

# O DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA CRIANÇA POR MEIO DA LITERATURA: EXPRESSÕES DE LINGUAGEM NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Núbia Silvia Guimarães Paiva<sup>1</sup>  
Ana Luíza Bustamante Smolka<sup>2</sup>

Este trabalho apresenta uma análise dos modos como crianças de 3 anos (inter)agem com livros de literatura e significam textos literários em uma escola de educação infantil na rede municipal de Uberlândia. Faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, ancorada nos pressupostos da perspectiva histórico cultural, cujo principal objetivo é compreender e evidenciar as inter-relações entre a literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças (Vigotski, 2012). Alia-se a pesquisa às práticas pedagógicas que contemplam a linguagem literária no espaço escolar, buscando-se investigar as relações dos sujeitos com diversos textos e formas de narrar, bem como as implicações destas relações nos processos de ensino e aprendizagem. No episódio selecionado para análise foi possível perceber os modos de apropriação e significação da criança ao assumir e vivenciar, por meio da literatura, modos de contar e significar a história, trazidos pela professora.

Este episódio ocorreu durante o trabalho de campo da referida pesquisa. O grupo, denominado de GIII “E”, era constituído por dezessete crianças entre três e quatro anos de idade, a professora, a educadora e a pesquisadora. Nesta escola é desenvolvido um projeto de literatura denominado “Projeto Conta e Reconta”, que tem como objetivo despertar o gosto pela leitura, promover a aproximação da criança com a família e desenvolver a linguagem verbal dos pequenos.

O projeto consistia em enviar com a criança, para casa, um livro de literatura para que fossem desenvolvidas as seguintes atividades: a família contar/ler a história para a criança, a família conversar com a criança sobre a história; posteriormente à escuta da história, havia a sugestão de que a criança fizesse um desenho de alguma parte da história e a pessoa da família que a estivesse ajudando nesta atividade, escrevesse resumidamente como foi esse momento de interação com o livro em casa. O registro era feito em um caderno específico da turma. No retorno à escola no dia seguinte a esse trabalho, a criança contava a história lida para os colegas, apresentando o seu registro e de sua família, socializando as impressões construídas. A história vivida neste episódio foi *Uma História Atrapalhada* de Gianni Rodari. O mesmo foi enviado com a criança para casa para que a atividade fosse realizada e retornou no dia do episódio em sala de aula.

---

<sup>1</sup> Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/MG. E-mail: [nubiasgp@gmail.com](mailto:nubiasgp@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: [analuiza.smolka@gmail.com](mailto:analuiza.smolka@gmail.com).



Antes de apresentar e analisar o episódio em foco, explicitamos alguns pontos de ancoragem teóricos que sustentam nosso trabalho de intervenção e investigação. Estes encontram-se nos trabalhos de Vigotski (1991, 2000, 2005, 2010, 2012), e também em discussões feitas por Smolka (1995, 2000, 2005), sobre as formas de apropriação e significação pelo sujeito, em seu processo de desenvolvimento cultural na trama das relações sociais. Nessa perspectiva, o desenvolvimento é um processo complexo, considerado por Vigotski nas inter-relações entre a dimensão orgânica, biológica - base inicial do desenvolvimento - e a dimensão cultural produzida e vivida pelos homens a partir das/nas relações e interações sociais.

O autor considera que os elementos que compõe o desenvolvimento são de origem social, ou seja,

a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que lhe rodeia, sobre todo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para esta idade. Denominamos essa relação como situação social de desenvolvimento em dita idade. A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as transformações dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. (VIGOTSKI, 2012, p. 264).<sup>3</sup>

Corroborando essa forma de compreender o desenvolvimento, entendemos que

Assim ele defende uma concepção de desenvolvimento que não resulta de uma acumulação gradual de mudanças isoladas, mas constitui um processo dialético complexo que implica tempos diferentes para funções diferentes e transformações qualitativas. (Smolka, 2005, p. 78).

Desta forma a escola, a sala de aula, as relações estabelecidas entre as crianças, a professora e o livro de história “*Uma história Atrapalhada*”, podem ser considerados elementos de uma situação social que foram significados pelos sujeitos em interação, e da qual destacamos para análise os modos de participação de uma criança em particular. Para melhor compreensão

---

<sup>3</sup> Tradução nossa.

da situação vivida segue-se um trecho do registro feito pela pesquisadora em campo. Esse trecho se segue à rotina do trabalho pedagógico em que a professora explora com as crianças o livro de história levado para casa, em que oportuniza que a criança que levou o livro conte a história para os colegas e compartilhe a experiência tida com sua família.

*Em seguida, a professora fez a leitura da história, mostrando as imagens para todos. As crianças ficaram muito encantadas, riam, se admiravam, comentavam e a professora também buscava na mudança do tom da voz, trazer as crianças para a história. Ao fim da leitura, ocorreu algo muito interessante: **uma criança, A. C.<sup>4</sup>, pediu, sugeriu à professora que deixasse algum colega contar a história novamente, a professora aceitou e a convidou para vir contar a história.** (Diário de Campo, 10/09/2015).*

A partir destes movimentos - sugestão de leitura pela criança, aceite e convite da professora para a leitura, aceite da criança para a leitura -, os modos de narrar da professora são experienciados pela criança. Gestos como pegar o livro, passar suas páginas, levá-lo com as páginas viradas em direção aos demais colegas, contar a história para a turma. Os gestos, a fala, o movimento em direção ao livro e o desejo de narrar a história para os colegas, ou seja, as formas de expressão podem organizar a atividade mental da criança, indicar e marcar possibilidades de desenvolvimento cultural interessantes.

Esse processo pode ser compreendido quando encontramos o seguinte excerto em Vigotski (2000)

Neste sentido, todo o desenvolvimento cultural passa por 3 estágios: em si, para outros, para si (veja o gesto indicativo – inicialmente apenas um movimento de agarrar mal sucedido, direcionado para um objeto e que marca a ação; depois a mãe entende-o como indicação; depois a criança começa a indicar). (Pág. 24).

Considerando a complexidade dialética sobre a compreensão do desenvolvimento humano, na análise apresentada, a situação “em si” pode ser aludida como o fato da criança ir em direção ao contar a história, ou seja, em seu movimento de busca e (inter)ação com a literatura e com a professora. Esse mesmo gesto mostra-se também “para os outros”, explicitando-se no momento em que, a partir de seu movimento de contar a história, a criança o compartilha com as demais crianças e as pessoas da sala, se apropriando do jeito de contar histórias e das práticas vividas neste contexto. Infere-se o “para si”, nos desdobramentos em termos de desenvolvimento cultural provocados na própria criança, ou seja, nas repercussões e elaborações implicadas em seus gestos de contar história, de ocupar, de vivenciar o lugar de leitora e narradora – para os outros, para si. Não se trata necessariamente de um movimento sucessivo de ações, mas de um movimento dialético que condensa (inter)ações de adultos e crianças na relação com a literatura. (Inter)ações que se tornam condição e fonte de desenvolvimento das pessoas envolvidas, bem como da própria atividade de ler e de ensinar/aprender.

Essa compreensão implica dizer que a criança se apropria, inicialmente por meio da imitação, de uma ação que é cultural e em seguida torna própria essa ação. Nesse processo dialético ela transforma a própria ação, pois não a reproduz completamente mas cria novas possibilidades de manifestação desta ação e se transforma, em várias dimensões, sejam elas intelectuais, afetivo-emocionais e sociais, ampliando assim suas próprias capacidades.

---

<sup>4</sup> Optamos por utilizar apenas as letras iniciais do nome da criança a fim de preservar sua identidade.

Pino (2000), pesquisador das possibilidades de compreensão e explicitação da obra de Vigotski, constrói uma análise que nos ajuda a clarificar o conceito de desenvolvimento cultural na medida em que nos convoca a compreender o pensamento do autor

O que Vigotski está dizendo, com outras palavras, é que a emergência da atividade simbólica constitui, tanto na história da espécie quanto na história pessoal de cada indivíduo, o ponto de passagem do plano natural para o plano cultural - planos que na filogênese aparecem separados mas na ontogênese coincidem e se interpenetram (PINO, 2000: 55/56).

De acordo com Smolka (2005), a partir da teoria vigotskiana, esse processo ocorre devido à capacidade humana de significar as experiências vividas

A significação (criação e uso de signos) é a atividade mais fundamental do homem. Aquela que o diferencia dos animais do ponto de vista psicológico e viabiliza a transformação do mundo e a recriação permanente das condições da existência humana. Dialeticamente o próprio homem se transforma nesse processo” (p. 78)

A linguagem é o elemento fundamental que permeia todo esse processo pois, a partir desta perspectiva teórica, pode-se inferir que ela ocupa uma função constitutiva do ser humano e, marca fundamentalmente, todo o processo de desenvolvimento cultural. Através da linguagem se estabelece um meio e modo de relação que tanto pode ser um instrumento que medeia, mas também regula a atividade prática da criança. Ela se constitui com as funções de planejamento, organização, regulação das relações e das ações, ou seja, constitui o funcionamento mental do sujeito

A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão (VIGOTSKI, 1991, p. 28).

No caso deste trabalho, a protagonista do episódio analisado ainda não está alfabetizada, entretanto, percebe a importância da leitura, ou seja, da linguagem escrita neste momento de se contar uma história, pois essa é a prática da sua professora. Contar a história do livro, lendo com e para as crianças. O “não saber ler” fez com que a criança criasse uma estratégia diante da situação para ocupar aquele lugar – lugar de contar história. Trouxemos um trecho de nosso registro para demonstrar a situação ocorrida.

*A. C. sente-se à vontade para ocupar esse lugar, pega o livro o folheia e fica ali um tempo, depois levanta o livro de forma aberta mostrando as imagens para os colegas. (o mesmo movimento feito pela professora anteriormente). Quando a professora a encoraja para que conte a história pois os colegas estão esperando, ela responde de forma tranquila “Eu tô sem voz! Perdi a voz!” A professora ri, e insiste para que ela conte a história. (Diário de Campo, 10/09/2015).*

***Quando as páginas chegaram ao fim A. C. diz: “Minha voz voltou!”***

Nas análises do jogo vivido no e pelo grupo mostra-se como estão imbrincados os modos de ser da professora nos modos de se expressar da criança. O fato de uma criança de 3 anos

contar uma história para os colegas da turma, usando, de um jeito bem próprio, palavras, gestos e silêncio, levou-nos a indagar sobre as possibilidades e as estratégias por ela criadas para experimentar a “leitura” do livro de história na atividade de narrar para o outro. Mesmo no silêncio, a linguagem aparece como elo central. Podemos relembrar aqui que

A linguagem nomeia, identifica, designa; recorta, configura, estabelece relações; mais do que um “meio”, é um modo de (inter/oper)ação: relação com o outro, atividade mental; um modo, fundamental, de significação (produção de signos, de sentidos). A linguagem tem a propriedade de remeter a si mesma, ou seja, fala-se da linguagem com e pela linguagem. A linguagem nem sempre comunica, não é transparente, ela significa por meio do “não dito” e não necessariamente significa por meio do que é dito. Admite a pluralidade de sentidos e significados, é polissêmica... (SMOLKA, 1995, p. 19-20).

E vale ainda ressaltar, tal como Vigotski, que o uso de signos muda fundamentalmente toda a atividade psicológica, pois são os sentidos construídos na relação ou (inter)ação com o vivido que vão marcar todo o processo de desenvolvimento cultural do sujeito. Daí resulta a importância de se estar atento às formas de significar das crianças na escola, uma vez que os sentidos produzidos marcam a relação da criança com a leitura, com a escola e mostram-se constitutivos em seu processo de desenvolvimento cultural.

A literatura é, aqui, compreendida como artefato produzido na e pela cultura. Aparece com possibilidade de provocações de experiências singulares na medida em que, tida como arte, apresenta elementos desta dimensão, tais como a capacidade de o ouvinte, expectador, ou no caso deste trabalho, os pequenos leitores, ao estarem em contato com a arte literária, experimentarem vivências estéticas que provocam reações de natureza muito complexa. Desta forma entende-se que a experiência vivida por meio do ouvir, contar e recontar histórias pode desencadear processos imaginativos e criativos, em que “o próprio receptor constrói e cria o objeto estético para o qual já se voltam todas as suas posteriores reações” (Vigotski, 2010, p. 333).

Na (con)vivência literária, os modos de (inter)ação professora/crianças/livro de histórias ganham relevância especial. No jogo interacional, a professora lê o livro, escuta a criança, acolhe a sugestão, faz o convite, escuta a história lida/narrada; enquanto a criança ouve a história, sugere a leitura, assume a posição e a postura de “professora/leitora/narradora”, antecipando o exercício desses papéis sociais. Assim, o estudo nos leva ainda a refletir sobre as muitas e possíveis formas de mediação do adulto, do colega, do livro, da história, da cultura, de participação e de criação constitutivas do desenvolvimento humano.

## Referências

PINO, A. O Social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul./00.

SMOLKA, A. L. B. A Concepção De linguagem Como Instrumento: Um Questionamento sobre Práticas Discursivas e Educação Formal. In: **Temas em psicologia**, 1995, n. 2.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, abr./00.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F. **Processos de cultura e internalização**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. p. 76-83. (Coleção Memória da Pedagogia, 2).

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. O Manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71. Cedes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. A Educação Estética. In: **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escolhidas – III**: problemas del desarrollo de la psique. Machado Grupo de Distribución, S. L. Madrid: 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escolhidas – IV**: problemas del desarrollo de la psique. Machado Grupo de Distribución, S. L. Madrid: 2012.