

## A LINGUAGEM COMO ELEMENTO MEDIADOR DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE CONHECIMENTOS POR CRIANÇAS DE CINCO ANOS: UM ESTUDO DE CASO

Ana Rogéria de Aguiar<sup>1</sup>

Ivone Garcia Barbosa<sup>2</sup>

**Comunicação oral/ GT Didáticas, práticas de Ensino e Estágio**

### **Resumo**

O presente artigo discute a pesquisa realizada durante o Mestrado em Educação Brasileira e teve como objetivo compreender o processo de constituição de conhecimentos pela criança e a linguagem infantil numa perspectiva sócio histórico dialética. Nosso trabalho se vincula ao projeto desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC) coordenado pela professora Dr<sup>a</sup> Ivone Garcia Barbosa. A referida professora foi a orientadora da pesquisa que será apresentada no presente texto. O NEPIEC possui vários subprojetos com temáticas verticalizadas à área da educação infantil, e neste caso enfatizamos o estudo sobre a linguagem e trouxemos a discussão de Vygotsky (2001), Bakhtin (1992) e Luria (1987). Dialogando com esses autores, pudemos refletir e analisar o objeto de nossa pesquisa garantindo a dialética do processo. A abordagem sócio-histórico-dialética foi o referencial teórico que utilizamos para análise dos dados construídos no decorrer do processo da pesquisa. Realizamos uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica participante – um estudo de caso. Ao pesquisarmos o cotidiano da instituição de educação infantil, buscamos investigar as impressões que elaboramos acerca daquela realidade. Através do método dialético marxista, visamos refletir sobre o que é o conhecimento imediato que temos e/ou elaboramos sobre as coisas (impressões) quando estamos diante delas (Marx, 2003). Realizamos nossa pesquisa de campo em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na Região Norte de Goiânia e escolhemos a faixa etária de cinco anos. A nossa inserção na instituição ocorreu no período de agosto de 2003 a abril de 2004.

**Palavras-chave:** Educação infantil, linguagem, formação de conhecimentos

---

<sup>1</sup> Professora da Educação Básica (SME) e do Ensino Superior (UFG/FE) integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC/UFG/FE) e-mail: ana-rogeria-aguiar@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora da Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação. Coordenadora do NEPIEC/UFG/FE e-mail: ivonegbarbosa@hotmail.com

**“A LINGUAGEM COMO ELEMENTO MEDIADOR DO PROCESSO DE  
CONSTITUIÇÃO DE CONHECIMENTOS POR CRIANÇAS DE CINCO ANOS: UM  
ESTUDO DE CASO”**

**Ana Rogéria de Aguiar<sup>3</sup>**

**Ivone Garcia Barbosa<sup>4</sup>**

**Comunicação oral/ GT Didáticas, práticas de Ensino e Estágio**

### **Introdução**

É possível para nós, pesquisadores da educação, discutir a linguagem infantil e analisá-la a partir de elementos constituídos na prática da pesquisa etnográfica. Entretanto, nos é exigida a busca constante de embasamento teórico-metodológico que possibilite desenvolver a análise que propomos. A partir da escolha do objeto de pesquisa – o processo de constituição de conhecimentos e linguagem infantil –, nos aproximamos das leituras marxistas acerca da linguagem e seu desenvolvimento a fim de reafirmarmos nossa concepção teórica.

Ao mesmo tempo em que observamos o trabalho relacionado à linguagem das crianças de cinco anos, tivemos a oportunidade de conversar com as educadoras da instituição pesquisada sobre suas concepções de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Uma preocupação posta foi a de que na creche não é permitido alfabetizar ou preparar para o ingresso no ensino fundamental, mas sim desenvolver atividades de contato com a leitura através de histórias, músicas, brincadeiras.

Ao mesmo tempo, na fala de uma educadora da creche pesquisada, observamos a contradição quanto ao papel da instituição: *nós não vamos alfabetizar, vamos desenvolver atividades para que a criança não tenha dificuldades na escola* (E2<sup>5</sup> – entrevista realizada em 01/04/2004). Nesse caso, é importante refletir sobre o “medo de alfabetizar”, presente no discurso da educadora. Vemos que a discussão sobre o tema *alfabetização* ainda não está amplamente resolvida, do ponto de vista teórico e prático. Além disso, observamos que a preocupação com o futuro da criança e seu desenvolvimento no ensino fundamental ainda se faz presente no discurso de educadores.

---

<sup>3</sup> Professora da Educação Básica (SME) e do Ensino Superior (UFG/FE). Integrante do NEPIEC/UFG/FE  
e-mail: ana-rogeria-aguiar@hotmail.com

<sup>4</sup> Professora da Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação. Coordenadora do NEPIEC/UFG/FE  
e-mail: ivonegbarbosa@hotmail.com

<sup>5</sup> As transcrições de entrevistas serão identificadas pela letra “E”.

As crianças se interessam pelas diversas atividades ricas em linguagem, mas em suas falas vemos que existe uma barreira no que diz respeito ao reconhecimento de letras ou até mesmo de tentativas de leitura alfabética. No vídeo 1<sup>6</sup> (V1), que registrou uma atividade desenvolvida pelo agrupamento de cinco anos na creche pesquisada, as crianças utilizavam peças de um jogo de letras. A tentativa de formar a escrita do nome se deparava com a dificuldade de elaborar a relação entre pensamento e palavra e, ainda, a de como registrar as letras. Vygotsky (1996) nos mostrou que precisamos compreender a relação entre o pensar e o falar, pois esses se constroem e se transformam continuamente.

A preocupação das educadoras em trabalhar com o lúdico era primordial, entretanto não acontecia a relação do lúdico com a aprendizagem de conceitos (científicos e cotidianos) pela criança, fragmentando o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. A ansiedade pela aquisição da linguagem escrita por parte da criança faz com que ela não se interesse plenamente pelas atividades propostas. A educadora, nesse caso, faz opção de trabalhar mais *fora da sala*, afirmando sempre que *aqui na creche a gente não escolariza, a gente não dá tarefinha pronta* (E3 – entrevista realizada em 01/04/2004).

Diante desse cenário, deparamos com a situação de controle da aprendizagem por parte da instituição, que sente dúvidas quanto ao seu papel de ensinar. É uma dúvida pertinente, segundo os estudiosos da Lingüística, entretanto não justifica a condição de restringir a aprendizagem da linguagem em etapas. Estudos realizados por Braggio (1995) e suas colaboradoras, sobre o processo de alfabetização, destacam que o processo de aquisição da linguagem oral não se desenvolve de forma truncada e distante de significados reais para a criança: o contexto sociointeracional possibilita a constituição tanto da linguagem oral quanto da linguagem escrita.

A discussão se desencadeia, nesse sentido, apontando a importância de se resgatar na educação infantil estudos relacionados ao desenvolvimento infantil e à linguagem, assim como sobre o processo de constituição de conhecimentos. Na verdade, como pesquisadora, vemos que no cotidiano das instituições (em função das rotinas e também das orientações curriculares) a preocupação com o lúdico tem sido o foco do trabalho.

Existe, entretanto, uma situação de incômodo que perpassa pelo questionamento acerca do verdadeiro papel da creche e a finalidade da educação infantil. No campo da linguagem destacamos a dificuldade de se trabalhar conceitos – científicos e cotidianos – a partir de atividades significativas, compreendidas como *rede de significados*. A *rede de*

---

<sup>6</sup> As transcrições de vídeos serão identificados pela letra “V”.

*significados* foi um aspecto do processo de formação de conceitos pesquisado por Barbosa (1997). Em seus estudos, observamos que a linguagem é um processo interacional e dialógico e contribui na constituição de significados. Com base na teoria bakhtiniana, Barbosa destaca que,

A perspectiva bakhtiniana nos leva a compreender a linguagem enquanto produto de um processo interacional e dialógico, em que as redes de significados são constituídas a partir de interações verbais entre sujeitos inseridos em relações culturais e de classes sociais, expressando-se em enunciações. É através desse processo que o mundo vai refratando na consciência dos homens, mediada, portanto, pela palavra, pelos conhecimentos, pelos conceitos. (Barbosa, 1997, p.120)

Ao compreendermos a discussão acerca do processo de constituição de conhecimentos por meio da linguagem, vemos a necessidade de abordar os estudos da Lingüística para destacar os conceitos marxistas que fundamentam nossos estudos. Primeiramente, ressaltamos que

a linguagem é um complexo sistema de códigos, formado no curso da história social (...) Pouco sabemos a respeito da pré-história da linguagem, sobre sua origem histórico-social e podemos apenas fazer suposições a respeito disso (...) No entanto sabemos muito sobre a origem da palavra na ontogênese, no desenvolvimento da criança pequena (...) O início da verdadeira linguagem da criança e aparição da primeira palavra, que é o elemento dessa linguagem, está sempre ligado à ação da criança e a sua comunicação com os adultos. (LURIA, 1987, p. 27, 29-30)

As referências acima nos ajudam a analisar a linguagem infantil a partir de um contexto social e compreendê-la como uma construção histórica. Ao observamos o curso da fala das crianças de cinco anos, vemos as situações apresentadas e vivenciadas por elas, que representam a cultura também vivenciada. Como na situação abaixo que descreve uma conversa entre educadora e a turma de crianças de cinco anos sobre o que fizeram no final de semana:

- *Eu levei café da manhã na cama pra minha mãe. (Jéssica<sup>7</sup>)*
- *É, e você mexeu no fogão? (E3)*
- *Não, foi com frutas. (Jéssica)*

<sup>7</sup> Os nomes mencionados não correspondem às identidades reais dos sujeitos da pesquisa.

- *Eu brinquei com meu irmãozinho, passei lá na minha madrinha, lá no zoológico. (Luana)*
- *Gostou, foi bom? (E3)*
- *Foi, vi tanta coisa bonita. (Luana)*
- *Tia, eu fui no zoológico e vi um montão de cobra enrolada. (Marcos Vinícius)*
- *Tia, eu passei no Mutirama<sup>8</sup>. (Pedro)*
- *Tia, minha mãe não tem dinheiro pra passear no Mutirama. (Gustavo)*
- *É, e você fez o que em sua casa? (E3)*
- *Passei lá na pracinha, brinquei no balanço, no escorregador. No pula-pula não, porque é 1 real. (Gustavo)*
- *Eu fui passear na pracinha, brinquei no escorregador, no balanço. Depois fui comer pizza, bolo. Eu fiz muita coisa... (Lilia)*

*(V3, realizado em 09/11/2003)*

Segundo Luria (1987), as palavras utilizadas pelas crianças passam por processo de elaboração de sua utilização prática (simprática) à estrutura de utilização a partir dos diferentes sentidos (sinsemântica). Assim, quando as crianças pronunciam diferentes palavras, essas representam não apenas conhecimentos sistematizados, mas também os diversos contextos sociais imbuídos de experiências cotidianas.

Ao falar sobre o café da manhã, *Jéssica* consegue abstrair o conceito de tempo e de organização familiar, assim como representou uma situação socioeconômica através do tipo de alimentação incluído em seu cotidiano. Será que todas as famílias têm a mesma condição de experimentar frutas no café da manhã? Na fala de *Gustavo*, vemos a dicotomia presente, quando ele fala que a mãe não tinha “dinheiro”, entre a vontade de brincar e impossibilidade de ir ao Mutirama como seu colega de sala. Infelizmente, a conversa inicial não foi tema para o desenvolvimento da atividade posterior, pois o planejamento da educadora previa a conversa informal, valorizando a oralidade, mas não a problematização e superação das falas buscando a constituição de novos saberes.

---

<sup>8</sup> Parque de diversões de Goiânia.

Nos planejamentos dela – durante a pesquisa pudemos analisar também os cadernos de planejamento das educadoras –, observamos que esses se caracterizavam por roteiros: as atividades propostas diariamente nem sempre eram expressas no plano previamente, mas depois de realizadas.

Vemos que a linguagem oral foi trabalhada por meio de histórias e músicas, principalmente. As falas das crianças eram valorizadas no sentido da possibilidade de permitir a expressão individual – como observamos no Vídeo 3, na conversa sobre o fim de semana.

Um destaque se faz necessário nesse momento, pois é muito presente nas falas de educadores a constituição de currículos a partir do contexto, da realidade das crianças. Como isso tem sido colocado em prática? Braggio (1995) diz que a expressividade infantil não pode ser ignorada pela escola,

É este conhecimento, diverso para cada criança nas diferentes comunidades, que não pode ser ignorado pela Escola. É a partir *de onde* os alfabetizados estão que a escola deve construir seus currículos, partindo de quem eles são, de onde eles vêm, como são e para onde vão, ajudando a criança a expandir seus próprios conhecimentos, enquanto lhe assegura a aquisição de outros. Dessa forma, não há necessidade de estabelecermos pré-requisitos nem limites para a construção do conhecimento, quando o currículo, ao invés de ser imposto sobre os alunos, é flexível e definido a partir deles... (BRAGGIO, 1995, p.127)

A possibilidade de aprendizagem por parte da criança em uma situação metodológica planejada contextualizadamente é uma condição para a formação do conhecimento. Entretanto, mais que ouvir as crianças, é necessário redimensionar as atividades e compreender os processos de construção da linguagem infantil expressos através das falas. A linguagem tomada pela criança é mais que um instrumento regulador de funções psíquicas, como aponta Barbosa (1997). Segundo a autora,

As ações pedagógicas se constituiriam em um conjunto de atividades diversificadas de aprendizagem, profundamente relacionadas e necessárias ao desenvolvimento infantil. Assume-se, aqui, que a forma de organização social da instrução pré-escolar tem um papel especial no processo de socialização e diferenciação qualitativa do desenvolvimento do pensamento e de outras funções psíquicas. Atua no processo de individuação, pelo qual a criança vai aprendendo a construir sua própria identidade, diferenciando-se das demais pessoas e, ao mesmo tempo, aprendendo a colocar-se como um

elemento ativo e único de seu grupo sociocultural. (Barbosa, 1997, p.126-127)

As entrevistas realizadas com as educadoras da creche mostram a dificuldade de desenvolver atividades que tenham como princípio o lúdico. Ainda se valoriza a didática que utiliza *papel e lápis* como forma de se trabalhar pedagogicamente. A disciplina das crianças também influencia na organização das atividades e tem sido justificada pela condição das famílias das crianças, como vemos nas falas a seguir:

Às vezes o educador acha que só o fato de você tá ali com o papel em branco na mesa é que é a disciplina. (E4 – entrevista realizada em 02/04/2004)

Temos dificuldade não no planejamento, mas na execução do planejamento, pois, as crianças são muito heterogêneas, com famílias muito heterogêneas, hiperativas, mães sem estruturas para cuidar dos filhos. (E5 – entrevista realizada em 02/04/2004)

A realidade da instituição aparece colocada como condição para se desenvolver um trabalho educativo que garanta o desenvolvimento da criança. A questão da disciplina parece ser uma preocupação de educadores infantis, mesmo quando se buscam as atividades lúdicas. Na verdade, muitas vezes essas são utilizadas para possibilitar que as crianças gastem suas energias para posteriormente desenvolver uma atividade intencionalmente pedagógica, não conseguindo compreender as possibilidades de aprender e desenvolver conhecimentos a partir de brincadeiras livres e dirigidas.

### **Linguagem e Desenvolvimento infantil**

O desenvolvimento infantil relacionado ao desenvolvimento da linguagem foi um aspecto investigado por Vygotsky (1998). Nos seus estudos sobre as funções psicológicas superiores, ele afirma que o desenvolvimento, a aprendizagem e o ensino, são processos inter-relacionados. A aprendizagem antecipa-se ao desenvolvimento e o impulsiona, suscitando as funções que estão em amadurecimento ou em formação. Por essa razão, as instituições educativas se tornam essenciais na constituição do conhecimento, pois trazem algo novo no desenvolvimento daquelas funções.

Na busca de compreender o processo de constituição do conhecimento pela criança, voltamos o nosso olhar para as explicações teóricas e as análises levantadas por Vygotsky, no que diz respeito ao aprendizado e ao desenvolvimento na infância.

O aspecto principal desta discussão refere-se ao conceito de desenvolvimento proposto pela teoria vygotskyana relacionado à *zona de desenvolvimento proximal* (z.d.p.). Para elaborar esse conceito, houve uma intensa investigação sobre os limites e desafios postos para a criança em processo de aprendizagem em contextos educacionais. A maior relevância e o maior avanço na proposta de Vygotsky, que veio para superar as teorias então vigentes, pautam-se na explicação do conhecimento que a criança constrói com o auxílio de *outro*.

As diferentes concepções que apontam as relações entre aprendizagem e desenvolvimento foram discutidas e avaliadas pela psicologia soviética. Essas concepções diferem-se em suas defesas teóricas. Cada abordagem busca explicar os processos psíquicos de acordo com uma concepção de homem e de sociedade.

As discussões diversas sobre a questão da aprendizagem e do desenvolvimento infantil denotam diferentes concepções em que estão relacionados os diferentes papéis do ensino e de como o processo de constituição de conhecimento se efetiva. Antes, porém, de ressaltar a abordagem teórica que se constitui a partir do conceito de z.d.p., ainda consideraremos um aspecto relacionado à aprendizagem de conceitos, que é central para entendermos o pensamento infantil e o próprio percurso da aprendizagem.

Quando falamos em conceito, temos como referência um conjunto de noções que se estabelecem para se compreender determinados elementos ou situações do cotidiano. Como temos o anseio de compreender o aprendizado dos conceitos no campo educacional, retomando inclusive o conceito de aprendizagem e desenvolvimento, faz-se necessário diferenciar os conceitos espontâneos (cotidianos) dos conceitos científicos, diferenciação essa elaborada por Vygotsky (2001). Estudos realizados com a finalidade de comparar os dois conceitos mostram que

No campo dos conceitos científicos, ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos. O crescimento contínuo desses níveis mais elevados no pensamento científico e o rápido crescimento no pensamento espontâneo mostram que o acúmulo de conhecimentos leva invariavelmente ao aumento dos tipos de pensamento científico, o que, por sua vez, se manifesta no desenvolvimento do pensamento espontâneo e redundante na tese do papel prevalente da aprendizagem no desenvolvimento do aluno escolar. (VYGOTSKY, 2001, p. 243)

Com essa contribuição, as dúvidas sobre como se processam e se desenvolvem os conceitos infantis se acentuam e outras questões também aparecem. Vemos isso inclusive no decorrer de nossa pesquisa quando, ao conversarmos com os educadores, a pergunta relacionada ao aprendizado de conceitos em instituições de educação infantil despertou a certeza de que *as crianças aprendem conteúdos, hábitos, valores, informações e que os conhecimentos prévios são valorizados, mas com a intenção educativa das atividades se transformam em conhecimentos sistematizados* (E6 – Entrevista realizada em 20/09/2003).

Entretanto, os estudos realizados por Vygotsky (idem), sobre o processo de formação de conceitos, nos remetem a afirmar que o conceito é muito mais do que acúmulo de informações:

Um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado. (VYGOTSKY, 2001, p. 246)

Como ato real, e não apenas mental, os conceitos evoluem assim como evolui, no campo da linguagem, o significado das palavras. O processo de elaboração e desenvolvimento de um conceito exige da criança o domínio de funções psicológicas, como a memória e a atenção, e não apenas uma assimilação de habilidades prontas. A criança, ao elaborar um conceito, expressa os seus conhecimentos sobre o mundo que a cerca, e este movimento de elaboração do pensamento e da linguagem é extremamente complexo.

Ressaltamos, contudo, que as palavras proferidas pela criança não representam apenas a aprendizagem dos conceitos científicos. Nesse sentido, é importante compreendermos também o percurso de desenvolvimento dos conceitos espontâneos.

Os conceitos espontâneos percorrem processos diferentes dos conceitos científicos, porém ambos passam pelo curso do desenvolvimento da linguagem. Compreender o processo de formação de conceitos está diretamente relacionado à compreensão do processo de desenvolvimento da aprendizagem infantil.

Essa relação se caracteriza especialmente pela premissa elaborada por Vygotsky (2001): segundo o autor, a aprendizagem de conceitos não acontece de forma pronta e

acabada por parte da criança. Pelo contrário, a aquisição de novos conhecimentos exige uma posição ativa e interativa da criança com o outro.

É interessante ressaltar que os conceitos não representam uma interpretação única da realidade. De acordo com Barbosa (1997), o conceito não se apresenta como uma “fotografia coletiva”, ou seja, o percurso do desenvolvimento dos conceitos está relacionado ao percurso das experiências individuais e ao percurso das experiências coletivas.

Na verdade, a partir das interações e diálogos, o conhecimento expresso verbalmente pela criança representa uma leitura de mundo. É nesse sentido que Vygotsky (2001) dá ênfase ao papel do adulto na mediação da aprendizagem dos conceitos científicos:

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui como uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. (VYGOTSKY, 2001, p. 244)

Para elucidar o processo de desenvolvimento e aprendizagem e valorizar a atividade que a criança consegue desenvolver com o auxílio de outro, o autor destaca que

No processo de ensino do sistema de conhecimentos, ensina-se à criança o que ela não tem diante dos olhos, o que vai além dos limites de sua experiência imediata. Pode-se dizer que a assimilação dos conceitos científicos se baseia igualmente nos conceitos elaborados no processo da própria experiência da criança. (idem, p. 269)

Os contextos de interações permitem a aprendizagem e, por meio deles, temos a possibilidade de analisar o *nível de desenvolvimento real* da criança, que se caracteriza pela condição de realizar atividades sem o auxílio de outro. Ao mesmo tempo, também observamos o nível de *desenvolvimento potencial*, que se caracteriza pela atividade realizada com a mediação de outras crianças ou de adultos. O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* constitui-se, nesse contexto, como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p.112)

Todo vasto conteúdo acerca do aprendizado de conceitos pela criança, elaborado teoricamente por Vygotsky, visa valorizar a possibilidade de se aprender e desenvolver conhecimentos através da interação e da mediação. Essa teoria nos permite refletir mais amplamente sobre os diferentes processos que compõem o aprendizado humano.

A obra de Vygotsky nos instiga a buscar compreender o desenvolvimento infantil analisando as interações que acontecem entre crianças, até porque esses momentos são consideravelmente ricos em linguagem. Em seu trabalho, ele procurou desvendar o caminho o qual os conceitos científicos e espontâneos percorrem no processo de desenvolvimento da criança. O estudioso destacou que a diferença entre eles se apresenta a partir de suas funções objetivas. Sua investigação visou verificar as diferenças existentes entre os dois processos. Segundo ele,

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos – cabe pressupor – são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro. Por um lado – assim devemos desenvolver as nossas hipóteses –, o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos... (VYGOTSKY, 2001, p. 261)

Como já apontamos, a aprendizagem dos conceitos está vinculada à utilização da linguagem pela criança e ao campo do significado da palavra. A sua utilização pela criança acontece a partir do momento em que ela compreende as relações mais simples da realidade e consegue explicar de forma consciente os fatos.

Todavia, as palavras nem sempre se caracterizam por conceitos. Os conceitos não podem ser decorados. Relacionamos, então, o processo de formação de conceitos ao processo de tomada de consciência, também estudado por Vygotsky (2001). Quando o conceito já está elaborado, pode ser expresso através da palavra, instrumento da linguagem já abstraído pela criança.

Os conceitos se constituem no processo de aprendizagem infantil e têm grande contribuição no desenvolvimento do pensamento, principalmente no caso dos conceitos científicos. A formação de conceitos científicos começa no momento em que a criança assimila um novo significado, ou seja, o desenvolvimento do significado das palavras está subordinado ao desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos. Este aspecto é discutido nos estudos de Barbosa (1997), resgatando que

a aquisição de novos conhecimentos, entre os quais estão os conceitos, depende de um processo ativo e criativo da criança, pelo qual ela tenta

solucionar algum problema através do curso de operações complexas. (Barbosa, 1997, p. 75)

No contexto de interação que segue temos um cenário representado por duas meninas (Amanda e Michele) e um menino (Jonas), numa situação de brincadeira que possibilita a nossa análise no que diz respeito à utilização das palavras: trata-se de uma situação de brincadeira que envolveu três crianças de cinco anos. Elas brincavam de faz-de-conta assumindo papéis de pai, mãe e filho (que era representado por uma bola).

– *Filha, vai lá no supermercado comprar umas coisas para ele comer. Compra pão, salame, manteiga, sanduíche. (Amanda)*

– *É compra roupa para ele, fralda. (Michele)*

– *Compra um monte de coisa. Compra frango. (Amanda)*

– *Não, frango ele não pode não... Ele é novinho. (Michele)*

V4 (realizado em 04/11/2003)

Vemos que o desenvolvimento dos conceitos não se processa no mesmo modo pelas crianças e a utilização deles não acontece de forma mecânica. A noção sobre a condição alimentar de um bebê foi expressa nas falas das crianças, representando também os desejos da própria criança-mãe e não do bebê do faz-de-conta, em determinado momento foi posta a indagação de que o bebê não pode comer frango. O conhecimento acerca do hábito alimentar não deixou de ser apresentado mesmo em situação de faz-de-conta. Vygotsky faz um destaque importante para nós nesse momento de análise:

os conceitos científicos não são assimilados nem decorados pela criança, não são memorizados mas surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento. Daí a inevitabilidade implacável de que o desenvolvimento dos conceitos científicos deva revelar em toda a plenitude as peculiaridades dessa natureza ativa do pensamento infantil. (VYGOTSKY, 2001, p. 260)

Nas conversas e brincadeiras infantis, observamos o papel do outro na constituição do conhecimento. Essa condição permite-nos refletir sobre a importância de propiciar momentos de interação. O conceito espontâneo representado na oralidade da criança

recorta sua experiência e sua motivação pelo conhecimento exigido em determinado contexto. Por isso, para ensinar conceitos científicos, é preciso observar o grau de desenvolvimento e maturidade dos conceitos espontâneos. Outro ponto também necessário é resgatar novos conceitos para além daqueles que fazem parte do cotidiano, conforme Vygotsky (2001) destaca em seus estudos. Quanto à forma de se trabalhar conceitos com a criança, Vygotsky ressalta que

A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. (VYGOTSKY, 2001, p. 247)

Porém, observamos em nossa pesquisa, assim como também em Barbosa (1997), que é possível para a criança menor de sete anos formar conceitos científicos. Por isso ressaltamos o enorme papel do educador como mediador desse processo de constituição de conhecimentos. Por mais que a criança se desenvolva com seus pares e até mesmo sozinha, enfatizamos que o ensino por parte do professor não pode ser diminuído nas instituições educativas.

O que também fica evidente no diálogo entre as crianças é a utilização das palavras ditas, num contexto exterior (em casa, na rua) à creche. A organização do pensamento foi possível quando se agregou o conhecimento prévio e a experiência verbal mais elaborada de um adulto- referência para a criança. Segundo Barbosa (1997),

... a criança não precisa ter pleno domínio da linguagem verbal para iniciar-se no processo de criação de significados ou para pensar. Inicialmente, o empréstimo da linguagem verbal do outro (adulto e criança mais velha ou mais experiente), as materializações das idéias e significados presentes nos gestos, tons de fala, cores, etc., lhe são fundamentais, ajudando-a a constituir uma complexa linguagem de gestos e sonorizações simbólicas. (BARBOSA, 1997, p. 134)

Vimos a necessidade de observar a utilização das palavras pelas crianças em situações de interação, verificando como os conceitos científicos novos trabalhados pelas educadoras se constituem e se desenvolvem. Quando analisamos as palavras e os significados, vemos que a oralidade infantil possibilita a constituição das redes de significados.

Remetendo-nos aos conceitos que Luria (1987) e Bakhtin (1992) mencionam em seus trabalhos, podemos afirmar que os diversos sentidos e significados construídos pelas crianças são elaborados a partir de seus contextos de produção de linguagem e representam metaforicamente seus conhecimentos acerca da realidade colocada.

Quando a criança do V4 expressa em sua fala que precisa comprar *salame* e não presunto, *manteiga* e não mussarela, assim como a *fralda* como única roupa necessária para o bebê, temos uma realidade social então representada que difere daquela camada da sociedade muitas vezes anunciada como padrão. O nosso papel nesse momento é o de também questionar as várias vezes em que os conhecimentos trabalhados pela instituição de educação infantil também privilegiam os padrões ideológicos da classe dominante.

Nossa preocupação não quer ser empobrecida pela defesa de que a educação deve ser diferenciada qualitativamente de acordo com a situação cultural e econômica do público que trabalhamos. Pelo contrário, pretendemos apontar que as diferentes culturas infantis, independentes de seu *status social*, têm, em suas diversidades, suas contribuições no processo de constituição de conhecimento em contextos educativos.

É necessário enfatizarmos que o papel de ensinar precisa estar ancorado nas diferentes realidades presentes num determinado contexto. É um momento de construção de identidades de tomada de consciência sobre os conhecimentos até então apreendidos pela criança. Cabe ao educador possibilitar a ampliação e a mediação desse conhecimento. Seria o que Vygotsky destaca acerca do ensino de conceitos científicos. Esses são sistematizados e generalizados, na maioria das vezes, a partir das instruções formais, para se diferenciar dos conceitos cotidianos – já elaborados pelas crianças.

Ainda com relação às palavras proferidas pelas crianças destacamos que a utilização dessas nem sempre acontece de forma intencional. Isso é mais característico da espontaneidade infantil, como podemos observar na situação que segue, relatando uma brincadeira de faz-de-conta entre duas crianças de cinco anos:

- *É, o pai dele foi pro trabalho, foi lá prá roça. (Michele)*
- *Ele foi pra gandaia? (Amanda)*
- *Não, ele falou que foi trabalhar. (Michele)*
- *Ele fala que vai lá na roça, mas ele mente. Ele fala que vai lá na feira comprar fraldinha, mas ele vai pra gandaia. (Amanda)*

(V5, realizado em 04/11/2003)

As palavras proferidas no V5 refletem as condições de trabalho dos pais, a organização familiar, o grau de afetividade presente nas relações entre pai, mãe, filhos e a imitação da criança, que pode estar reproduzindo um conjunto de palavras já proferidas por um adulto de sua casa, talvez. Com certeza, a oralidade infantil oferece para nós pesquisadores, uma gama de objetos de estudo a ser pesquisados.

### **Algumas considerações**

No contexto educacional, as relações entre ensino e aprendizagem têm sido foco de pesquisas em diferentes áreas de conhecimento. Considerando que as instituições educacionais têm como objetivo o papel de ensinar<sup>9</sup>, a reflexão que aqui pretendemos discorrer pauta-se no detalhamento do processo de constituição de conhecimentos pela criança pré-escolar de cinco anos, por meio das diferentes linguagens, no contexto das instituições de educação Infantil.

No que diz respeito à oralidade e à construção do pensamento e da palavra, buscamos as obras que discutem o desenvolvimento da linguagem numa perspectiva sócio-histórico-dialética. Autores como Vygotsky (2001), Bakhtin (1992), Luria (1987), Barbosa (1997), Braggio (1995) e Smolka (1988) contribuíram em nosso trabalho, assim como possibilitaram a reflexão crítica acerca do nosso objeto de estudo, mostrando-nos os caminhos contraditórios que precisamos percorrer para compreender dialeticamente o processo de constituição de conhecimentos pela criança pré-escolar.

Vygotsky (1998) buscou compreender as relações entre pensamento e linguagem a partir do estudo da fala, compreendida como algo maior que a palavra. Compreender o significado das palavras requer da criança um exercício elaborado do pensamento, trazendo e utilizando a função da memória – também apontada por Vygotsky (1996) como função necessária no processo de aprendizagem dos conceitos.

Esse autor destaca que é preciso compreender o significado da palavra a partir de seu papel funcional. Aponta como aspecto principal em suas obras uma crítica relacionada à forma como os diferentes métodos psicológicos buscam analisar a linguagem infantil. Para ele, compreender a linguagem significa, ao mesmo tempo, compreender os fenômenos sociais. Sua crítica ressalta que a forma fragmentada de analisar pensamento e palavra não

---

<sup>9</sup> De acordo com Vygotsky (2001), o processo de ensinar e aprender se dá a partir da zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será nível de desenvolvimento real amanhã – aquilo que a criança faz com a ajuda de outra hoje, passa a realizar sozinha amanhã.

contribui no estudo investigativo das origens psicológicas que estruturam a relação entre ambos. Nesse sentido, busca compreender a palavra como unidade da linguagem e do pensamento.

Outro autor que contribuiu nos estudos lingüísticos na perspectiva dialética foi Bakhtin (1992). Ele assinala que a ideologia presente nos discursos infantis representa verdades construídas por meio de diálogos:

É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem participação do discurso interior. (BAKHTIN, 1992 p. 37-38)

Em seus estudos, Bakhtin afirma que as palavras estão sempre carregadas da ideologia do cotidiano. As nossas expressões são ideológicas. O sujeito do conhecimento é constituído a partir das relações ideológicas. Por isso, defende que a principal categoria para se conceber a linguagem é a interação verbal. Compreender a linguagem significa compreender o sujeito enquanto autor da palavra, “o sentido da palavra é o caminho para o resgate daquilo que no homem é sujeito, no qual ele não se anula e nem se desfaz” (Bakhtin, 1985).

A concepção de linguagem que permeia a corrente teórica de Bakhtin caracteriza-se pela análise lingüística dos processos em movimento, em que a interação verbal permite a construção constante do *eu* e do *outro*, numa relação dialética e dialógica. Para Bakhtin,

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. (idem, p. 106)

Para avançar nossa investigação a partir das contribuições de Bakhtin, observamos e analisamos as diferentes falas das crianças que freqüentam creche. A linguagem que se vincula ao desenvolvimento da oralidade infantil tem sido objeto de nossa pesquisa, pois buscamos compreender como a criança expressa o que aprendeu. Em trabalho de campo na instituição pesquisada, resgatamos as situações de interação das crianças e procuramos desvelar os conhecimentos-científicos e espontâneos (cotidianos). Vejamos a situação de brincadeira das crianças de cinco anos no pátio da creche:

- *O que você tem aí debaixo na sua blusa? (E6)*
- *Uma bola. (Amanda)*
- *E por que a bola esta aí? (E6)*
- *Porque a gente está brincando de bebê. (Amanda)*
- *E como é que brinca de bebê? (E6)*
- *A gente põe a bola na barriga e pronto. (Amanda)*

*(V6, realizado em 03/11/2003)*

Vemos, nesse caso, que a brincadeira de faz-de-conta retratou uma situação da gestação de um bebê. As crianças brincam intencionalmente, diferenciando os papéis de mãe e filho, mas ao serem questionadas sobre a forma como a brincadeira acontece ainda não conseguem elaborar e explicar a situação criada por elas, ou explicam de forma prática sem desencadear um diálogo sobre a situação vivenciada.

Em nossos estudos, buscamos compreender essas questões através do conceito de *tomada de consciência* trabalhado por Vygotsky (2001), ao discutir os processos intencionais da linguagem infantil. Segundo ele, as palavras que são proferidas apresentam a consciência que elaboramos sobre determinados conceitos. Assim, conseguimos explicar os acontecimentos de nossa vida cotidiana a partir do momento em que conseguimos generalizar os conceitos apreendidos. Vygotsky ressalta:

Desse modo, a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redundam em sua apreensão. Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino (...) Assim surgida no campo do pensamento, a nova estrutura de generalização, como qualquer estrutura, é posteriormente transferida como um princípio de atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos do pensamento e dos conceitos. Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos. (VYGOTSKY, 2001, p. 290)

Ao mesmo tempo em que a criança dominava o conhecimento necessário para utilizar uma bola e brincar como se essa fosse um bebê na barriga da mãe, reduzindo sua explicação em *é só colocar a bola na barriga e pronto*, vemos que a tomada de consciência definida por Vygotsky é fundamental para que se possa expressar aquilo que se aprende, ou seja, mesmo utilizando as palavras aleatoriamente, com indícios de aprendizagem, não podemos sempre considerar como tal.

Isso se completa ao fato de que, em situações de interação, vemos que o domínio da linguagem oral é representado nas falas das crianças que utilizam a brincadeira de faz-de-conta para expor diferentes aprendizagens de conceitos, como vemos na situação que segue:

(Situação de sala do agrupamento de cinco anos: montagem de uma flor)

- *Vou mostrar pra vocês uma idéia e depois distribuir o material pra fazer a flor. (E7)*
- *Não é pra recortar o pratinho, é pra montar a flor. Você vai fazer uma bolinha pra colocar aqui no meio. Bem redondinha. (E8)*
- *Eu não dou conta. (Jéssica)*
- *Claro que dá conta, todo mundo dá conta. Gente, olhem aqui: que cor é está aqui? (E7)*
- *Verde. (crianças)*
- *Que cor é a folha das árvores? (E7)*
- *Verde. (crianças)*
- *O que vamos fazer com este papel verde? (E7)*
- *Árvore. (crianças)*
- *O quê? (E7)*
- *Árvore. (crianças)*
- *Gente, nós vamos fazer o que com esta folha? (E7)*
- *As folhas. (Pedro)*
- *Então vamos fazer as folhas com este papel verde. (E7)*
- *Tia, e os matos também? (Taís)*

V7 (realizado em 09/11/2003)

O que as crianças aprendem e como elas aprendem?

As falas das crianças se complementam no decorrer da atividade e no processo de questionamento por parte da educadora. A influência do outro na constituição da fala é expressa constantemente nas palavras proferidas por elas. A concepção de ensino-aprendizagem, por parte da educadora, reflete na prática o direcionamento das atividades.

A nossa pesquisa aponta que ainda prevalece o ensino de conceitos prontos<sup>10</sup> para as crianças que freqüentam a creche. Até porque a dúvida sobre o que ensinar nessa instituição prevalece no planejamento das educadoras. Essas manifestam constantemente a

---

<sup>10</sup> No sentido de imutáveis e/ou inquestionáveis.

preocupação em não alfabetizar<sup>11</sup> as crianças, pois, de acordo com elas, esse não é o papel da instituição. Quanto ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, Vygotsky (1998) e Luria (1987) fizeram considerações que nos ajudaram a analisar as diferentes situações que elencamos em nossa pesquisa.

No V7 observamos a influência do outro na constituição do conhecimento e na própria constituição da palavra. Quanto a esse aspecto, Lemos (1986) utiliza o termo *espelho*. Na verdade, esse termo reafirma o conceito de imitação, que, segundo a autora, é a capacidade de “subjeter-se, objetivando o outro” (p. 13). As crianças exercitam esse movimento constantemente definindo os diferentes papéis e conhecimentos apreendidos em situações cotidianas e em situações de brincadeira.

Nesse caso, tivemos (e temos) na instituição de educação infantil elementos fundamentais para compreender o processo de constituição de conhecimentos pela criança.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Ana Rogéria de. Relatório de pesquisa *O processo de elaboração de conceitos por crianças pré-escolares: da oralidade à escrita*. Goiânia, 1998.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. *Elementos mediadores e significativos da docência em Educação Infantil na rede municipal de educação de Goiânia*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia-GO, 2002.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail V. *Marxismo e filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método sociológico na ciência da Linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBOSA, I. G. *Pré-Escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. *Educação Infantil: espontaneísmo versus escolarização*. Goiânia. UFG. 2001, mimeo.

BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. *Contribuições da lingüística para a alfabetização*. Goiânia: Ed. da UFG, 1995.

---

<sup>11</sup> Alfabetização enquanto letramento – ler e escrever alfabeticamente.

CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional, in: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.

FIORIN, José Luís. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.

FERREIRA, Sueli. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. São Paulo: Papirus, 1998.

FREITAS, Maria Teresa. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papirus, 1994.

JOBIM e Souza, Solange. *Infância e Linguagem*. Campinas: Papirus, 1994.

KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Izabel. *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S. & LEITE, I. M. (org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996.

LÜDKE Menga e ANDRÉ Marly. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÚRIA, A. R. *Pensamento e linguagem – as últimas conferências de Lúria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

\_\_\_\_\_. *Leontiev, Vygotsky, Psicologia e Pedagogia. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Ed. Martins Fontes. 3ª edição. São Paulo: 2001.

OLIVEIRA, Z. M.R. *Ciranda, faz-de-conta e companhia: reflexões acerca da formação de professores para a pré-escola*, SP. 1990

\_\_\_\_\_. *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Marta K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

SILVA, Isabel de Oliveira e. *Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades*. São Paulo: Cortez, 2001.

SMOLKA, A. L.B. *A criança na fase inicial da escrita – A Alfabetização como processo discursivo*, SP. Cortez, 1988

SOUZA, Solange. J. Re-significando a Psicologia do Desenvolvimento: Uma contribuição crítica à Pesquisa da Infância. In: KRAMER, S. & LEITE, I. M. (org.). *Infância: fios e desafios a pesquisa*. Campinas: Papirus, p. 39-55, 1996.

VYTGOTSKY, L.V. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.