

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO**

**INTERAÇÕES VERBAIS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: SUBSÍDIOS DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Priscila Freire Bondarengo

Maringá
2011

PRISCILA FREIRE BONDARENCO

**INTERAÇÕES VERBAIS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: SUBSÍDIOS DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual de Maringá – UEM, como
parte das exigências para a conclusão do curso de
Pedagogia sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria
Terezinha Bellanda Galuch

Maringá
2011

PRISCILA FREIRE BONDARENCO

**INTERAÇÕES VERBAIS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: SUBSÍDIOS DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Universidade Estadual de Maringá – UEM,
como parte das exigências para a conclusão do
curso de Pedagogia sob a orientação da Prof^a
Dr^a Maria Terezinha Bellanda Galuch

BANCA EXAMINADORA

Aprovado em: 22/11/2011

Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM

Profa. Ms. Celma Regina B. Rodriguero – UEM

Profa. Dra. Tânia dos Santos A. da Silva – UEM

Maringá
2011

AGRADECIMENTOS

Até aqui nos ajudou o Senhor. (I Sm 7:12)

Diante de uma oportunidade tão especial que é o fato de se poder agradecer pessoas pela importância que as mesmas têm em nosso cotidiano e que, muitas vezes, não conseguimos expressar, digo, com toda a certeza, que o último ano da faculdade, além de ter sido o ano mais desafiador, foi também, sem dúvidas, o mais intrigante: o que fazer quando concluir a graduação? Mestrado? Especialização? Educação infantil? Ensino fundamental? Gestão? Foram tantos os questionamentos que permearam e continuam a envolver este período tão intenso que não há como deixar de me angustiar.

Portanto, para mim, realizar esta pesquisa, foi um grande desafio e, com absoluta certeza, eu não a teria concluído se não fossem algumas pessoas.

Agradeço, primeiramente, a Deus que foi o meu ponto de equilíbrio durante estes quatro anos de faculdade, fazendo com que as minhas noites tristes se tornassem mais alegres, ao sentir sua bondade e amor resplandecerem sobre minha vida a cada novo amanhecer,

Aos meus pais e irmã, por terem me entendido e me apoiado em cada momento, já que, muitas vezes, chegava em casa, somente no final do dia e não tinha condições de conversar e estar com eles, pessoas essenciais, indispensáveis, das quais senti uma falta imensa, durante este período. Ao me buscarem tarde da noite na UEM, pois fiquei envolvida em projetos e grupos de estudos.

À Professora Maria Terezinha Galuch que está me ajudando nesta caminhada acadêmica, desde o primeiro ano da faculdade, quando fizemos nosso primeiro PIC. Desde então, ela sempre, com suas orientações, cheias de conhecimentos e experiências que traz em sua bagagem curricular, fazendo com que despertasse em mim uma grande paixão pelo tema.

À professora Sheila que é um exemplo a ser seguido, exemplo de profissional, de mãe, amiga e etc. Sempre sorridente, com um conselho certo para cada situação, ajudou-me muito não só no aspecto profissional, mas no que diz respeito ao convívio humano. Era nítido o olhar de amor pela profissão, que ela transmitia, durante nossos três anos e meio de caminhada.

Ao PET-Pedagogia, o que eu vivi junto com estas pessoas, nestes três anos, lembranças memoráveis por toda uma existência. As coisas nas quais aprendi, as viagens das quais participei com o programa, não há como mensurar, são lembranças que somente adquiriu- as que estive nesta doce caminhada.

Às meninas que estiveram comigo no PET e na sala de aula.

Ana Maria, amiga que se fez irmã, e a qual vou levar para a vida inteira. Flaviane, companheira de sala de aula, que eu sei que vou poder contar sempre. Paula, parceira de PIC e uma pessoa muito simples, humana e especial. Patrícia Alves, amiga de PET, vizinha, com o coração sempre disposto a amar. Patrícia Guelles, mãe, amiga e, com certeza, uma guerreira. Lara, uma mistura de amiga com sentimento de irmandade, que com muito amor, sempre emprestava seu colchão para descansarmos um pouquinho depois do almoço. Tatiana, sempre verdadeira e muito amiga. Thaís, sempre com aquele jeito meigo, mas sempre uma incógnita, ah... Como nós a perturbamos. Larissa Sayumi, a japonesa mais engraçada de todas. Andressa nossa, calourinha chorona. Lili, parceira de PET, sempre disposta a ajudar. Michely, calourinha trabalhadora. Nathália, nossa caloura e grande petiana. Valquiria, calourinha séria. O que vivemos juntas estará para sempre vivo em minha memória e guardado em meu coração.

Não posso deixar de mencionar, algumas pessoas que passaram pela minha formação durante o PET e, agora, já estão formados. Tiveram um papel mais que importante em minha formação humana e acadêmica: Denis, Gilmar que tem um coração que não cabe dentro dele, amigo demais. Maysa, Rita, Ariane, Helena, Cintia.

Agradeço as minhas amigas e irmãs: Carol por ser aquela amiga sempre tão preocupada comigo, com ligações demoradas e muitas broncas. Obrigada amiga, por não desistir nunca. Aline Preta, sempre querendo participar de tudo, e não perdeu ao longo destes quatro anos. Aline Loira, minha veterana de PET, que se tornou uma grande amiga e irmã, pessoa muito especial que Deus me deu o privilégio de conhecer, e poder compartilhar cada detalhe e dúvidas que vinham surgindo no decorrer da caminhada, sempre me ouvindo e me ajudando muito com seus doces conselhos, e seu calmo olhar transmissor de muita paz. Halyny e Amandinha, sempre juntas com minha risada, muita crise e muita comida sempre.

Ao grupo ADT, por aturar minhas loucuras e minhas ausências que não foram poucas.

Às professoras do DTP e DFE as quais participaram diretamente de minha formação tanto profissional como pessoal, por estarem lado a lado durante a minha caminhada acadêmica.

O curso está chegando a sua reta final, todavia, espero do fundo do meu coração, que muitas destas preciosas relações possam perpetuar. Pois foram muito importantes para mim.

Obrigada.

“O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.”

Fernando Pessoa

BONDARENCO, Priscila Freire._____. 2011. Artigo. **INTERAÇÕES VERBAIS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: SUBSÍDIOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL** – Universidade Estadual de Maringá.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a mediação exercida pelo professor nos centros de educação infantil, especificamente no que se refere às interações verbais entre adultos e crianças. Serão apresentados conceitos sobre pensamento e linguagem, instrumentos e signos, bem como as categorias de pensamentos expostas por Luria (1994). Também serão apresentados e discutidos os resultados de análises de situações como rodas de conversa e contação de histórias em um centro municipal de educação infantil da cidade de Maringá. Fundamentados nos pressupostos da Teoria Histórico-cultural e atentos às interações verbais entre alunos e professores, buscamos compreender, a partir da observação da atuação docente, práticas capazes de possibilitar às crianças a passagem dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos, isto é, a constituição de formas de categorização e generalização. Todavia, ao analisarmos a prática da professora concluímos que ela se dispôs como instrumentos mediador no processo de ensino, visando aquisição da aprendizagem de seus alunos e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Infantil; Interações verbais; Pensamento.

Abstract

This article aims to reflect on mediation exercised by the teacher in kindergarten, specifically with regard to verbal interactions between adults and children. Concepts will be presented on thought and language, tools and signs, as well as categories of thought exhibited by Luria (1994). Will also be presented and discussed the results of analysis of situations such as wheels of conversation and storytelling in a municipal kindergarten center of the city of Maringá. Based on the assumptions of historical-cultural theory and responsive to verbal interactions between students and teachers, we seek to understand, from the observation of teacher performance, practices that can enable children to transition from spontaneous concepts to scientific concepts, that is, the constitution forms of categorization and generalization. However, when analyzing the practice of teacher concluded that she was willing instruments as mediator in the process of teaching, learning acquisition in order of their students and consequently human development.

KEYWORDS: thinking, child development, verbal interactions

1. INTRODUÇÃO

Cursar Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá foi verdadeiramente a realização de um grande sonho. Lembro-me, com se fosse hoje, do meu primeiro dia de aula na Universidade, que bastante ansiosa, cheguei com muita antecedência para encontrar o bloco D-67 e não correr o risco de chegar atrasada.

Minha primeira aula foi com a professora Maria Cecílio. Com uma voz muito doce e bem amável, solicitou que sentássemos em círculo para que nos apresentássemos. Após a apresentação, nos entregou um poema de autoria de Cora Coralina. Confesso que nunca tinha ouvido falar sobre a autora e, ao ler o poema, fiquei emocionada e pensando que teria muito a aprender nessa etapa da minha formação que ora se iniciava. O poema dizia:

*Não sei se a vida é curta ou longa para nós
mas sei que nada do que vivemos tem sentido
se não tocarmos o coração das pessoas muitas
vezes basta ser:
colo que acolhe
um braço que envolve
uma palavra que conforta
silêncio que respeita
alegria que contagia
lágrima que corre
olhar que acaricia
desejo que sacia
amor que promove
e isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida
e o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais,
mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar.
Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.
(Cora Coralina).*

A professora Maria Cecílio concluiu a primeira aula dizendo que deveríamos aproveitar tudo o que a Universidade viesse a nos oferecer e aconselhou que vivêssemos os quatro anos seguintes com muita intensidade. Fui para casa com as palavras de Cora Coralina rodeando meus pensamentos e intrigada: o que a Universidade iria me oferecer?

Passados alguns meses, fui apresentada ao Programa de Educação Tutorial (PET), para o qual fiz seleção em agosto de 2008 e, selecionada, ingressei em outubro do mesmo ano, um momento de muita emoção e alegria. A cada dia sentia que estava no curso e Programa certos.

Foi também no primeiro ano da graduação que conheci a professora Maria Terezinha Galuch, ocasião na qual ministrou a disciplina Didática: Trabalho Docente e Saberes Escolares. Apesar de a disciplina não tratar especificamente da Educação Infantil, me senti segura em recorrer à professora na elaboração de um projeto cujo objetivo era estudar o desenvolvimento infantil, um assunto que muito me interessava. Foram cinco meses de estudos e muitos encontros (carinhosamente chamados de aulas particulares), até que consegui elaborar o meu primeiro projeto, iniciando na atividade de pesquisa. Intitulada “Relação entre pensamento e linguagem na perspectiva Histórico-Cultural: artigos publicados de 1999 a 2008”, a pesquisa foi concluída em julho de 2010 e forneceu as bases para a elaboração do projeto para este Trabalho de Conclusão de Curso.

A partir dos estudos realizados no Projeto de Iniciação Científica, me senti motivada a compreender ainda mais o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Nesse período, também realizei estágio de Educação Infantil, tendo feito atividades de observação e regência em Centros de Educação Infantil que atendem a crianças de seis meses a seis anos de idade. Enquanto os estudos do PIC me ajudavam a compreender teoricamente a relação entre pensamento e linguagem, as atividades do estágio me possibilitaram uma série de elementos para refletir sobre o papel da mediação docente no desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

No desenvolvimento da pesquisa constatamos que os artigos analisados buscavam em obras de autores da Teoria Histórico-Cultural compreender o pensamento de Vygotsky e, conseqüentemente, de seus seguidores em relação ao papel que a linguagem desempenha na formação do pensamento. As análises realizadas conduziram à compreensão de que a criança, ao se apropriar da linguagem, se apropria de conceitos, valores e formas de ser e agir. Considerando que essas

apropriações possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança e que a linguagem que medeia a interação entre adulto e criança é fator determinante do seu desenvolvimento, nos questionamos: que interações verbais são estabelecidas entre crianças e professor em Centros de Educação Infantil?

Delimitava-se aí o objeto de investigação deste TCC, cujo objetivo é refletir sobre a mediação exercida pelo professor em Centro de Educação Infantil da cidade de Maringá, especificamente no que se refere às interações verbais. Após termos consultado a literatura sobre a problemática, refletiremos sobre nossas observações.

2. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

A tentativa de compreender o papel das interações verbais no processo de desenvolvimento infantil nos remete ao entendimento de uma questão fundamental àqueles que se dedicam à área de Educação Infantil: qual o papel da linguagem na constituição das funções psicológicas superiores?

Na busca de resposta a esta questão, recorreremos a autores da Teoria Histórico-Cultural os quais compreendem que, ao nascer, a criança é dotada de percepções instintivas ou reflexológicas, ou seja, funções elementares, denominação apresentada por Lev Vygotsky¹ (1988). Podemos tomar como exemplo dessas funções o movimento de sucção que o bebê é capaz de realizar logo nos primeiros momentos de vida, ou um movimento involuntário da criança ao ouvir um som forte.

Com o passar dos dias, e no decorrer da vida, essas funções vão deixando de ser instintivas e se transformando em funções psicológicas superiores, ou seja, funções complexas do pensamento: a percepção, o raciocínio, a atenção, a memória, os sentimentos, ou seja, funções não mais instintivas, mas voluntárias, arbitrárias. Sobre essa ideia, Oliveira (1993) esclarece que:

¹ Lev Semenovitch Vygotsky, sendo o sobrenome também transliterado como Vigotski, Vygotski ou Vigotsky, nasceu em Orsha, em 17 de Novembro de 1896, foi um psicólogo bielo-russo. Pensador importante em sua área, foi pioneiro na defesa de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre mediante as interações e condições de vida. Foi descoberto pelos meios acadêmicos ocidentais muitos anos após sua morte, ocorrida em 1934, por tuberculose, aos 37 anos.

[...] a diferença entre os processos elementares e processos superiores: é possível ensinar um animal a acender a luz num quarto escuro, mas o animal não seria capaz de, **voluntariamente**, deixar de realizar o gesto aprendido porque vê uma pessoa dormindo no quarto. Esse comportamento de tomada de decisão a partir de uma informação nova é um comportamento superior, tipicamente humano. O mais importante desse tipo de comportamento é o seu caráter voluntário, intencional (OLIVEIRA, 1993 p. 26).

A partir das considerações do autor, podemos considerar que por meio das interações verbais e no convívio social os sujeitos se apropriam de conhecimentos, valores, formas de ser e pensar desenvolvidos pelas gerações anteriores e, nesse processo, se desenvolvem. Em última instância, isso significa dizer que as funções psicológicas superiores são desenvolvidas mediante a aprendizagem.

Ponto característico na obra de Vygotsky (2007) é a importância que atribui às interações sociais ao desenvolvimento pleno do indivíduo. Para o autor, tais interações oferecem aos homens os instrumentos simbólicos nos quais está objetivada a cultura humana. Estes são justamente os elementos que serão os mediadores entre o indivíduo e o espaço. O autor afirma que o desenvolvimento de cada sujeito ocorre por meio do aprendizado que se efetiva nas relações estabelecidas com outros sujeitos de diferentes grupos.

Ao tratar especificamente das crianças, Vygotsky (2007) afirma que a aprendizagem começa muito antes de entrarem na escola. Nessa forma de entendimento, a aprendizagem escolar tem uma pré-história que deve ser considerada pelo professor ao organizar o ensino, seja qual for o assunto. Isso porque o autor compreende que é a aprendizagem que desencadeia o desenvolvimento e que o desenvolvimento de uma criança não pode ser considerado por aquilo que ela consegue realizar sozinha. Importante mencionarmos que o autor aponta dois níveis de desenvolvimento: o real e a zona de desenvolvimento próximo.

Sobre o primeiro nível, o de desenvolvimento real, a compreensão apresentada é de que nessa etapa a criança é capaz de realizar atividades sem a mediação do professor, ou seja, é um momento no qual estão conhecimentos que ela já se

apropriou. A zona de desenvolvimento próximo, por sua vez, é definida por Vygotsky (2007) como o caminho que o indivíduo percorre com a mediação do professor e de outros sujeitos para executar atividades que ele ainda não consegue realizar sozinho. É importante destacar que, para o autor, a avaliação do nível de desenvolvimento mental de uma criança em idade escolar requer que analise o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento próximo, pois os conhecimentos e as habilidades que estão na zona de desenvolvimento próximo hoje, serão apropriados pela criança pela mediação, transformando-se no nível de desenvolvimento real. Sobre o papel do professor, Oliveira (1993, p. 62) afirma que ele deve “interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente”.

A criança nasce em um ambiente cultural no qual interage com diferentes pessoas. Na sociedade atual, em que desde muito cedo a criança participa de instituições educativas, como os centros de Educação Infantil, a aprendizagem é tida como relevante ao desenvolvimento do indivíduo. Nesse contexto, as ações realizadas pela escola são essenciais, sobretudo quando se trata de crianças que passam o maior tempo do dia nessa instituição.

Pelo fato de a escola ser uma instituição fundamentalmente favorecedora da vida coletiva e de interações verbais, as crianças recebem influências das condições socioculturais da comunidade na qual estão inseridas, socializando-se com pessoas mais experientes e com outras crianças. Para Vygotsky (2007), a escola é um lugar propício ao desenvolvimento.

Podemos apontar como pilares da teoria do autor o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e também o papel dos instrumentos e signos como mediares desse processo. Ou seja, os pensamentos mentais superiores têm início em processos sociais e se dão pelas relações que o sujeito estabelece com outras pessoas. Portanto, a conversão de relações sociais em funções mentais superiores não é direta, mas mediada pelo uso de **instrumentos** e **signos**. É essa a discussão seguinte.

3. INSTRUMENTOS SIMBÓLICOS E MEDIAÇÃO

A partir do exposto, não podemos deixar de considerar o papel fundamental da mediação no processo de desenvolvimento. Nesse sentido, Marta Kohl de Oliveira² esclarece que “[...] Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1993, p. 26).

Podemos dizer que a mediação é uma característica da relação do homem com o mundo e, é claro, com outros homens que estão a sua volta. Vygotsky (2007), considerando que o homem criou símbolos que representam coisas, fatos e conceitos, salienta que a relação do homem com o mundo é uma relação mediada e não uma relação direta. Como exemplo, podemos citar o fato de a criança, quando pequena, sentir dor ao aproximar a mão do fogo e logo afastá-la. Nesse caso ela estabeleceu uma relação direta com a realidade, isto é, foi necessária a dor para perceber que o fogo queima. Em outra situação, ao ser advertida por um adulto ao aproximar a mão da chama, a relação da criança com o fogo foi mediada por um signo, que é o “não” do adulto. Sobre tais relações, Oliveira afirma que:

A presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas. (OLIVEIRA, 1993 p. 27)

Vygotsky (2007) considera a existência de dois conceitos fundamentais que atuam como elementos mediadores da ação, os quais merecem destaque nesta discussão: os **instrumentos** e os **signos**. Oliveira (1993) esclarece que os **instrumentos** são elementos que orientam as ações externas do indivíduo, sua função é provocar mudanças nos objetos e controlar processos da natureza, ou seja, um item interposto entre o trabalhador e seu objeto de trabalho. Um exemplo de instrumento físico é o machado, utilizado como instrumento de trabalho pelo homem a fim de obter um rendimento mais satisfatório.

² Professora Doutora da Universidade de São Paulo (USP), atua na área de Educação, com ênfase em Psicologia Educacional. É uma conceituada estudiosa dos temas desenvolvimento cognitivo, aprendizagem, desenvolvimento humano e principalmente pensamento Vigotskyano.

No entendimento de Vygotsky (2007), os **signos** não participam das atividades práticas das crianças nos primeiros anos de vida, mas no decorrer do desenvolvimento infantil eles se articulam com a inteligência prática, possibilitando que o comportamento humano assuma formas cada vez mais complexas. Os **signos** devem ser entendidos como algo que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas, ou seja, instrumentos psicológicos que são dirigidos para o próprio sujeito, atuando principalmente como controladores de ações psicológicas, seja do indivíduo ou de outras pessoas. O principal objetivo dos **signos** é auxiliar o homem em tarefas que exigem memória ou atenção.

Assim como as demais funções superiores, o pensamento e a linguagem fazem parte desse movimento de apropriação da realidade prática e dos conceitos que foram mediados no contexto escolar. Passamos, então, a discutir tais funções, um exercício fundamental para os objetivos deste estudo.

4. PENSAMENTO E LINGUAGEM

Vygotsky e seus colaboradores, teóricos que dedicaram anos de seus estudos à compreensão da relação entre pensamento e linguagem, apontaram que um dos principais períodos no desenvolvimento humano de uma criança ocorre quando ela adquire a capacidade de se comunicar com outros por meio da linguagem. Isso porque essa habilidade fornece-lhe novas possibilidades para lidar com problemas e principalmente planejar ações futuras.

Cabe destacar que nos primeiros meses de vida a criança se comunica com as pessoas mais próximas por meio do choro, de caretas, de sorrisos, entre outras maneiras. As ações que, de início, eram instintivas, como o choro em momentos de fome e dor, se transformam em ações que visam atingir aqueles que estão ao seu redor. Como esclarece Oliveira (1993, p. 42), "É a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem".

Vygotsky (2007) ressalta que a criança, antes de aprender a falar, demonstra uma inteligência prática pelo fato de conseguir resolver determinados problemas dessa natureza, até mesmo usufruindo de instrumentos do seu meio. Na fase de desenvolvimento da fala ela desenvolve a fala egocêntrica, que se constitui em uma linguagem para ela mesma, sem a função de uma interação social. A partir do momento em que a criança internaliza a linguagem, a fala passa a ser uma linguagem interior, na qual as palavras passam a ser pensadas antes de serem pronunciadas.

Desse modo, há um momento no desenvolvimento da criança em que os signos e a inteligência prática começam a participar conjuntamente na realização de uma atividade, é quando, para Vygotsky (2007), a inteligência pré-verbal e a linguagem pré-intelectual se unem. O autor afirma que é por volta dos dois anos de idade que ocorre na criança a evolução do pensamento e da linguagem, o que se dá por meio da interiorização dos padrões de comportamento onde ela está inserida. Isso porque aprende a se comunicar e usa a linguagem como um instrumento do pensamento, percebendo em seu dia a dia que todas as coisas possuem um nome. Isso é evidenciado quando um adulto sai com a criança para passear e, na medida em que caminham, o adulto apresenta o nome de tudo que está ao seu redor e a criança vai se apropriando de uma série de conceitos. Vygotsky (2007) chama tais apropriações de processo de internalização, momento em que a criança entende que o signo apresentado a ela representa um objeto.

Cabe destacar, nessa mudança, que a linguagem, utilizada inicialmente como recurso de comunicação social, passa a ser empregada como um ato de planejamento, pois a criança se apropria da linguagem para estabelecer uma comunicação consigo na execução de problemas.

Mais especificamente sobre a importância da linguagem para a formação da consciência humana, enfatizamos três características: primeiramente, “a Linguagem permite discriminar objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória. Resulta daí que o homem está em condições de lidar com os objetos do mundo exterior inclusive quando eles estão ausentes” (LURIA, 1991, p.80). Teria a

linguagem o poder de duplicar o mundo perceptível (LURIA, 1991) conservando, assim, as informações recebidas do mundo exterior e criando internamente imagens daquilo que lhe foi apresentado.

Outro papel da linguagem na formação da consciência humana “consiste em que as palavras de uma língua não apenas indicam determinadas coisas como abstraem as propriedades essenciais destas, relacionam as coisas perceptíveis a determinadas categorias”. Trata-se do “processo de abstração e generalização” (LURIA, 1991, p. 80), meio de representação de significativa importância para o indivíduo.

O terceiro e último tópico aqui apresentado referente ao papel da linguagem na formação da consciência é que “A linguagem é o veículo fundamental de transmissão de informação, que se formou na história social da humanidade, ou seja, ele cria uma terceira fonte de evolução dos processos psíquicos” (LURIA, 1991, p. 81).

O exposto nos permite afirmar que muitas das transformações expressivas que acontecem na vida de uma criança são estimuladas pela linguagem, designadamente quando se trata da comunicação entre as pessoas e da organização de suas ações e pensamentos. Antes de passar à próxima sessão, especificamente sobre o pensamento e a palavra, vale recorrer a Vygotsky (2007) quando relembra que o domínio do sistema de signos escritos cria na criança novas funções psicológicas superiores, fazendo com que ela mude sua maneira de pensar e raciocinar.

5. O PENSAMENTO E A PALAVRA

Para compreender mais profundamente o papel da linguagem no desenvolvimento da criança é imprescindível fazer referência a alguns conceitos de Alexander Romanovich Luria³, tais como *representação material, palavra, significado e sentido*.

³ Alexander Romanovich Luria nasceu 16 de julho de 1902 e faleceu em de 1977 foi um famoso neuropsicólogo soviético especialista em psicologia do desenvolvimento. Foi um dos fundadores de

Para Luria (1994), a palavra é a unidade essencial da língua e pode ser separada entre dois conceitos: o de representação material e significado. Ele esclarece que cada palavra designa um objeto, nome, fenômeno, etc. Portanto, ao dizer determinada palavra, automaticamente o sujeito reporta-se à imagem dela.

Cada palavra da linguagem humana significa um objeto, indica-o, gera em nós a imagem de objeto; ao pronunciarmos a palavra “mesa”, nós a relacionamos a um determinado objeto, à mesa; ao pronunciarmos a palavra “pinheiro” temos em vista outro objeto, o mesmo ocorrendo com as palavras “cão”, “incêndio”, “tempo”, que representam diferentes objetos ou fenômenos. Com isso a linguagem do homem se distingue da “linguagem” dos animais, que como vimos, expressa em sons apenas um estado emotivo, mas nunca representa objetos através de sons. (LURIA, 1994, p.19.)

A *representação material*, uma função básica da palavra, tem como objetivo recordar imagens dos objetos, permitindo atuar com eles mesmo que estejam ausentes. Concebemos, então, a palavra como elemento fundamental da linguagem uma vez que “[...] possibilita ‘multiplicar’ o mundo, explorar não apenas imagens diferentemente perceptíveis dos objetos, mas também como imagens dos objetos, suscitadas na representação interna por meio da palavra” (LURIA, 1994, p.19). Para Luria (1994):

A palavra tem outra função mais complexa: permite analisar os objetos, distinguir nestes as propriedades essenciais e relacioná-los a determinada categoria. Ela é o meio de abstração e generalização, reflete as profundas ligações e relações que os objetos do mundo exterior encobrem. (LURIA, 1994, p.19)

A palavra tem o poder de individualizar características de objetos, fazer nomeação de determinadas coisas e, o que o autor considera um dos principais valores dessa linguagem, determinar categorias. Nesse aspecto, convém citar Vygotsky (2001), quando afirma que o significado da palavra é a união que mostra o formato mais simples da unidade do pensamento e da linguagem. Para o autor:

[...] o significado da palavra é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo o significado é

um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. (VIGOTSKI, 2001, p. 398)

Baseados no autor, podemos considerar que o significado permite caracterizar as propriedades de determinados objetos, bem como relacioná-los. Assim, o significado se modifica ao mesmo tempo em que os processos psíquicos se desenvolvem. O trecho a seguir permite melhor compreender essa ideia:

Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento. (VIGOTSKI, 2001, p.398)

Uma vez estabelecido, o significado da palavra não pode deixar de sofrer modificações (VIGOTSKI, 2001). Quando nos referimos ao *sentido da palavra* tratamos, diretamente, de implicações em determinadas relações entre muitos significados correspondentes a qualquer situação vivida. Luria nos apresenta uma melhor compreensão desse conceito quando afirma que "O sentido da palavra, que depende da tarefa concreta que o sujeito tem diante de si e da situação concreta em que se emprega a palavra, pode ser totalmente diferente embora exteriormente permaneça o mesmo" (LURIA,1994, p. 22).

Para a melhor compreensão da ideia de Luria, apresentamos o seguinte exemplo: a palavra manga tem sentidos diferentes dependendo da ocasião a qual é empregada, se referindo a uma fruta ou uma roupa. Quando uma pessoa menciona "passei o dia comendo manga", fica evidente que a pessoa está se referindo a fruta manga, ao passo que se a pessoa menciona "passei a manga azul da camisa", entende-se que se refere à manga da camisa. Sobre isso, Luria afirma que:

O processo de emprego real da palavra é a escolha do sentido adequado entre todos os possíveis significados da palavra e somente existindo um sistema de escolha que funcione com precisão, com o realce do sentido adequado e a inibição de todas as outras alternativas, o processo de uso das palavras pode desenvolver-se com êxito para a expressão do sentido e a comunicação. (LURIA,1994, p. 23)

Todavia, podemos afirmar que o sentido da palavra pode ser diversificado, mesmo que exteriormente ele continue a ser o mesmo. Para uma melhor compreensão dos

conceitos de significado, sentido e representação material da palavra, entre outros, é indispensável compreender as funções da linguagem como generalizações. Nesse sentido, Vygotsky (2001) salienta que a função primordial da linguagem é a comunicação social, mas não podemos nos prender a somente esse conceito, pois não é possível pensar linguagem sem generalização.

Para comunicar alguma vivência ou algum conteúdo da consciência a outra pessoa não há outro caminho a não ser a inserção desse conteúdo numa determinada classe, em um grupo de fenômenos, e isto, como sabemos, requer necessariamente generalização. Verifica-se, desse modo, que a **comunicação pressupõe necessariamente generalização e desenvolvimento do significado da palavra, ou seja, a generalização se torna possível se há desenvolvimento da comunicação.** (VIGOTSKI, 2001, p. 12 grifo nosso)

A linguagem é o meio pelo qual há a generalização e a condução ao conhecimento. Desse modo, a internalização de conteúdos por meio da linguagem se faz no contexto social. Para melhor esclarecer os conceitos de comunicação e generalização, recorreremos novamente a Vygotsky (2001):

Quero comunicar a alguém que estou com frio. Posso lhe dar a entender isso através de vários movimentos expressivos, mas a verdadeira compreensão e a comunicação só irão ocorrer quando eu conseguir generalizar e nomear o que estou vivenciando, ou seja, quando eu conseguir situar a situação de frio por mim experimentada em uma determinada classe de estados conhecidos pelo meu interlocutor. É por isso que um objeto inteiro é incomunicável para crianças que ainda não dominam certa generalização. (VIGOTSKI, 2001, p. 13).

O exposto nos permite afirmar que a mediação e a ação do professor são imprescindíveis para que a criança tenha condições de atingir esse nível de desenvolvimento. Nesse momento, muitas vezes, um objeto se torna algo incomunicável, visto que a criança ainda não se apropriou e dominou certa generalização. Conforme Vigotski (2001), “Por isto há todos os fundamentos para considerar o significado da palavra não só como unidade do pensamento e da linguagem, mas também como unidade da generalização e da comunicação, da comunicação e do pensamento” (VIGOTSKI, 2001, p.13). A fim de aprofundar a discussão até aqui realizada, passamos a abordar as categorias do pensamento.

6. CATEGORIAS DE PENSAMENTO

Luria (1994) faz uma classificação de categorias de pensamento em Pensamento Categorical e Pensamento Situacional. O primeiro trata-se de um pensamento verbal e lógico que desenvolve a potencialidade da linguagem de formar abstrações e generalizações. Essa categoria é bastante maleável e os indivíduos passam de um atributo a outro e também constroem categorias dentro de categorias, conforme esclarece o autor: “[...] classificam objetos pela substância (animais, flores), pelo material (madeira e vidro), pela cor (claro e escuro)” (LURIA, 1994, p. 66). Essa capacidade de mudança de uma categoria para outra é uma das principais características do Pensamento Categorical.

Podemos afirmar que essa forma mais ampla de abstrações e generalizações se dá depois de um longo processo de mediações e interações entre os sujeitos. Nesse processo, a criança internaliza e se apropria de conceitos que, mais tarde, faz com que sua linguagem e seu pensamento sejam mais elaborados. Dessa forma, o esforço do professor deve ser no sentido de fazer com que seus alunos cheguem a esse tipo de pensamento.

Já o segundo tipo de categoria, o Pensamento Situacional, é entendido como diferente do primeiro, pois não tende a fazer um tipo de classificação, ou seja, não separa os objetos em categorias lógicas e sim reúnem as situações funcionais do dia a dia reproduzidas na memória e agrupam em uma única e exclusiva categoria. Sobre isso, Luria (1994) esclarece que “Os sujeitos agrupam objetos como mesa, toalha de mesa, prato, garfo, faca, pão, carne e maçã, construindo assim uma situação de refeição em que tais objetos têm determinado uso” (LURIA, 1994, p. 66). Ainda sobre esse tipo de classificação, o autor fornece considerações importantes.

Claramente, a operação verbal e lógica requerida para a abstração de certos aspectos do objeto, para subordiná-los a categorias distintas do pensamento, não constitui a base psicológica desse tipo de classificação. Ao contrário, tal capacidade depende do pensamento situacional, no qual os objetos são agrupados não de acordo com algum princípio geral da lógica, mas por razões idiossincráticas várias. Qualquer desses grupos poderia ser ampliado para incluir os mais diferentes objetos. Além disso, diversamente da sistematização categorial, o modo de organização concreto ou

situacional é indiscutivelmente rígido. Os sujeitos a ele submetidos têm a maior dificuldade de prescindir do pensamento visual e mudar para outro princípio de classificação. (LURIA, 1994, p. 66)

Em uma análise mais específica sobre a formação de conceitos, ocasião em que a compreensão de Vygotsky era apresentada por Luria, o qual buscava descrever todos os estágios que as palavras apareciam nas explicações da realidade, convém destacarmos o seguinte:

[...] a teoria de Vygostky, a idéia de que o significado de uma palavra evolui – que ela quer dizer coisas diferentes em diferentes estágios, refletindo, assim, os fenômenos de diversas maneiras – baseia-se na suposição de que os processos psicológicos que orientam o uso das palavras são eles próprios sujeitos a mudança, principalmente mediante fatores sócio-econômicos. (LURIA, 1977, p. 67)

Podemos compreender que durante os primeiros estágios do desenvolvimento da criança as palavras não possuem um fator único de organização, pois os processos psicológicos que encaminham o modo de pensar baseiam-se em uma palavra de um atributo comum e a indicação de uma categoria, além dos fatores sociais e econômicos no qual essa criança está inserida. Sobre isso, Luria afirma que “[...] a palavra que forma conceito pode ser considerada, com todo fundamento, o mais importante mecanismo que serve de base ao movimento do pensamento. (LURIA,1994, p. 36).

Os relatos de Luria (1994) sobre esses dois conceitos distintos de pensamento foram formulados a partir de um estudo realizado sob a coordenação de Vygotsky em 1932. Baseado na vida de pessoas analfabetas que trabalhavam em tempo integral nas regiões de Uzbequistão e Kirghizia, o estudo permitiu constatar que o pensamento daqueles sujeitos era controlado por tudo que estava relacionado à sua vida e seu trabalho.

A iniciativa foi relevante à medida que possibilitou aos teóricos refletir sobre aspectos importantes daquele contexto e da própria formação humana. Reafirmara que as condições de vida e o meio no qual estamos inseridos influenciam no desenvolvimento das nossas funções psicológicas superiores. Mencionamos o estudo pois tal compreensão orienta as investigações que temos realizado neste TCC.

Compreendendo que é fundamental que o professor faça com que seus alunos pensem de maneira organizada e realizem generalizações, possibilitando-lhes o desenvolvimento do psiquismo, a educação infantil é encarada como um momento fundamental. O docente deve possibilitar a realização de ações capazes de proporcionar à criança esse nível de desenvolvimento psicológico, chegando a fazer a seguinte categorização: “[...] uma rosa é uma flor, uma flor é uma planta, uma planta é parte do mundo orgânico” (LURIA, 2006. 47). Cada termo que a criança pensar se tornará mais amplo à medida que ela for incluída em categorias relativas.

Respaldados teoricamente, observamos a atuação de uma professora, o que nos possibilitou ampliar a reflexão sobre o que temos discutido até aqui. Na sequência apresentaremos nossas impressões e, ao mesmo tempo, continuaremos recorrendo aos teóricos que temos apontado.

7. INTERAÇÕES VERBAIS EM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A etapa prática da pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Professora Laura Parente Bossolan, com sede na Rua Iguaçu, nº 332, bairro Vila Esperança, no Município de Maringá, Estado do Paraná, que pertence à rede municipal de ensino, administrada de forma direta pela Secretaria da Educação do Município. Foram feitas 24 horas de observações em uma sala do Infantil IV, composta por 27 crianças de quatro a cinco anos, em período de tempo integral no CMEI. As crianças possuem duas professoras: uma no período matutino e outra no período vespertino.

Ao longo do período de observação, nos interessavam, especialmente, as situações em que o professor atuava como mediador no processo de desenvolvimento da oralidade do aluno. Tais situações vivenciadas no CMEI e as considerações correspondentes serão apresentadas na sequência. Vejamos o quadro 1:

Professora: Hoje vamos descer para comer uma coisa que todo mundo gosta
Aluno 1: O que é professora?
Professora: É uma fruta, que fica pendurada em uma árvore
Aluno 2: Mas tem um monte de fruta que fica pendurada em uma árvore
Professora: Mas essa fruta além de ficar pendura em uma árvore ela fica pendurada em pencas.
Aluno 2: Pencas? o que é isso?
Aluno 1: Penca de banana né!
Professora: Penca é o cacho onde ficam penduradas todas as bananas juntinhas.
Professora: E a Banana é o que?
Aluno 1: Banana é uma fruta que fica pendurada em pencas na árvore
Professora: Muito Bem! E o que a gente faz com a fruta?
Aluno 1 e 2: A gente tira a casca e come

Quadro 1 – Transcrição diálogo Fruta

Pode parecer que a situação destacada não apresente nada de extraordinário no que se refere à atuação do professor, mas, baseados nos pressupostos teóricos já abordados, propomos uma reflexão. A circunstância evidencia a interação verbal da professora com as crianças, e pode ser percebido pelo diálogo desenvolvido. A professora as deixa falar, proporcionando um aperfeiçoamento na oralidade e o pensamento de uma maneira categorial, fazendo com as crianças pensem na categoria fruta. Notamos que são duas categorias diferentes, nessa fala agrupadas em uma mesma situação. Ou seja, a professora desloca o foco de pensar de uma forma situacional para uma categorial, o que implica no pensamento verbal. Convém recorrermos a Luria (1994) a fim de refletirmos sobre a atuação apresentada:

Cada palavra tem um significado complexo, formado tanto pelos componentes figurados-diretos, quanto pelos abstratos e generalizadores; é justamente isto que permite a quem usa tais palavras escolher um dos possíveis significados e em uns casos empregar uma dada palavra em seu sentido concreto, figurado e, em outros empregá-la em seu sentido abstrato e generalizado. (LURIA, 1994, p. 22)

Assim, a palavra banana pode designar para essas crianças uma fruta, um doce ou até mesmo uma bala de banana, mas a professora as levou ao emprego do significado de banana como fruta que fica pendurada em uma árvore e, em seguida, os levou a pensar categorialmente em todas as frutas que também nascem em árvores. Mais adiante, perceberemos que a professora leva as crianças a pensarem categorialmente em todas as frutas que ficam penduradas em árvores. Também

relata que a árvore é um ser vivo, fazendo-as pensar a mesma palavra, em três categorias diferentes: fruta, árvore e ser vivo.

Professora: Vocês sabiam que a árvore é um ser vivo?

Aluno1: Igual uma pessoa? Mas a árvore não anda.

Professora: Ela não é uma pessoa que fala e anda, mas ela nasce, cresce e um dia fica bem velhinha e morre igual a gente

Aluno 2: Mas ela não come, professora.

Professora: Ela come sim, lembra que eu disse que a árvore tem raiz, caule e folhas? é lá na raiz que ela puxa toda sua comidinha, é a raiz também que fica bem grudadinha lá no chão que não deixa ela cair. Por isso quando a gente come essa banana tão docinha nós temos que lembrar que as raízes que ajudaram ela se transformar em uma fruta tão gostosa.

Quadro 2- Transcrição diálogo ser vivo.

Nesta situação acima, a professora, fez com que as crianças fizessem um movimento do pensamento (LURIA, 1994). Os alunos pensaram e falaram sobre aquilo que estavam pensando, visto que eles sabiam sobre os componentes da árvore, como caule, raiz e folha, mas nunca tinham se dado conta que fosse a raiz que trazia o alimento para que as frutas amadurecessem, no caso a banana que eles estavam comendo. Sobre o caso, recorreremos a Luria (1994), que comenta:

[...] ao mencionar determinada palavra, o homem não apenas reproduz certo conceito direto, mas sucinta praticamente todo um sistema de ligações que vão muito além dos limites de uma situação imediatamente perceptível e tem caráter de matriz complexa de significados, situados num sistema lógico. Por isto a palavra que forma conceito pode ser considerada, com todo fundamento, o mais importante mecanismo que serve de base ao movimento do pensamento (LURIA, 1994, p. 36)

Esse movimento de pensamento ocorreu em virtude de a professora falar em frutas e em seres vivos, dirigindo, assim, a atenção da criança para conceitos cada vez mais abstratos, possibilitando o distanciamento do objeto imediato e permitindo a percepção de categorias.

Descreveremos um momento de contação de história, no qual a professora conversa com as crianças, fazendo-as utilizar a imaginação, indo além daquilo que está sendo dito na história.

Professora: Vamos escutar uma história?

Alunos: Vamos!

Professora: O nome da história é o PEIXINHO DOURADO VAI PASSEAR.

Alunos: Ebaa

(a professora, começa a histórias fazendo barulhos e no decorrer da história o Timbre e entonação da sua voz vão mudando fazendo com que as crianças fiquem mais atentas. Ela elabora suas perguntas a partir das ilustrações do livro.

Professora: Onde os peixes moram?

Alunos: No mar

Professora: e o que eles comem?

Alunos: água

Aluno 1: o tubarão come gente e come os peixinhos pequeninhos

Professora: Eles comem as coisas que estão lá no fundo do mar, as plantinhas. Já o tubarão como é mais guloso e perigoso, quando ele está com muita fome ele como até gente mesmo.

Professora: o peixinho dourado é um ser vivo?

Alunos: sim.

Professora: Olha então o peixe vive no mar, como coisas do mar e é um ser vivo?

Alunos: Sim

Quadro 3- Transcrição diálogo história

Mais uma vez, notamos que a professora promoveu uma interação verbal entre seus alunos. A história é apresentada de forma divertida e dinâmica, de modo que os alunos são instigados a pensar, imaginar e a falar, o que deixa a sala eufórica para participar. É importante salientar que a professora não se preocupa em dizer se as respostas estão certas ou erradas, mas participa juntamente com as crianças na interlocução. É evidenciada a terceira função da linguagem quando Luria ressalta que “A linguagem é o veículo fundamental de transmissão de informação, que se formou na história social da humanidade, ou seja, ele cria uma terceira fonte de evolução dos processos psíquicos” (LURIA, 1991, p.81).

Na situação seguinte, destacamos um episódio em que a professora levou os alunos para ao parque. Consideraremos o diálogo entre a professora e mais dois alunos.

Professora: Hoje vamos descer para o parque para brincar, quero todo mundo com um sorriso no rosto e conversando bastante, mas sem gritar heim! É para conversar!!!

Eles desceram todos bem entusiasmados.

(a professora pegou alguns brinquedos, como balde, pás, colheres, copos, xícaras, e algumas garrafas PET para as crianças brincarem. Algumas crianças sentaram por perto outras foram brincar de outras coisas.

A professora chegou perto de duas meninas e um menino e perguntou:

Professora: Do que é que vocês estão brincando?

Alunos: de casinha

Aluno 1: Eu sou o papai, e a Aluna 2 é minha mulher

Aluna 2: Vai amor comprar nosso cachorrinho?

Professora: Nossa que legal! vocês vão comprar um cachorro? Onde?

Aluno 1: Lá na loja de cachorro

Professora: E nessa loja de cachorro não vende gatos?

Alunos: vende gatinho, ratinho, e peixinho

Professora: Nossa! Mas então não é loja só de cachorro né? Tudo isso ai é o quê?

Alunos: é loja de todos os bichos

Professora: E todos os bichos são o quê?

Alunos: De estimação

Professora: Não tem outra palavrinha que a gente usa para falar desses bichinhos qual é?

Alunos: animais.

Quadro 4: Transcrição diálogo sobre animais

Este dia foi um dia produtivo no CMEI. Observamos que a professora se movimentava bastante e a todo tempo conversava com as crianças. Relacionamos a situação apresentada ao mesmo conceito do quadro 3, em que a professora em nenhum momento apresentou uma resposta pronta para o aluno 1 e o aluno 2, mas utilizou uma das funções da linguagem que é a comunicação, possibilitando às crianças realizar a generalização. Como menciona Luria (1991, p. 81), “as palavras de uma língua não apenas indicam determinadas coisas como abstraem as propriedades essenciais destas, relacionam as coisas perceptíveis a determinadas categorias”. Ou seja, a professora faz com que as crianças movimentem seu pensamento até conseguir incluir uma palavra em uma determinada categoria.

As considerações mostram que o professor realiza atividades planejadas de modo que seus alunos atinjam o pensamento categorial. Sobre isso, recorreremos mais uma vez a Luria (1994), que afirma:

Não há dúvida de que a transição do pensamento situacional para o pensamento taxonômico conceitual está relacionada a uma mudança básica no tipo de atividade em que o indivíduo está envolvido. Enquanto a atividade está enraizada em operações gráficas, práticas, o pensamento conceitual depende das operações teóricas que a criança aprende a realizar na escola. (LURIA, 1994, p.70)

Destacamos a ação mediadora da professora ao fazer com que as crianças pensem de uma maneira categorial. Ela coloca o cachorro, o gato e o rato dentro de uma mesma categoria, a categoria de animais. Parte de uma situação prática do dia a dia e tira o foco do pensamento das crianças de uma situação diária para o pensamento situacional, levando-as à generalização, ou seja, ao pensamento categorial. Percebemos a afirmação de Luria (1994) para o qual a função do professor é mediar o conhecimento científico, sempre por meio de um processo dirigido e organizado.

Chamamos também a atenção para Vygotsky (2007) quando discorre sobre a importância das interações sociais entre os indivíduos. São tais interações que oferecem aos homens os instrumentos simbólicos nos quais está objetivada a cultura humana, precisamente os elementos que serão os mediadores entre o indivíduo e o espaço. O autor assegura que o desenvolvimento de cada sujeito ocorre por meio do aprendizado que se efetiva nas relações estabelecidas com outros sujeitos de diferentes grupos.

Elucidar como se dá o desenvolvimento infantil e atuar no sentido de contribuir da melhor maneira possível não é algo que se faz com facilidade. Todavia, as análises apresentadas nos possibilitam afirmar que uma correta e planejada organização do ensino pode conduzir ao desenvolvimento psíquico superior da criança. Devemos ter sempre em mente aquilo que Vygotsky (2007) comentou sobre o desenvolvimento. Para ele, este não é separado do ensino que, por sua vez, dependendo da maneira como está organizado e sistematizado, exerce um maior ou menor impacto no desenvolvimento da criança.

8. CONCLUSÃO

Após diversas leituras, discussões e reflexões sobre o tema, chegamos ao final da pesquisa, porém temos consciência de que não esgotamos as possibilidades investigativas acerca do tema. Fazer um Trabalho de Conclusão de Curso concomitante às obrigações do último ano de Pedagogia requer que se faça recorte, inclusive para dar conta dos objetivos planejados. Esperamos ter atingido os nossos.

A pesquisa realizada foi muito gratificante e inspiradora, isso porque nos proporcionou a aproximação da sala de aula. Nossa investigação, pautada em subsídios da abordagem Histórico-Cultural, fez com que nós, a todo tempo, repensássemos nossa ação prática dentro da sala de aula.

Reforçamos nossa compreensão de que o professor tem um papel essencial no desenvolvimento da criança, uma vez que ele deve proporcionar ao seu aluno um ensino intencionalmente organizado de conhecimentos científicos, fazendo sempre com que a criança chegue a um nível mais elevado de pensamento. É esse tipo de pensamento (mais elevado) que possibilitará à criança ultrapassar o imediato e operar mentalmente com conceitos mais complexos.

Diante disso, a mediação do professor é fundamental para que os alunos caminhem, partindo dos conceitos espontâneos aos conceitos científicos, para constituir uma forma de categorização e generalização avançada. Conforme afirmam Sforni e Galuch (2006):

Ao ingressar na escola, o aluno possui um saber espontâneo, adquirido nas experiências vividas em diferentes situações e espaços sociais. A escola trabalha com o conhecimento científico e, ao transmitir determinado conteúdo, transmite, também, formas de pensar, analisar, reelaborar e agir. É importante ressaltar, ainda, que para se posicionar conscientemente, diante de qualquer fato, fenômeno ou conceito, é imprescindível o saber sistematizado. É difícil, por que não dizer impossível, o aluno emitir opiniões que ultrapassem o conhecimento empírico, imediato, se os conceitos espontâneos, que ele adquiriu em situações da sua vida cotidiana, forem tomados como pontos de partida e de chegada. (SFORNI; GALUCH, 2006, p.153)

No decorrer das análises vivenciadas no CMEI, percebemos que os conceitos científicos transmitidos pela professora são dados em situações informais, mas sempre sistematizadas. Em nenhum momento a professora detém a última palavra na prática, mas é a responsável por organizar as situações de ensino, com vistas ao desenvolvimento do pensamento categorial.

Enfim, após termos entendido que o indivíduo se desenvolve por meio da internalização das experiências, dos conceitos e das formas de pensar e agir que o mesmo vivenciou, ou ainda que a palavra internalizada por ele é um meio de generalização e, fundamentalmente, que é na escola que a linguagem é o conteúdo abrangente nas diversas áreas do conhecimento, é possível pensarmos em uma ação docente que promova o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio de uma mediação sistematizada. Isto é, o professor fará com que seus alunos se apropriem de conhecimentos historicamente elaborados, desenvolvendo, assim, a capacidade de trabalhar coletivamente para a elaboração de um conceito científico e de interação social.

Portanto, a escola e, especialmente, os professores necessitam se dispor como instrumentos mediadores no processo de ensino, visando aquisição da aprendizagem de seus alunos e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LURIA, A. R. Generalização e abstração. In: _____. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990. Cap. 03, p. 65-133.

LURIA, A. R. A palavra e o conceito. In: _____. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. Vol. IV, p. 17-51.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. Diferenças Culturais de Pensamento. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

LURIA, A. R. **A Atividade Consciente do Homem e suas Raízes Histórico-Sociais**. In: LURIA, A. R. Curso de Psicologia Geral. Tradução: Paulo Bezerra. Volume I. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991

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

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade?** In: *Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife: UFPR, 2006

VIGOTSKI, Lev .Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S., LEONTIEV, A.N. & LURIA, A.R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001b.

_____, Lev Semenovich. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.