma adaptação de suas ideias para os projetos de extensão e de pesquisa, em curso, sob minha responsabilidade, realizados em algumas creches e berçários do município de Marília. Muito embora as investigações de campo ainda sejam imprecisas quanto à condução da forma de geração de dados das sessões de mediação, os resultados parciais são motivacionais tanto para os participantes do experimento formativo (bebês e educadores), quanto para os agentes pesquisadores envolvidos nas ações diretas da pesquisa de campo.

são a base de toda a atividade infantil: da manipulação de objetos, da percepção das coisas e das pessoas, da necessidade de movimento e de locomoção. E tais estímulos, apenas, tornam-se objeto de atenção e de desejo do bebê pela mediação do adulto. Mas como isso acontece?

O adulto comunica-se com o bebê, conversa com ele. E a satisfação das suas necessidades físicas (condição essencial para o surgimento de novas necessidades), aliada ao prazer que o contato com o adulto proporciona, conduzem-no ao interesse crescente pela participação na atividade comunicativa. O adulto será o criador da necessidade da leitura, do prazer de participar de uma sessão de leitura em voz alta, de uma contação – pela ampliação de sua atuação na atividade comunicativa. Desse modo, as impressões externas que o bebê recebe, pela mediação do adulto leitor, são responsáveis pelo desenvolvimento dos sentidos da leitura, que caminha ao lado da progressiva maturação do cérebro e do desenvolvimento emocional.

Segundo Mukhina (1995, p. 80) “uma condição indispensável para a maturação normal do cérebro do recém-nascido é o exercício dos órgãos dos sentidos (dos analisadores), o acesso ao cérebro, através deles, dos diferentes sinais do mundo externo”. E tal condição exige do adulto a tarefa de portar-se como aquele que produz e organiza as impressões audiovisuais da criança, neste momento. A experiência mediada com os livros destinados às crianças permite isso.

Já a partir do primeiro mês de vida, o bebê vai modificando seu comportamento e sua relação com o mundo. Permanecendo mais tempo acordado, passa a dirigir-se aos objetos ao seu redor. Podemos dizer que o bebê inicia, ainda no segundo mês de vida, uma atividade sensorial progressiva e importante para o acúmulo de novas impressões, experiências e vivências. Ele coloca os objetos na boca, lança-os no chão, chacoalha-os, explora-os de todas as formas. Percebe-os e percebe-se atuando sobre eles – assim talvez aconteça com os livros de pano, cartonado, de plástico, resistentes ao manuseio dos pequeninhos, que podem ou não gerar uma junção de renovadas notações, surpresas, tateios na atividade literária. É, também, sobre essa base que a atividade principal do estágio subsequente, a atividade sobre os objetos, vai fundamentar-se. E, tendo em vista a profunda ligação entre a percepção do mundo, das pessoas e dos objetos e a emoção que ela desperta no bebê, pode-se dizer que a base de um desenvolvimento emocional saudável com a arte literária começa a se constituir nos primeiros dias de vida, a partir da forma como a criança é tratada e inserida nas relações de leitura com as pessoas.

Nesse sentido, a segurança emocional do bebê depende, profundamente, de atitudes simples, mas muito importantes, do adulto: da afeição que demonstra ao cuidar da criança, do contato próximo, do tom de voz com que se dirige ao bebê e, também, às outras pessoas na sua presença. O conforto físico e a acolhida são elementos fundamentais para que se desenvolva a percepção, para que a criança se volte para o mundo ao seu redor, se interesse pelos objetos e pelas pessoas. Sobretudo, para que se estabeleça a comunicação emocional, que possibilita, ao bebê, expressar-se, de forma cada vez mais complexa, em relação ao adulto, com movimentos, balbucios, sorrisos, gestos. É o adulto o responsável por significar as tentativas de comunicação do bebê. E tal significação assume caráter essencial para que a criança perceba a eficácia de suas tentativas e busque complexificá-las, desenvolvendo a capacidade comunicativa que vai culminar, posteriormente, na aquisição da linguagem verbal.

O desenvolvimento emocional apresenta, como um de seus sinais, o chamado complexo de animação (MUKHINA, 1995), que acontece ainda nos primeiros meses de vida. O bebê reage aos estímulos externos e, principalmente, à voz e ao rosto do adulto movendo todo o corpo rapidamente, balbuciando e sorrindo. Mais uma prova da existência e da importância das impressões externas para o seu desenvolvimento psíquico, que tem na relação emocional o seu principal fundamento.

Para Bozhovich (1981) algumas características da necessidade de novas impressões externas devem ser observadas se pretendemos compreender seu papel no desenvolvimento de novas necessidades e atividades. A autora explica que se trata de uma necessidade profundamente relacionada com as emoções positivas. Além disso, mostra-se insaciável: quanto maior o número de impressões, maior o desenvolvimento da capacidade de concentração da criança e maior a quantidade de emoções positivas. A criança só deixa de interessar-se pelos objetos, pelo adulto, pelas atividades em conjunto, quando cansada.

Claro está, então, que a capacidade de concentração diante da leitura em voz alta, da contação, senão está correlacionada ao conteúdo da obra literária, está presa ao acolhimento que

causa afetamentos positivos, impactando a capacidade de concentração da criança na atividade de narratividade vinculada à arte literária. Decorre de todos esses apontamentos ser de fundamental relevância a tomada de consciência do educador, mediador de leitura, da ontogênese infantil.

Trata-se, ainda, quando se fala do papel das necessidades no desenvolvimento, de uma necessidade progressiva: quanto mais o cérebro se desenvolve, mais são necessárias novas e mais complexas impressões. Dessa maneira, podemos compreender que a necessidade de impressões externas, pela sua origem e pelas suas peculiaridades, se diferencia, completamente, das necessidades orgânicas, constituindo-se como a primeira necessidade socialmente mediada do ser humano.

Tendo em vista esses aspectos, podemos dizer que a necessidade primária do bebê é realmente capaz de promover o seu ingresso naquela que constitui a atividade principal desse momento do desenvolvimento: a comunicação emocional direta. Bozhovich (1981, p. 162) explica que

[...] a necessidade fundamental no desenvolvimento psíquico da criança é a necessidade de impressões externas [...] o lactente se apresenta como um ser totalmente dirigido para fora; que não só trata de satisfazer suas necessidades de alimento, calor, oxigênio, mas que se esforça para perceber o mundo externo, para examiná-lo, para assimilá-lo. É por isso que a comunicação com o mundo externo lhe provoca um sentimento de alegria e satisfação e lhe resulta mais atrativa emocionalmente que a satisfação das necessidades biológicas primárias.

O adulto é aquele que satisfaz, no bebê, essa necessidade de novas impressões. Ele é a fonte de todo o bem-estar emocional que a vivência conjunta proporciona à criança, nesse momento. E, dado que toda a sua atividade em relação ao bebê configura-se como atividade comunicativa, podemos compreender que é a atividade de comunicação emocional direta do bebê com o adulto a atividade principal desse estágio, aquela mediante a qual o desenvolvimento psíquico se dá de forma mais plena. É por meio dela que a criança pequeninha aprende a relacionar-se com outras pessoas, a comunicar o que sente, a imitar gestos, sons, movimentos. É por meio dela que se forma a percepção sensorial do mundo que a cerca. E as bases do pensamento, da linguagem.

Como primeiro momento do desenvolvimento, o período que se estende do nascimento até o primeiro ano de idade, mediante a comunicação emocional direta da criança com o adulto, lança as bases motivacionais de toda a etapa. A relação da criança com o adulto é, portanto, representativa do esquema criança-mundo das pessoas (ou criança - adulto social).

Dessa forma, até os três anos de idade, os motivos principais a incitarem as atividades infantis estarão vinculados à relação direta e indireta com os adultos. Direta, nesse primeiro momento, em que a comunicação emocional constitui a atividade principal. Indireta, no segundo momento, quando o contato com os adultos permitir que a criança amplie seu círculo de interesses, envolvendo, também, os objetos dos quais os adultos se utilizam e sua função social, como os livros.

Na primeira infância, a criança desenvolve sua percepção, sua atenção, sua memória, sua linguagem, seu pensamento. E todas essas funções psíquicas superiores complexificam-se no interior das atividades principais que a constituem: a comunicação emocional direta e, depois, a atividade sobre os objetos, que envolve a comunicação prática com os adultos aquela que permite a exploração compartilhada dos objetos sociais.

O primeiro momento do desenvolvimento da primeira infância é um momento de importância fundamental. Sabemos que, nesse período, a criança domina capacidades como a de movimentar-se de forma mais autônoma até o caminhar e a de expressar-se verbalmente. Capacidades que permearão toda a sua vida posterior e que representam a necessidade de uma nova inserção da criança no mundo social, de uma nova situação social de desenvolvimento.

Não é mais possível tratar a criança como um recém-nascido. Seu posicionamento ativo revela-se em todos os momentos e ela não aceita mais, de forma tranquila, que o adulto a carregue no colo durante todo o tempo, que não permita que ela mesma segure a mamadeira e outros objetos, que a impeça de tentar mover-se de acordo com a sua própria vontade.

Constituem-se, já no primeiro ano de vida, as bases necessárias à formação da identidade. É claro que a criança, nesse período, ainda está imersa num mundo de objetos e relações que a dominam profundamente. Ela ainda não é capaz de perceber-se como alguém que se diferencia dos demais. Para o bebê, todos aqueles que estão a sua volta conhecem exatamente os seus desejos, ainda que não sejam expressos. O adulto ainda é uma extensão de seu corpo, que alcança os objetos, que atende suas necessidades.

Todavia, os fundamentos da inteligência e da personalidade começam a se manifestar no acúmulo de experiências significativas, nas relações de afeto e comunicação que ela estabelece com os demais, na formação de novas necessidades humanizadoras, que configurarão as bases para novas conquistas e capacidades a desenvolver. E, sobretudo, na aprendizagem de ações e reações aos estímulos externos, porque a criança pequeninha vai percebendo, de forma cada vez mais elaborada, as formas relacionais mais valorizadas pelo adulto, aquilo que mais agrada e que mais a aproxima da conquista de afeto, de reconhecimento, de objetos e relações que representem seu bem-estar emocional. Trata-se de um princípio da consciência do “eu”, que vai se complexificar muito, ainda na primeira infância.

Podemos perceber que, no final do primeiro ano de vida, a criança já acumula conquistas fundamentais para o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade. Conquistas que permitem a mudança do lugar, ocupado por ela, nas relações sociais e o início de um novo momento do desenvolvimento. Essa compreensão é denotativa de conquistas essenciais que talvez possa ocorrer no que diz respeito à atitude leitora em formação, a depender da alteração do lugar que ocupa a criança diante dos livros, dando pistas do despontar de um novo momento no desenvolvimento da capacidade de ler.

Refletir sobre este salto qualitativo, na direção de compreender a criança e sua comunicação com o mundo dos objetos passa a ser o próximo desafio, sempre na travessia literária – oportuna e real – do mundo dos livros a ser habitado pelas crianças como sujeito de direitos.

A comunicação prática e os livros

O que move a transformação da atividade principal da criança e de sua situação social de desenvolvimento são as capacidades formadas no(s) momento(s) anterior(es) e, com elas, a criação de novas necessidades de inserção social. Elas permitem que a criança crie novos motivos, mais complexos, e que atue de forma diferente nas relações com as pessoas e com o mundo ao seu redor.

A comunicação emocional direta é substituída pela atividade sobre os objetos. Tal transformação se justifica porque a criança, ainda no primeiro estágio e considerando a complexificação da necessidade de novas impressões, passa a atuar, em colaboração com o adulto, sobre os objetos ao seu redor. E esses convertem-se no foco principal de sua atenção à medida que ela se torna capaz de manipulá-los e de compreender que possuem uma função para a vida dos adultos³. A relação com as pessoas continua motivando a atividade da criança, mas agora de forma indireta. Seu interesse principal é agir sobre os objetos, senti-los, testá-los, utilizá-los como os adultos o fazem.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a necessidade de investigar o mundo ao seu redor, o interesse cognitivo da criança pelos objetos da cultura fundamenta-se na necessidade de se apropriar do uso que as pessoas fazem desses mesmos objetos e na complexificação da capacidade perceptiva, do pensamento e da linguagem.

Apesar de a criança, ao atuar sobre o objeto livro, por exemplo, nesse período, imitar os usos dos mesmos pelos adultos, como se estivesse envolvida no faz-de-conta de leitura, isso não acontece efetivamente. Na primeira infância, a criança ainda não cria uma situação fictícia, ainda não utiliza simbolicamente os objetos como representações dos objetos reais. E, sem atender a

³ Protocolos de investigação de campo, ainda piloto, da pesquisa “*Encorajar a ler na Educação Infantil*” (em revisão de seu projeto a ser encaminhado ao CNPq) são indicadores de que o acesso direto ao mundo dos livros, e não somente mediado, permitindo a criança pequeninha e pequena manipulá-los, as leva à compreensão da função dos livros na vida dos adultos. A relação interpessoal é de interesse das crianças, todavia esse contínuo empenho se dá de forma indireta. O desejo cognitivo basal é agir sobre os livros, sentindo-os, tocando-os, testando-os, experimentando-os, usando-os como os adultos o fazem. A percepção sensorial, o pensamento e a linguagem são ampliados em suas capacidades.

essas características, não há jogo.

Vygotski (1996) afirma que há, nessa etapa, um 'quase-jogo', mas a criança não se comporta em relação aos objetos como se assumisse um papel social. Ao brincar com um boneco, por exemplo, pode imitar a forma como é alimentado, como é acalentado, mas não deixa de tratar a boneco como boneco, ao contrário do que faz a criança maior, para quem o boneco seria o filhinho, por exemplo, e ela, conseqüentemente, a mãe. Da mesma forma, a criança é capaz de imitar o preparo de uma comida, mas não representa o papel de cozinheira, imita o escrever na lousa, mas não protagoniza a ação do professor, há apenas a imitação das ações externas do adulto; além de não ser capaz, também, de substituir objetos por outros que os simbolizem; não faz de uma pedra um carrinho ou um giz, por exemplo. Tudo isso revela a sua profunda dependência em relação à situação imediata.

Nesse segundo momento do desenvolvimento, a criança passa por uma transformação radical: apropria-se da linguagem verbal. Tal conquista modifica profundamente o seu psiquismo, sofisticando o pensamento, que passa, progressivamente, de um primeiro momento em que é visual por ações ao pensamento visual por imagens e, depois, ao pensamento verbal. Assim, a criança pequeninha apresenta uma sofisticada inteligência prática, que permite a sua atuação sobre os objetos sociais, mas não uma inteligência simbólica.

Ao atuar sobre os objetos, ela desenvolve o chamado pensamento visual por ações, que permite o estabelecimento de relações entre os objetos a partir do tato, a partir de ações não intencionais, cujos resultados passam a constituir a experiência cognitiva da criança. Assim, ao brincar com uma bolinha e uma caixa, por exemplo, ela percebe que é possível que a bola seja colocada no interior da caixa. Tal experiência possibilita que, em outras oportunidades, novos objetos sejam, também, colocados dentro de outros. A evolução do pensamento vai, continuamente, oportunizando novas e mais complexas relações e surge, nesse processo, o pensamento visual por imagens, que já representa uma maior capacidade de memorização e uma primeira forma de abstração em relação aos objetos de contato imediato, estando fundamentado nas imagens dos objetos, pessoas e relações, que a criança guarda em sua memória. O próximo passo, no desenvolvimento do pensamento, que tem lugar na primeira infância, é o surgimento do pensamento verbal, muito mais abstrato e simbólico.

Vygotski (1995) discute o processo de desenvolvimento da linguagem oral pela criança, afirmando que num primeiro momento, pensamento e linguagem constituem dois processos independentes, sendo que a criança vocaliza alguns sons, inicialmente, como forma de manifestar seu estado emocional e, depois, como uma primeira tentativa de estabelecer uma comunicação com o adulto, imitando-o; e tem seu processo intelectual não vinculado à linguagem. Com a aquisição da linguagem oral, novas formações mentais ocorrem e complexifica-se o pensar, mas a linguagem somente intelectualiza-se e o pensamento verbaliza-se, quando da efetiva apropriação da função simbólica da consciência, por isso o faz de conta será essencial nesta aquisição.

As conquistas iniciais desta nova atividade principal são positivas no processo de mediação literária. A relativa autonomia ao caminhar, falar, se expressar, comer sozinha, reclamar, pedir coisas, se defender melhor, leva o infante a não se ver como um bebê, mas uma criança. Pode paulatinamente ficar sentada para a escuta de uma história, e já fixa por mais tempo o olhar ao folhear de uma obra, questiona as simples situações do cotidiano. As narrativas curtas com forte apelo a vivências similares das crianças, em linguagem clara e concisa, mas poética, enreda os pequenos.

É por volta dos dois anos que podemos perceber um crescimento muito grande do vocabulário da criança. Tal sintoma é seguido, diretamente, por uma crescente curiosidade sobre as palavras, que se revela sob a forma de perguntas a respeito do que são os objetos e de como se chamam. Assim, podemos observar que a criança se torna ativa no incremento de seu vocabulário e da relação entre os objetos. Mas, de acordo com Vygotski (1995, p. 175), nesse momento,

[...] a criança não descobre o significado das palavras, [...] a criança domina simplesmente a estrutura externa do significado da palavra, assimila que a cada objeto corresponde uma palavra própria, domina a estrutura que pode unificar palavra e objeto, de forma que a palavra que identifica o

objeto venha a ser uma de suas propriedades.

O domínio dos significados, ou a formação de conceitos, é um processo bastante longo, que se estende por toda a infância e vai se tornar pleno, se as condições de vida e educação assim o permitirem, apenas na adolescência. Apesar disso, a linguagem dominada na primeira infância é, já, elemento essencial para o estabelecimento da comunicação com o adulto e com outras crianças. Cabe questionar: qual o principal objeto dessa comunicação, nesse período da vida infantil? Segundo Lísina (1987) trata-se, nesse momento, da comunicação prática, que visa a atuar sobre os objetos com a colaboração ou orientação dos adultos.

A linguagem permite que a criança, também, se aproprie das experiências relatadas pelo adulto, já que a fala possibilita, cada vez mais, o acompanhamento das ações humanas e a sua ideação. Bozhovich (1981) apresenta, em seu livro, uma pesquisa realizada na Rússia, por Frádkina, cujas conclusões demonstram que a ação sobre os objetos, realizada pela criança, permite a generalização das ações, representada pela transferência de ações de um objeto a outro e embasada na comparação entre o que a criança e o adulto fazem. A linguagem é, para essa generalização, um elemento primordial, capaz de enriquecer as relações que a criança estabelece com as pessoas, com os objetos e as suas formas de pensar sobre elas. Com ela, o pequeno vai tornando-se, progressivamente, capaz de superar sua dependência do ambiente imediatamente observável, por poder, agora, falar (e pensar) a respeito de coisas e pessoas que não estão presentes – poderá facilmente em relação à leitura compartilhada pelo adulto estabelecer inferências, realizar visualizações, questionamentos, predições, ainda que de forma inicial e embrionária (GIROTTO, 2016, p. 104).

Segundo Vygotski (1996) a principal nova formação mental desse período está vinculada à linguagem e à possibilidade de generalização progressiva, a ela relacionada. Em suas palavras (1996, p. 357), “[...] o domínio da linguagem leva a uma configuração nova de toda a estrutura da consciência”. Inclusive a percepção, que, até então, estivera subordinada às impressões visuais diretas, torna-se semântica; na percepção do objeto são introduzidos elementos de generalização; de uma forma mais sofisticada de estabelecimento de relações.

É interessante assinalar que apenas nessa idade se forma na criança uma visão estável do mundo, ordenada em sentido objetual, diferenciada pela primeira vez graças à linguagem. Diante de uma criança da primeira infância aparece, pela primeira vez, um mundo de objetos estruturados que adquirem um determinado sentido, já não o jogo cego de certos campos estruturais que o bebê percebia. Este é o período no qual o mundo formado pelos objetos surge diante da criança. Daqui as suas perguntas sobre o significado do que vê e o porquê de sua dificuldade em transferir as palavras. Na primeira infância, as palavras não se separam dos objetos que designam e a criança não pode nomear as mesmas coisas com palavras diferentes [...]. (VYGOTSKI, 1996, p. 361).

Sua memória, também, complexifica-se e a criança torna-se, progressivamente, capaz de pensar, recordando experiências anteriores e estabelecendo relações, superando, dessa forma, o pensamento e as emoções fundamentados apenas na percepção visual-direta.

Com o domínio cada vez mais apurado da linguagem oral, nessa etapa da vida, em que para o objeto corresponde uma palavra própria, a criança domina essa estrutura e já pode ter a palavra como uma de suas propriedades, transferindo-a a outros objetos em generalizações sucessivas em um novo plano interno de ações mentais, focar no coletivo das crianças um trabalho principiante com as estratégias de leitura parece ser um expediente pedagógico produtivo. Ela poderá verbalizar, ainda que de forma incipiente, num desafio de externalização de seu pensamento, que ainda é não-verbal, conexões, por exemplo, entre a sua vida familiar e a narrativa de um porquinho, que sai sem mãe para o quintal e vai brincar – desafios serão enfrentados diante da situação posta e o personagem sabe que a mãe está por perto e com ela pode contar.

Sendo agora a percepção dos livros, semântica, e não mais conectada por subordinação às

sensações diretas e visuais, no processo de generalização, as relações possíveis de acontecerem se dão de forma mais enriquecida. As relações entre as características de imagens e conteúdos-tema dos livros, entre texto escrito e linguagem visual, bem como o uso autônomo do livro crescem em proporções, anteriormente, impossíveis. A aquisição da linguagem oral, talvez possa afirmar, amplifica exponencialmente a capacidade de exploração dos livros pela criança, e a faz entender o que ‘pode obter de um livro’.

De acordo com Bozhovich (1981, p. 187-188),

[...] precisamente desde o início do segundo ano de vida, junto com a aparição das primeiras palavras da criança, essa começa a emancipar-se, em certa medida, das influências diretas do “campo”. Com frequência, sua conduta se determina não mais somente pela situação externa objetiva que a rodeia diretamente, mas também pelas imagens, representações e vivências que surgiram antes em sua experiência e que se fixaram como os impulsos internos de sua conduta. [...] Em relação com a aparição desse “plano interno”, toda a conduta da criança muda naquilo que é fundamental: adquire um caráter consideravelmente mais espontâneo, mais ativo, mais independente. Talvez precisamente a aparição desse tipo de mobilização interna da conduta, dada sob a forma de imagens e representações, afetivamente matizadas, seja o que determina qualitativamente uma nova etapa do desenvolvimento da criança na primeira infância.

A emancipação pela aquisição das palavras, que ao serem ditas a fazem progressivamente, diante das imagens e representações afetivamente registradas, recordar, mobilizam a sua memória, a sua atenção, e nas histórias solicitadas a serem recontadas diversas vezes, dão a ver a contribuição da literatura infantil nesse processo de desenvolvimento sistêmico de psiquismo infantil. Em ‘Cachinhos Dourados e os três ursos’, por exemplo, a voz que se faz portentosa do papai urso, firme e acolhedora da mamãe e diminuta e fininha do filhinho, em frases igualmente repetidas, ressoam agora não mais como sonoridade da história, musicalidade das palavras ao ritmo da voz do adulto em vínculo de acolhimento e afeto, de companhia e aconchego, mas revelam nesse momento, também a busca aguçada pela redescoberta das palavras, por sua significação semântica.

Considerando todos esses aspectos do desenvolvimento da criança de 1 a 3 anos, podemos observar e compreender o porquê de, pela primeira vez, o esquema criança – mundo dos objetos (ou criança – objeto social) se evidenciar. Percebendo o mundo de forma diferenciada, apropriando-se da significação semântica dos objetos e podendo, ainda que de forma simples, realizar as primeiras generalizações, a criança tem plenas condições de estabelecer novos motivos para a sua conduta.

Da comunicação emocional direta e dadas as condições de vida e educação que permitem o incremento dessa comunicação com o adulto, agora tendo os objetos sociais como foco principal a criança realiza um salto qualitativo, integrando-se a uma nova atividade principal: a atividade sobre os objetos (possibilitada e possibilitadora de todas as conquistas psíquicas até aqui mencionadas, num movimento dialético).

O interesse infantil pelos objetos está cada vez mais vinculado ao interesse pela sua utilização e não apenas por suas propriedades físicas. A linguagem é elemento essencial para o estabelecimento da comunicação com o adulto e com companheiros mais experientes.

Nesse sentido, todo o desenvolvimento vinculado à conquista da linguagem e à atividade sobre os objetos culmina numa maior socialização da criança. Explorar o mundo dos objetos, na companhia de outras crianças, já se torna possível. Além disso, a própria atenção torna-se, progressivamente, mais voluntária, nesse momento.

Durante a primeira infância, é possível perceber, portanto, que a criança vai, continuamente, libertando-se do impacto que a experiência imediata exerce sobre ela no princípio do seu desenvolvimento. À medida que a memória se desenvolve, a criança torna-se capaz de realizar ações, vinculadas a atividades. Isso significa que consegue, cada vez mais, subordinar suas ações aos motivos da sua atividade, ainda que tais ações não coincidam diretamente com os seus

interesses. E é essa a condição essencial para uma conduta mais autônoma em relação ao adulto, que torna possível a transformação completa do psiquismo infantil e o ingresso em uma nova etapa do desenvolvimento ontogenético.

Para Vygotski (1996, p. 366)

[...] a primeira infância é, justamente, a etapa na qual surge a estrutura semântica e sistêmica da consciência, quando surge a consciência histórica do ser humano existente para outros e, por conseguinte, para a própria criança. Constitui um centro a partir do qual podem ser entendidas todas as peculiaridades qualitativas da relação da criança com a situação exterior, a atitude da criança frente a sua relação com outras pessoas, assim como suas diversas atividades.

Em primeiro lugar, é importante recordar a importância da atividade principal da criança como o momento privilegiado do desenvolvimento das diferentes funções psíquicas e da personalidade como sistema que integra as atividades, capacidades e vivências afetivas do indivíduo. E é a atividade sobre os objetos que permite à criança perceber o adulto de forma diferenciada: não como aquele que age, indistintamente, sobre quaisquer objetos, mas como alguém que ocupa diferentes funções na sociedade, com comportamentos específicos que passam a ser objeto de sua atenção. A manipulação sobre os objetos possibilita a complexificação da consciência infantil e, ao final do segundo ano de vida, há a passagem de uma autoconsciência praticamente inexistente, diluída nas relações com o outro, para a percepção, cada vez mais consciente, de sua própria existência como alguém que se diferencia dos demais. Pode-se dizer que, nesse momento, tem início a biografia pessoal e inicia-se, propriamente, a existência da personalidade.

Tenho agora a criança, apoiada nos estudos da escola vygotskiana, que a memória mais antiga de nossa existência pessoal só pode tomar forma a partir do momento que passamos a nos perceber como pessoas singulares, quando tomamos consciência de nosso próprio eu. E a linguagem exerce uma função fundamental para tanto, já que representa um salto qualitativo na estrutura da consciência da criança: a possibilidade de representar simbolicamente o mundo e de internalizar não apenas as ações que observa, mas de se apropriar de suas significações. Segundo Pino (2000) trata-se da primeira forma de mediação semiótica da realidade, que transforma o pensamento da criança e toda a sua relação com o seu entorno.

Não podemos, ainda, na primeira infância, considerar que a criança tenha uma personalidade formada. Isso pode ser justificado, de modo convincente, pela ausência de autoconsciência, nesse momento. Até por volta dos três anos, a criança continua tendo sua vontade subordinada aos estímulos externos, não tendo, ainda, tomado consciência da diferença de seu “eu”, em relação às outras pessoas. Este é um processo complexo e gradual, que vai se configurando durante essa primeira etapa, para apresentar-se como uma nova formação na etapa posterior: a infância.

É importante destacar a presença e a importância das atividades lúdicas no decorrer da primeira infância: por seu intermédio, a criança desenvolve os movimentos e a consciência corporal, a memória, o pensamento visual por ações e por imagens, os gestos, a comunicação, a linguagem. Brincar é uma forma essencial de se apropriar do mundo que a cerca. Desde os primeiros meses de vida, sua ação sobre si mesma e sobre os objetos pode ser considerada uma atividade lúdica.

Brougère (2002) ao discutir o conceito de cultura lúdica, afirma que a criança, inserida nas relações sociais, desenvolve, desde os primeiros meses de vida, saberes fundamentados na experiência específica do brincar. O adulto é, também aqui, o modelo de ações lúdicas. Ao conversar com a criança, ao emitir sons para que ela o imite, ao mexer o seu corpo, ensinar palavras ou formas de manipulação dos objetos, ele permite que o bebê acumule novas impressões de forma prazerosa e envolvente. O adulto brinca com a criança e, nesse momento, é seu companheiro no desenvolvimento de atividades lúdicas e, também, seu modelo. Entendo, nesse sentido, que aquelas ações com objetivo em si mesmas, que valorizam o processo de sua realização e não buscam um produto final, são ações lúdicas.

O autor afirma que nenhuma ação ou objeto podem ser considerados lúdicos em si mesmos. É a forma pela qual são tratados o que revela ou não sua pertença ao universo do brincar. Assim, em

situações diferentes, uma pedra pode ser somente uma pedra ou simbolizar a comida preparada pela criança que brinca de casinha. E, nesse sentido, são as relações sociais, nas quais a criança se insere, as responsáveis pela aprendizagem de procedimentos, gestos, conteúdos, formas de expressão, uso de objetos, próprios do universo lúdico de uma dada sociedade.

Kishimoto (2003) apresenta, em seus estudos, algumas características que nos permitem definir a atividade lúdica: ela é sempre voluntária; produz envolvimento emocional; possui regras que podem estar implícitas ou explícitas; tem caráter improdutivo, com relevância para o processo e não para o produto; ao brincar, nunca há certeza de resultados; tem caráter simbólico; envolve a imaginação; está contextualizada no tempo e no espaço.

Sabemos que, antes do início da idade pré-escolar, a capacidade de simbolização e o uso da imaginação são, ainda, bastante elementares. Apesar disso, ao atentarmos para as atividades de comunicação emocional com as pessoas e de manipulação dos objetos sociais, podemos notar que grande parte das características acima mencionadas, podem ser, nelas, encontradas. Toda a primeira etapa do desenvolvimento da personalidade da criança está, desse modo, permeada pelo lúdico: quando a criança explora o seu próprio corpo e os objetos em suas propriedades físicas; quando comunica-se com os adultos; quando imita-os; quando produz sons; podemos afirmar que está brincando e aprendendo a brincar. Brinca porque, também, o adulto brinca com ela. Não existe, nessas atividades, um objetivo para além do envolvimento com o próprio processo. A criança está concentrada em suas ações, envolvida pelo que faz.

Pode-se afirmar, nesse sentido, que as atividades lúdicas são uma forma de mediação para a apropriação, pela criança pequeninha, dos usos, dos costumes, da linguagem, da cultura lúdica (nela inclusa a do livro-brinquedo, por exemplo) presentes no seu entorno. Essa constatação permite perceber o movimento ininterrupto entre as capacidades já formadas, durante o momento do desenvolvimento em que a criança se encontra, e aquelas, a serem desenvolvidas nos momentos posteriores, cujas bases se desvelam, paulatinamente, nas relações que a criança estabelece com as pessoas — e revelam as suas próximas conquistas psíquicas, o que está em processo de desenvolvimento e que constitui a sua zona de desenvolvimento próximo (VYGOTSKI, 1995). Assim, as atividades lúdicas, presentes na primeira infância, constituem premissas para outras atividades lúdicas, mais elaboradas, que se manifestam nos próximos momentos de desenvolvimento, em especial, para o jogo de papéis.

Considerações Finais

Aa falar da primeira infância e de sua finalização, é prudente reforçar o quanto representa a renovação completa da inteligência e personalidade da criança, o fato de entrar, mais uma vez, em uma atividade principal vinculada ao esquema criança – adulto social em que novos saltos qualitativos surgem. Diferentes funções psíquicas, desenvolvidas ao longo da primeira infância, mediadas pela linguagem, possibilitam que a criança adentre novas formas de relação com as pessoas e com o seu entorno. As relações com o adulto voltam a constituir o principal motivo da atividade da criança, que se envolve, agora, em futuro próximo no jogo de papéis.

O processo de complexificação da atividade lúdica e a possibilidade do jogo protagonizado representam a entrada da criança em uma nova etapa do desenvolvimento: a idade pré-escolar. Para a formação da inteligência e personalidade, a nova etapa assume importância primordial.

As atividades lúdicas que permeiam todas as etapas de desenvolvimento psíquico da criança, desde os primeiros meses de vida até a entrada na adolescência. E — (por que não dizer?) — deveriam permear toda a vida do homem, são relevantes quanto fala-se da linguagem literária e do livro. As condições alienantes, impostas pelo modo de produção econômico voltado ao capital, é que são responsáveis pela exacerbação do utilitarismo, que não permite, a todos, dedicarem-se ao lúdico, à arte, à filosofia, à ciência.

Daí a premissa de que valorizar o lúdico na educação da criança pequena é, também, investir em sua humanização: nas imensas possibilidades de criar, de expressar-se, de realizar vivências, de desenvolver capacidades e vivências especificamente humanas. É refletir, em consonância com Goethe, sobre a essencialidade de um processo educativo que permita, ao homem, a superação das amarras que o prendem em um mundo hostil à universalização, considerando que:

Tão propenso anda o homem a dedicar ao que há de mais vulgar, com tanta facilidade se lhe embotam o espírito e os sentidos para as impressões do belo e do perfeito, que por todos os meios deveríamos conservar em nós essa faculdade de sentir. Pois não há quem possa passar completamente sem um prazer como esse, e só a falta de costume de desfrutar algo de bom é a causa de muitos homens encontrarem prazer no frívolo e no insulto, contanto que seja novo. Deveríamos diariamente ouvir ao menos uma pequena canção, ler um belo poema, admirar um quadro magnífico, e, se possível, pronunciar algumas palavras sensatas. (GOETHE *apud* ANTUNES, 2002, p. 43-44).

Não são sem razão as palavras de Edmir Perrotti ao tratar do discurso emancipador das obras literárias e o utilitário, muitas vezes frívolo, presente nos livros pretensamente destinado às crianças. Mapeando as diferenças entre os discursos utilitário e estético, destaca que “o discurso utilitário obedece a razões externas ao próprio discurso, vale dizer, se organiza para agir sobre o leitor, o discurso estético não, se orienta para além de si mesmo” (PERROTTI, 1986, p.15).

Para o autor a palavra contida na obra literária “[...] revela [a] poética preocupada não mais com a transmissão de certezas, de alinhamentos rígidos do mundo, mas com seu questionamento, caso o leitor deseje, pois tal decisão também cabe a ele” (PERROTTI, 1986, p. 15), posicionamento coerente com a concepção de criança mantida pelo autor.

O discurso estético, destacado por Perrotti, é aquele que “toma o partido da criança, procurando valorizar o seu sentir e modo de ser” (PERROTTI, 1986, p. 123), não precisa se submeter às regras da realidade, pode romper o princípio da verossimilhança, quebrar a linearidade temporal. Nele, “o motor da narrativa não é a eficácia, mas a expressão do universo afetivo do locutor, que deseja compartilhá-lo ‘desinteressadamente’ com o leitor, caso este se ache disponível” (PERROTTI, 1986, p. 136).

E a atividade lúdica com livros já na primeira infância, considerando a necessidade de aprofundamento de suas especificidades e particularidades, como foi apontado, representa, não somente a base orientadora para se pensar em práticas leitoras produtivas e acolhedoras nesta etapa da vida, como uma oportunidade privilegiada de criar e conservar na criança, e em nós, esse sentir desinteressado; esse alimentar as sensações e a percepção para as impressões do belo e da arte literária presente nos livros.

Referências

ANTUNES, R. Trabalho e superfluidade. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**: investigaciones psicológicas. Habana: Pueblo y Educación, 1981.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GIROTTI, C.G.G.S. **A criança, o livro e a literatura: a identidade leitora em constituição na infância**. 2016. 290 f. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2016.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

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

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 71, 2000, p. 45-78.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

-----**Obras escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

Recebido em 7 de março de 2016.

Aprovado em 24 de abril de 2017.