



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PEDAGOGIA

MARLI PANTOJA BASTO

**A LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI A UMA PEDAGOGIA DA SIGNIFICAÇÃO.**

Abaetetuba

2019

MARLI PANTOJA BASTO

**A LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI A UMA PEDAGOGIA DA SIGNIFICAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará.

Orientador: Professor Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo.

Abaetetuba

2019

MARLI PANTOJA BASTO

**A LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI A UMA PEDAGOGIA DA SIGNIFICAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará.

Orientador: Professor Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo.

Data de aprovação: ___/___/___

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo (Orientador)

UFPA

Prof. Mes. Daniele da Silva Costa

UEPA/MOJU

Conceito: EXCELENTE

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu saúde, força e sabedoria para alcançar este momento, possibilitando meu aprendizado e por permitir que este sonho se realize.

Quero agradecer também a mim, pois nada disso teria sido possível sem o meu esforço, pela minha perseverança e pela minha dedicação.

À minha mãe, Maria Benedita Corrêa Pantoja, que sempre apoiou os meus estudos e por ter me dado condições de concluir esta jornada. Obrigada por me educar e por sempre estar do meu lado.

Ao meu irmão, Helder Pantoja Bastos, pelo seu carinho e compreensão.

E um agradecimento mais do que especial ao meu grande amor, Domingos dos Santos Pureza Neto, por ser o meu melhor amigo, por ter me apoiado, me incentivado e por ter vivenciado comigo cada passo desta jornada, além de me ajudar com a formatação deste trabalho. Eu te amo, meu querido.

A minha amiga e colega de quarto, Ana Paula dos Santos Barros, por sempre me apoiar e me ajudar nos momentos de necessidade.

A Jhessyca Miranda Gonçalves, por trazer mais alegria e espontaneidade para a nossa vida, além de ter me emprestado o computador dela, quando o meu ficou defeituoso.

Ao Prof. Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo, pelos ensinamentos e pelas orientações valiosas na realização deste trabalho, a quem tenho imensa admiração e gratidão por tudo que me ensinou.

Aos meus amigos da turma de Pedagogia 2015, em especial aos “Renegados” Hudson Pantoja da Silva, Niwmar Eloy de Lima Cardoso, Moizaquer Moraes Tavares, Mauricéia Rodrigues Barbosa e Marília Rodrigues com os quais compartilhei muitas emoções e que me ajudaram nesta caminhada compartilhando conhecimentos.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar a aprendizagem da linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental, focando nas contribuições de Vigotski com base em uma pedagogia da significação, numa 1ª série do Ensino Fundamental. Em sentido específico buscou-se no princípio fazer uma análise teórica acerca das contribuições de Vigotski para essa pedagogia da significação, para compreender esse processo, investigando as práticas de ensino da linguagem (leitura e escrita) nos anos iniciais e sua relação com os saberes cotidianos/conhecimentos prévios das crianças, bem como pesquisar as manifestações afetivas e emocionais que se dão a ver nas relações de aprendizagem da linguagem (leitura e escrita) e identificar as características de uma pedagogia da significação. A pesquisa desenvolveu-se tendo como metodologia a análise bibliográfica e pesquisa de campo. Assim, verificou-se a partir dos referenciais teóricos que somos sujeitos simbólicos, que nos constituímos nas relações sociais, mediados pela linguagem e pela significação e que a escola é fundamental nesse processo, pois é na escola que a criança aprende a linguagem, a leitura e a escrita. O professor deve, então, ensinar de maneira contextualizada, transformando a relação de conhecimento em uma relação afetiva, sem desconsiderar os conhecimentos prévios do educando, pois o conhecimento somente se torna significativo quando ele se contextualiza.

Palavras-chave: Linguagem. Significação. Leitura e Escrita.

ABSTRACT

The present work had as objective to analyze the learning of the language in the initial years of the elementary school, focusing on the contributions of Vygotsky based on a pedagogy of signification, in a 1st grade of Elementary School. In a specific sense, it was sought at first to make a theoretical analysis about Vygotsky's contributions to this pedagogy of signification, to understand this process, investigating the practices of language teaching (reading and writing) in the early years and its relation with everyday knowledge / previous knowledge of children, as well as researching the affective and emotional manifestations that occur in the relationships of language learning (reading and writing) and identify the characteristics of a pedagogy of meaning. The research was developed using bibliographical analysis and field research as methodology. Thus, it was verified from the theoretical references that we are symbolic subjects, that we are constituted in the social relations, mediated by the language and the signification and that the school is fundamental in this process, because it is in the school that the child learns the language, the reading and writing. The teacher must then teach in a contextualized way, transforming the relation of knowledge into an affective relationship, without disregarding the prior knowledge of the learner, since knowledge becomes significant only when it contextualizes itself.

Keywords: Language. Meaning. Reading and writing.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
SEÇÃO I – CONTRIBUÇÕES DE VIGOTSKI PARA UMA PEDAGOGIA DA SIGNIFICAÇÃO	09
1.1 Estudo de Vigotski no pensamento e na linguagem	10
1.2 A ideia de Piaget sobre o pensamento e a linguagem	13
1.3 A teoria de Stern sobre o aprendizado da linguagem	16
1.4 O pensamento e a linguagem nos animais.....	18
1.5 O desenvolvimento da linguagem nas crianças	21
SEÇÃO II – O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA MENTE.....	26
2.1 Um estudo sobre a inteligência da criança.....	27
2.1.1 A relação entre a linguagem e o uso de instrumentos	28
2.1.2 A utilização da fala na interação social.....	29
2.2 O desenvolvimento da percepção da criança.....	33
2.3 As origens da memória e do pensamento	37
SEÇÃO III – A PEDAGOGIA DA SIGNIFICAÇÃO	42
3.1 Identificando as características de uma pedagogia da significação	43
SEÇÃO IV – A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM NOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EM SALA DE AULA	51
4.1 A escola e seu contexto	52
4.1.1 Algumas características da turma	53
4.1.2 A prática de ensino e suas implicação no aprendizado da linguagem.....	54
4.1.3 Atividade de pesquisa participante	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS	62

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso, enquanto ação universitária surgiu com uma iniciativa PIBIC/UFPA, onde desenvolvi pesquisas bibliográficas, atividades de pesquisa participante, diversificada, em ambientes escolares, que me possibilitou a interação com os diversos elementos simbólicos, que ressignificaram as relações com os saberes e conhecimentos, e a cultura historicamente acumulada pela humanidade.

O conhecimento é um ato de construção coletiva e social, nele há a troca de experiências, valores, culturas e diversas formas de significação, na escola há o aprimoramento desses saberes, troca de informações e conceitos são essenciais para um bom aprendizado, pois é nele que se aprimoram as bases do conhecimento humano.

Cada indivíduo constitui seus próprios saberes – nele fazem parte as dimensões afetiva e emocional – no desenvolvimento do ser social, como forma de interação e disseminação de conhecimentos.

A cognição e a palavra estão intimamente ligadas, pois é nessa junção que se forma os conceitos básicos para o entendimento (VIGOTSKI, 2008, p.1) “Enquanto não compreendermos a inter-relação de pensamento e palavra, não podemos responder, e nem mesmo colocar corretamente, qualquer uma das questões mais específicas desta área”.

Desta forma, discutirei neste Trabalho de Conclusão de Curso, o desenvolvimento da linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental com as contribuições de Vigotski¹ a uma pedagogia da Significação, identificando a mediação das dimensões afetiva/ emocional e conhecimento nos processos de leitura e escrita, procurando saber sobre quais fatores levam até este aprendizado e como se faz essa mediação afetiva entre o aluno, o conhecimento e o professor.

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa está pautado em analisar a aprendizagem da linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental com base em uma pedagogia da significação e como objetivos específicos propõe-se no princípio fazer uma análise teórica acerca das contribuições de Vigotski para essa pedagogia da significação, para compreender esse processo. Outro objetivo específico consiste em investigar as práticas de ensino da linguagem (leitura e escrita) nos anos iniciais e sua relação com os saberes cotidianos/conhecimentos prévios das crianças, bem como pesquisar as manifestações afetivas

¹ Nos livros são encontradas diferentes formas de grafia para o nome de Vigotski, preferiu-se utilizar dessa forma por predominar nos textos principais. Porém, quando o nome aparece em citações de outros autores ou nas referências, manteve-se a grafia original.

e emocionais que se dão a ver nas relações de aprendizagem da linguagem (leitura e escrita) e identificar as características de uma pedagogia da significação.

Para realizar essa pesquisa foi necessário adotar os seguintes procedimentos metodológicos: fazer um estudo bibliográfico e pesquisa de campo. Sabendo que a pesquisa bibliográfica é de suma importância para se realizar uma pesquisa científica, pois decorre por todo o processo da pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Novos Saberes², localizada na cidade de Abaetetuba/Pa. Participei como observadora e algumas vezes auxiliei os alunos na resolução de suas atividades, além de desenvolver atividades de pesquisa participante com os alunos.

Na primeira seção “Contribuições de Vigotski para uma pedagogia da significação” discutirei quais os elementos que fazem parte desse processo de significação, a partir da visão de Vigotski, assim perceberemos que vários fatores estão ligados à significação, onde pensamento e linguagem estão interligados.

Na segunda seção “O desenvolvimento social da mente” busquei analisar as características do comportamento humano e pesquisar como elas se formam ao longo da história humana. O embate entre a psicologia animal e a psicologia da criança proveu uma válida contribuição para esse estudo, onde diversas questões de ligação entre o comportamento animal e o da criança têm sido formados, principalmente no estudo dos processos psicológicos elementares, na análise do raciocínio prático das crianças, cujo aspecto fundamental é o uso de instrumentos.

Na terceira seção “A pedagogia da significação”, busquei fazer um estudo mais detalhado do que seria essa pedagogia da significação, com base nos estudos de Vigotski, ressaltando sua importância para a educação e para o ensino-aprendizagem.

E na última seção “A construção da linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo em sala de aula” tive contato direto com a sala de aula, com os alunos, os professores e busquei identificar essa relação de significação e linguagem intrínsecas no processo de assimilação do conhecimento da leitura e escrita, onde articulei o material do diário de campo com os estudos de Vigotski, fazendo a análise do material obtido, desenvolvi atividades de pesquisa participante com os alunos, pois considerei de suma importância à pesquisa participativa, para aprofundar este estudo.

² O Nome da Escola, da professora e dos alunos foram substituídos por nomes fictícios.

SEÇÃO I
CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA UMA PEDAGOGIA DA
SIGNIFICAÇÃO

1.1 Estudo de Vigotski no Pensamento e na Linguagem.

Este tópico trata-se de uma breve análise do livro *Pensamento e linguagem* de Vigotski que tem uma proposta muito nova e bem formulada do desenvolvimento intelectual, além do seu tema central ser o pensamento e a linguagem, onde ele mostra em que sentido o significado influencia na interpretação da linguagem, ele confia que dominando a natureza dominamos a nós mesmos, porque é a interiorização do diálogo exterior que leva a linguagem a desempenhar influência sobre o pensamento.

Ao estudar o desenvolvimento mental e linguístico das crianças Vigotski tentou entender as composições mais complexas da mente, que fazem parte do ser humano, ele formula o seu tema com relação à interiorização em fala interior e pensamento, contrapondo a visão de Piaget, que analisava o desenvolvimento da fala como eliminação do egocentrismo, provendo, então, de tal maneira à psicologia e à linguística uma análise sistemática da fala interior.

A psicologia até o presente momento não havia estudado a relação entre o pensamento e a linguagem, de modo metódico e detalhado, então Vigotski (2008) procurou compreender a inter-relação entre o pensamento e a palavra. A relação entre o pensamento e a linguagem se trata de uma abordagem que ainda não foi investigada por meio da experimentação de forma metódica, assim Vigotski (2008) tentou fazer uma abordagem desse trabalho, fazendo estudos experimentais, separando várias partes do problema.

Pretendendo sistematizar uma abordagem fundamentalmente nova sobre o processo de desenvolvimento do pensamento, uma abordagem que desse conta das funções cognitivas complexas de um sujeito contextualizado e, portanto, histórico, Vygotsky empreende um estudo aprofundado das concepções teórico-metodológicas com as quais a psicologia contava para explicar seus fenômenos. (PALANGANA, 2001, p. 92)

Então foi necessário fazer uma nova metodologia que possibilitasse o entendimento da origem do comportamento humano, levando em consideração que o ser humano é construído historicamente e culturalmente. Vigotski buscou auxílios na abordagem dialético-materialista, para tentar solucionar as contradições científicas.

A junção do pensamento e da linguagem é fundamental para a comunicação entre os seres humanos, então Vigotski (2008) utilizou os campos da linguística e da psicologia da educação, ao abordar o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, usando a suposição de trabalho que tem relação com o processo educacional e o desenvolvimento mental.

Sabendo que até então não se havia associado a linguagem com a psicologia da educação, o que prejudicou muito o estudo da linguagem, pois eram analisadas separadamente, fazendo com que não houvesse um estudo mais sistemático, então Vigotski buscou trazer um novo olhar sobre a linguística, proporcionando uma nova interpretação da linguagem e da cognição.

Percebe-se que Vigotski traz a importância do estudo do pensamento e da linguagem, proporcionando novos caminhos de estudo, como nesta pesquisa que visa analisar detalhadamente essa inter-relação da cognição e da palavra, não de forma separada, mas unida e trabalhando em conjunto para o aprendizado da criança, fazendo com que assim haja o real entendimento e a verdadeira aprendizagem.

A visão de que som e significado nas palavras são partes separadas, para Vigotski (2008) tem prejudicado o estudo da fonologia e os aspectos semânticos da linguagem. O exame mais abrangente dos sons e de fala somente como sons, desligados de sua ligação com o pensamento, tem pouco haver com sua função de fala humana, sabendo que não abrange os atributos físicos e cognitivos característicos da linguagem, porém apenas as características simples dos sons da natureza.

É evidente que o estudo separado da fonologia e do pensamento é prejudicial à análise da linguagem, pois quando separados a palavra fica sem sentido, pois não há uma ligação entre o som e a cognição, sem uma reflexão sobre o significado do som ele apenas se torna algo vazio e sem sentido.

Assim como, o significado separado dos sons e da fala só devem ser analisados como um ato legítimo de pensamento, a separação entre o som e o significado gera a improdutividade da fonética e da semântica clássica. Do mesmo modo, na psicologia infantil, as características fonéticas e semânticas do desenvolvimento da fala, tem sido analisadas de forma separada. Apesar de que o desenvolvimento fonético esteja sendo estudado de maneira bem delineada todas as informações adquiridas têm pouca compreensão para o nosso entendimento do desenvolvimento linguístico verdadeiro, e se mantém desvinculados dos achados referentes ao desenvolvimento do pensamento.

Para compreender o aspecto intrínseco da palavra Vigotski (2008) buscou um novo tipo de análise, chamado de análise em unidades, se referindo a um produto de análise que mantém todos os atributos do todo. A psicologia pouco tem estudado sobre o significado da palavra. A origem do significado não é nítida. Porém, é no significado da palavra que o pensamento e a linguagem se juntam em pensamento verbal. Então é no significado que

podemos achar as respostas aos nossos questionamentos sobre a afinidade entre o pensamento e a linguagem.

Neste estudo percebe-se que o significado da palavra é de suma importância para o entendimento e sem ele a palavra não teria sentido, quando analisamos estes dois aspectos em conjunto se forma uma nova interpretação mais detalhada e completa da análise da palavra atrelada ao significado.

O significado, no seu sentido completo, para Vigotski (2008) é um ato de pensamento, porém ao mesmo tempo, o significado é parte inseparável da palavra, e desse modo faz parte tanto da propriedade da fala quanto da propriedade do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, que não pertence a fala humana. Quando o significado da palavra é ao mesmo tempo pensamento e fala, é nele que achamos a unidade de pensamento verbal que buscamos.

O procedimento utilizado para a exploração do pensamento verbal por Vigotski (2008) foi a análise semântica, ou seja, o estudo do desenvolvimento, da funcionalidade e da composição dessas unidades, onde o pensamento e a linguagem estão inter-relacionados. Sabendo que a função principal da fala é a comunicação, no meio social. Quando a análise da fala se fundamentava no estudo dos elementos, também essa função foi desvinculada da função mental da linguagem.

As duas foram consideradas como funções separadas, não considerando a inter-relação de sua composição e desenvolvimento. Porém, o significado da palavra é uma unidade das duas funções da linguagem, porque para que haja a compreensão mental é impossível sem alguma função intermediadora, se não houver um sistema de signos, sejam linguísticos ou não, apenas se torna possível o tipo de comunicação mais incivilizada e limitada, como nos animais.

Para que haja a transferência racional e propositada de experiência e pensamento num meio social de acordo com Vigotski (2008) é necessário um sistema mediador, cujo modelo é a fala humana, proveniente da necessidade de intercâmbio no decorrer do trabalho. Até recentemente a psicologia havia partido da teoria de que o meio de comunicação era o signo, ou seja, a palavra ou o som; onde através de um acontecimento simultâneo, um som podia se agregar ao conteúdo de qualquer experiência, servindo então para comunicar o mesmo conteúdo aos seus semelhantes.

Porém, ao analisar mais profundamente o desenvolvimento do entendimento e da comunicação na infância Vigotski (2008) chegou à conclusão de que a real comunicação precisa do significado, ou seja, generalização, tanto quanto signos. Exclusivamente assim a

comunicação torna-se de fato, possível, já que a experiência do sujeito localiza-se somente em sua própria consciência e é, estritamente falando, incomunicável. Para se tornar comunicável, tem que ser abrangida em uma certa classe que, por combinação implícita, os humanos consideram uma unidade.

Para que haja a comunicação é necessário que tenha o entendimento das partes envolvidas, sem isso não pode haver a compreensão e sem ela não podemos interagir socialmente e como a comunicação é fundamental em nossas vidas, não podemos viver sem ela.

Portanto, a real comunicação humana implica um caráter generalizante, que segundo Vigotski (2008) compõe uma prática avançada do desenvolvimento do significado da palavra. As configurações mais superiores da comunicação humana apenas são plausíveis porque o pensamento do ser humano reflete uma realidade conceitualizada. É por esse motivo que alguns pensamentos não devem ser transmitidos para as crianças, mesmo que conheçam as palavras necessárias. Deve ainda faltar o conceito devidamente generalizado que, sozinho, garante o completo entendimento.

Também devemos considerar alguns problemas na área da linguagem, que de acordo com Vigotski (2008) o mais importante de todos é a afinidade entre o aspecto fonético da fala e o significado. Trazendo benefícios para a psicologia e para a linguística, por ser uma unidade de análise. Esse procedimento é fundamentalmente igual ao método de análise empregado nesta averiguação, que tem como base as unidades, enquanto distintas dos elementos.

O estudo das unidades indica o caminho para a solução desses problemas, que de acordo com Vigotski (2008) comprova a existência de um sistema dinâmico de significados onde o afetivo e o mental se juntam. Apresenta que cada ideia contém um caráter afetivo transformada com semelhança a fração de realidade ao qual se menciona. Admitindo também seguir o caminho que vai das precisões e impulsos de um ser humano para a direção particular adotada pelos seus pensamentos, e a trajetória contrária, a partir de seus pensamentos para o seu comportamento e a sua ação. Esse método utilizado é também um aparelho próspero para analisar a relação do pensamento verbal com a consciência por completo e com as suas outras colocações efetivas.

1.2 A Ideia de Piaget sobre o Pensamento e a Linguagem

Este tópico se refere de uma análise resumida que tem como base o livro *Pensamento e Linguagem* de Vigotski, onde ele faz uma breve crítica da teoria de Jean Piaget, que na psicologia, foi revolucionária sobre a linguagem e o pensamento das crianças, Piaget utilizou o método clínico de averiguação das opiniões infantis, que tem sido largamente empregada desde a sua criação. Ele foi o primeiro pesquisador a analisar metodicamente a inteligência e a lógica das crianças; além disso, acarretou para o seu foco de análise um novo enfoque, de magnitude e ousadia incomuns. Em vez de selecionar as falhas do entendimento das crianças, em comparação com o dos adultos. Piaget focou nos atributos característicos do pensamento infantil, no que elas tem e não no que lhes falha. Através desse enfoque positivo, evidenciou que a diferença entre o pensamento das crianças e o pensamento dos adultos.

A ideia de Piaget é tão simples que aparenta ser evidente, evidenciando a opinião de Rousseau, na definição de que a criança não é um pequeno adulto, bem como o seu intelecto não é o intelecto de um adulto em tamanho menor. Porém, a ideia de Piaget sofreu uma dualidade comum a todas as obras precursoras da psicologia atual. Vigotski (2008) expõe que a crise da psicologia é decorrente da grande incoerência entre a matéria factual da ciência e suas premissas metodológicas e teóricas, que há bastante tempo são tema de debate entre as concepções materialista e idealista do mundo.

Sabemos que a psicologia não tem apenas uma teoria, cada pesquisador tem a sua própria interpretação dos fatos e por isso há um grande embate entre as teorias de cada estudo, então Vigotski vem fazer uma crítica à teoria de Piaget que utiliza o método clínico para analisar o comportamento da criança, porque a psicologia não tem apenas um sistema de análise.

Enquanto não tivermos um sistema único, que agrupe todo o conhecimento psicológico existente, Vigotski (2008) afirma que todo descobrimento levará ao achado de uma nova teoria que se ajuste com os acontecimentos ultimamente notados. Piaget tenta escapar dessa dualidade fatal prendendo-se aos fatos. Fugindo das generalizações, até em seu próprio campo, tomando cuidado para se distanciar das propriedades correspondentes da lógica, da teoria do conhecimento ou da história da filosofia. Para ele o empirismo puro parece ser o único meio seguro.

Alçando o assunto da inter-relação objetiva de todas as descrições constitutivas do pensamento das crianças observados por Piaget, ele chega à conclusão de que a união de todas as propriedades da lógica infantil é o egocentrismo do pensamento das crianças. Relacionando ao realismo intelectual, o sincretismo e a dificuldade de entender as relações. Para ele o egocentrismo ocupa uma posição genética, estrutural e que tem a função intermediária entre o

pensamento autístico e o pensamento dirigido. O pensamento dirigido se desenvolve no social, através das experiências e da lógica, enquanto que o pensamento autístico é desenvolvido individualmente e tem as suas próprias leis.

Apesar de Piaget não ter oferecido a sua percepção de uma forma lógica e sistemática, ela é o principal fator responsável pela sua construção teórica. Onde ele assegura que a conjectura da natureza intercessora do pensamento das crianças é hipotética, porém essa hipótese está muito perto do bom-senso que aparenta ser menos contestável do que o próprio fato do egocentrismo das crianças.

Em relação ao egocentrismo como uma propriedade completamente predominante, Piaget considera o sincretismo uma valiosa expressão do egocentrismo, que faz parte de todo o pensamento infantil, tanto no meio verbal, como no percentual. O pensamento socializado começa a se concretizar depois dos sete ou oito anos, sendo que os atributos egocêntricos não somem de repente.

Na concepção piagetiana, as experiências vividas não desempenham o principal papel na construção das estruturas cognitivas, dado que essas experiências não existem na consciência do sujeito, mas sim no seu comportamento operatório. Logo, para estudar as especificidades destas estruturas, basta recorrer a um sujeito epistemológico ou aos mecanismos de funcionamento comuns a todos os sujeitos individuais. (PALANGANA, 2001, p. 68)

Percebe-se que Piaget desconsidera as experiências adquiridas no cotidiano para a construção da cognição, para ele esse desenvolvimento ocorre de forma individual e o sujeito é o centro de funcionalidade de todas as operações, desconsiderando o meio social como forma de aprendizado.

O estudo do uso da linguagem pelas crianças forneceu a base factual da crença de Piaget, suas análises metódicas o levaram a conclusão de que todos os diálogos das crianças se dividem e se classificam em dois eixos: o egocêntrico e o socializado. A diferença é que na fala egocêntrica, a criança só fala de si própria, sem interesse pelo outro; não busca se comunicar e que procura uma resposta e, repetidamente, nem sequer espera que alguém lhes escute. Enquanto que na fala socializada, ela tenta manter um modo de comunicação com quem a ouve.

Percebe-se que a fala egocêntrica não permanece por muito tempo como um simples acompanhamento da atividade da criança, Vigotski (2008) diz que a fala egocêntrica além de ser um meio de expressão e de liberação de tensão, logo ela se transforma em um instrumento do pensamento, buscando o planejamento e a solução de problemas. Suas experiências demonstram alterações completamente complexas na inter-relação dos exercícios com a fala

egocêntrica. Observou que a fala egocêntrica modificou o resultado final de um exercício, gradativamente, movendo-o para o meio e para o início do exercício, adotando uma função diretiva e ardilosa e erguendo a atividade da criança ao nível de um comportamento intencional.

No adulto a fala interior é representada pelo pensar para si mesmo, muito além do ajustamento social, ou seja, exerce a mesmo papel da fala egocêntrica nas crianças, para Vigotski (2008) a fala egocêntrica não desaparece, ela apenas se transforma em fala interior. Na idade em que acontece essa mudança, as crianças estão passando por alguma circunstância complicada, onde buscam a fala egocêntrica ou a reflexão silenciosa. Os artifícios da fala interior se desenvolvem no início da idade escolar e isso gera uma repentina diminuição da fala egocêntrica.

Assim, sabe-se que Piaget defende que a fala ser egocêntrica ou social depende apenas da criança, desconsiderando o meio social. Entretanto Stern vem criticar Piaget por não ter dado a devida importância ao meio social, onde ele mostra que na pré-escola na Alemanha, onde havia mais exercícios em grupo, a presença do egocentrismo era um pouco menor, e que o aprendizado da fala social em casa tende a surgir mais cedo. No livro que Piaget escreveu para a edição russa, ele assume que é necessário comparar o desempenho de crianças com formação social diferente, para que possamos analisar a separação do aspecto social do individual.

1.3 A teoria de Stern sobre o aprendizado da linguagem

Neste tópico Vigotski faz uma análise do estudo de Stern, por ele considerar o meio social como fator fundamental para o desenvolvimento da linguagem da criança, diferente de Piaget que desconsiderava o meio social. Na percepção intelectualista do desenvolvimento da fala da criança, William Stern vem ganhando destaque, onde ele destaca as três raízes da fala: a tendência expressiva, a social e a intencional, onde as duas primeiras formam a base elementar de fala observados nos animais; e a terceira é exclusivamente humana. A definição de intencionalidade para Stern é uma intenção voltada para um determinado conteúdo ou significado. Sabendo que esses atos intencionais já são atos de pensamento, Stern enfatiza a importância do fator lógico no desenvolvimento da linguagem.

O princípio orientador da abordagem de Vygotsky é a dimensão sócio-histórica do psiquismo. Segundo esse princípio, tudo o que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies origina-se de sua vida em sociedade. Seus modos de perceber, de representar, de explicar e de atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao

outro e a si mesmo, enfim, seu funcionamento psicológico, vão se constituindo nas suas relações sociais. (FONTANA, 1997, p. 57)

Percebe-se então que os seres humanos são orientados psicologicamente pela sua construção histórica e social, tornando-os diferentes de outros animais, pois está inserido em uma sociedade diversificada, que detém uma cultura particular, pertinente ao meio social em que esteja inserido.

A afirmação de Stern que a fala humana formada tem um significado objetivo, implicando portanto um certo estado de desenvolvimento do pensamento e que é preciso levar em consideração a íntima relação existente entre a linguagem e o pensamento lógico Vigotski (2008) concorda, porém quando Stern considera a intencionalidade uma descrição característica da fala desenvolvida que, favoravelmente, é necessária uma explicação genética, geneticamente igualando às disposições expressiva e comunicativa, que já podem ser achadas nos princípios da fala. Onde Vigotski (2008) diz que é substituir uma explicação genética por uma explicação intelectualista.

Essa técnica de explicar algo pelo próprio objeto que necessita ser explicado é criticado por Vigotski (2008), onde ele afirma que essa é a falha principal de todas as hipóteses intelectualistas, especificamente, da hipótese de Stern onde ele acredita que uma criança de dois anos pode ter consciência dos símbolos e da precisão dos mesmos, considerando esse achado já como um processo de pensamento no sentido próprio de termo.

Os estudos comprovam que a mente de uma criança de um ano e meio ou dois, embate com a ideia de que ela tenha a capacidade de alcançar operações cerebrais tão complicadas. Na observação e nas análises experimentais de Vigotski (2008) mostram que apenas muito depois a criança compreende a relação entre o signo e o significado, ou a funcionalidade dos signos, isso está muito distante do alcance de uma criança de dois anos. Além disso, averiguações experimentais metódicas apontam que a compreensão da relação entre o signo e o significado, e a passagem para a etapa em que a criança inicia a operação com signos, jamais resultam de um achado ou invento momentâneo por parte da criança. Stern confia que a criança encontra o significado da linguagem apenas de uma vez.

No decorrer de 20 anos depois o estudo de Stern, se estabeleceu a ideia de que o seu estudo básico era certo. Para Vigotski (2008) o período crucial definitivo no desenvolvimento linguístico, cultural e intelectual da criança, encontrado por Stern, verdadeiramente existe, apesar de que ele estava errado ao dar-lhe uma explicação intelectualista. Stern distingue dois indícios objetivos da ocorrência dessa transformação crítica: o surgimento de perguntas sobre

o nome dos objetos e o aumento do vocabulário da criança, ambos de valor essencial para o desenvolvimento da linguagem.

Uma das grandes verificações de Stern foi constituir a investigação intensa de palavras por parte das crianças, sugerindo uma nova etapa no seu progresso linguístico, sobre uma base concreta de indícios objetivos, o que torna a falha de sua explicação ainda mais extraordinária.

Stern confia que as palavras iniciais da criança não devem ser analisadas nem da visão meramente intelectualista, nem da visão meramente afetivo-conativo. Porém quando Vigotski (2008) observa a criança em ação, fica claro que uma palavra não significa apenas uma coisa, mas o comportamento da criança naquele instante, onde a orientação afetivo-conotativo rumo a um objeto. No princípio, a palavra substitui um gesto, surgindo antes do descobrimento da linguagem por parte da criança, e antes que ela tenha a capacidade de operar logicamente. Até mesmo Stern aceita a função mediadora dos gestos, principalmente o de apontar, na afirmação do significado das palavras iniciais. Assim, o gesto de apontar é um antecessor da intenção intencional. Porém, Stern rejeita a delinear a história genética dessa intenção. Para Stern, esta não se forma por meio de uma direção afetiva em orientação ao objeto que se aponta, surge do zero e gera o aparecimento do significado.

A função da imitação no desenvolvimento da linguagem não é desconsiderado por Stern, ou a função do aprendizado instintivo da criança, onde a aquisição da fala pela criança acontece através de uma interação constante de arranjos interiores, que induzem a criança a fala, e também condições exteriores, ou seja, a linguagem das pessoas do seu meio social, que proporcionam o estímulo e o material para realizar esses arranjos. Stern assegura que o meio social é a parte principal no desenvolvimento da fala, entretanto na verdade ele reduz a sua função somente à rapidez ou ao atraso do desenvolvimento. Vigotski (2008) ressalta que ao utilizar como exemplo a explicação sobre a origem do significado da fala, Stern superestimou ao fatores orgânicos interiores.

Em relação as raízes genéticas do pensamento e da linguagem, Vigotski (2008) diz que o fato mais importante nesse estudo é que a relação entre ambos passa por várias mudanças. O avanço da fala não é paralelo ao avanço do pensamento. Eles podem se igualar em um determinado ponto, mas terminam se afastando novamente.

1.4 O Pensamento e a Linguagem nos animais

Este tópico irá tratar de uma breve análise do pensamento e linguagem nos animais feita por Koehler, tendo como base o livro *Pensamento e Linguagem* de Vigotski, contrapondo o pensamento humano com o pensamento dos animais. A fala e o pensamento nos animais tem origens desiguais e seguem rumos diferentes no seu progresso. Nos experimentos de Koehler comprovou-se que o surgimento de um intelecto embrionário nos animais, ou seja, do pensamento na definição própria do termo, não está, de nenhuma forma, relacionado com a linguagem. Os inventos desses macacos, ao produzirem e usarem instrumentos, ou ao acharem meios alternativos para resolverem problemas, embora eles tenham apenas um pensamento rudimentar, pertencem a uma etapa antes da linguística da evolução do pensamento.

Percebe-se que a linguagem dos macacos é bem rudimentar. Porém Vigotski (2008) encontrou nos chimpanzés uma linguagem bem desenvolvida nos aspectos fonéticos, não muito distante da fala humana. Uma propriedade considerável dessa linguagem é o fato de ela funcionar separadamente de seu raciocínio. Koehler que analisou os chimpanzés por muitos anos, garante que suas expressões fonéticas expressam somente vontades e condições subjetivas; demonstram afeto, porém jamais um sinal de algo concreto.

Percebe-se que mesmo que a fala dos macacos seja parecida com a dos humanos, não há uma reflexão sobre a fala, diferente do ser humano que a linguagem segue o raciocínio e é fundamental para que haja uma análise das ações, então o ser humano se diferencia dos animais nesse aspecto por ele ter a capacidade de refletir sobre os seus atos.

Em relação a comunicação linguística entre chimpanzés, Koehler apresenta o amplo repertório de aparições afetivas como as expressões visuais, os gestos e a vocalização. Depois vem os gestos amistosos, que representam as emoções sociais. Os macacos tem a capacidade de “compreender” os gestos uns dos outros e de “anunciar”, através deles, vontades que abrangem outros animais. Na maioria das vezes, um chimpanzé irá começar um movimento ou ato que quer que outro animal execute ou reparta com ele. Koehler diz que o experimentador acaba usando formas de comunicação rudimentares necessariamente parecidas, para mostrar aos macacos o que se espera deles.

É evidente que as ações dos animais seguem as suas vontades, principalmente quando ele quer algo de outro, mas ele não tem a capacidade de refletir sobre a sua ação, a comunicação entre os chimpanzés é muito elementar, bem diferente do ser humano que necessita de uma reflexão mais detalhada sobre as suas ações.

Porém, não há comprovação de que os animais tenham alcançado o aprendizado de reprodução objetiva em qualquer um de seus treinamentos. Os chimpanzés de Koehler

brincavam com barro colorido, “desenhando” inicialmente com a boca e a língua, e posteriormente com os pincéis; porém esses animais, que geralmente transmitem para as brincadeiras a utilização de instrumentos e outros meios de comportamento estudados através dos experimentos e que transmitem seu comportamento brincalhão para o dia a dia, jamais evidenciaram o menor intuito de representar qualquer coisa em seus desenhos, nem o menor sinal de impor qualquer significado concreto as suas produções.

Os animais, diferentemente do homem, não produzem, deliberadamente, instrumentos com objetivos específicos, não guardam os instrumentos para o uso futuro, não preservam sua função como conquista a ser transmitida a outros membros do grupo social. São capazes de transformar o ambiente num momento específico, mas não desenvolvem sua relação com o meio num processo histórico-cultural, como o homem. (OLIVEIRA, 1997, p. 29)

Quando as crianças utilizam os instrumentos para representarem algo, percebemos que ela tem a sua própria interpretação do desenho e ele tem um significado para ela, mesmo as crianças muito novas, um rabisco tem uma grande interpretação por parte delas, diferentemente dos animais que apenas reproduzem aquilo que lhes foi ensinado, sem ter qualquer significado para eles.

Em relação a incapacidade de os macacos falarem, mesmo tendo o aparelho fonador necessário. Vigotski (2008) diz que se deveria deixar de lado o fator auditivo e treinar os animais em uma capacidade linguística. Sabendo que a linguagem não depende unicamente do som. Como, por exemplo, a linguagem de sinais e a leitura labial, utilizada por pessoas com deficiência auditiva, que é também uma forma de interpretar os movimentos. Os povos primitivos utilizavam os gestos, junto com os sons, como forma de linguagem. Se os chimpanzés não tem o raciocínio indispensável para entender a linguagem humana e que o problema está na incapacidade de imitar sons, então eles poderiam ter a capacidade de aprender alguns gestos, em experimentação, cujo papel intelectual fosse precisamente a mesma dos sons convencionais.

Sabendo que esse procedimento ainda não foi examinado, e os resultados são improváveis, porém tudo que conhecemos a respeito do comportamento dos chimpanzés, não nos leva a acreditar que eles seriam capazes de aprender a fala funcional. Vigotski (2008) evidencia que nunca se teve qualquer sinal de que eles utilizem signos. A única certeza que temos é de eles não tem a capacidade de idealizar, porém, em determinadas condições, apresentam a habilidade de criar instrumentos bem simples e recorrer a estratégias, sabendo que essas situações devem ser visíveis e claras, onde os macacos passam de uma conduta de modo intuitivo para a técnica legítima e simples de tentativa e falha.

Quando oferecemos algum instrumento aos chimpanzés eles irão utilizá-lo na tentativa e erro e isso não quer dizer que ele refletirá sobre a sua ação, pois ele estará apenas suprindo as suas necessidades, principalmente quando ele que pegar alguma fruta em algum lugar alto, diferente da criança que tem a capacidade de escolher e refletir sobre qual instrumento será necessário para ele realizar alguma ação, utilizando a fala e o raciocínio com suporte para o seu objetivo.

Assim, percebe-se que a linguagem nos chimpanzés não é desenvolvida e que não há uma reflexão sobre as suas ações e elas são utilizadas apenas para suprir as suas necessidades, sem ter uma análise sobre ela, a linguagem nos humanos segue o raciocínio e a linguagem e também é um fator social. Deve-se ressaltar que no homem e nos animais o fator emocional é uma forma de contato entre os seus semelhantes.

1.5 O desenvolvimento da linguagem nas crianças

Neste tópico será feito uma análise das origens da fala no desenvolvimento da criança do livro *Pensamento e Linguagem* de Vigotski (2008) onde ele evidencia que os primeiros sons da criança na maioria das vezes têm sido considerados uma forma de comportamento necessariamente emocional. Porém, os estudos atuais a respeito das formas iniciais de comportamento da criança e de suas reações iniciais à voz humana revelaram que o papel social da fala já está presente durante o primeiro ano. Esse estudo também comprovou que as risadas, os movimentos e outros são formas de contato social a partir dos meses iniciais de vida da criança.

Cada função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e mais tarde, no nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológico) e depois dentro da criança (intrapsicológico). Isso se aplica igualmente a toda atenção voluntária, à memória, à formação de conceitos. Todas as ações mentais superiores se originam como relações reais entre pessoas. (VYGOTSKY, 1978, p. 57).

Em um determinado período, na idade de dois anos, o progresso do pensamento e da linguagem, que estavam separadas, se juntam para o início de uma nova forma de comportamento. Onde Stern mostrou de que forma o anseio de dominar a linguagem se adota à primeira percepção difusa da finalidade da fala, quando a criança descobre que cada coisa tem o seu nome.

Esse instante decisivo, onde Vigotski (2008) evidencia que a fala começa a servir ao raciocínio, e os pensamentos começam a serem ditos oralmente, é mostrado por dois indícios objetivos evidentes: o primeiro é a curiosidade intensa e inesperada da criança pelas palavras

e seus questionamentos sobre as coisas; em segundo é o natural aumento do seu vocabulário, que acontece de maneira acelerada e aos pulos.

Sabe-se que a curiosidade da criança é o fator principal para ela adquirir o conhecimento e questionar as coisas faz com que ela se aproprie dos conceitos e conseqüentemente, ela aumenta o seu vocabulário, pois ela já se apropriou do significado das coisas, tudo que estava ao seu redor tem um conceito.

Nos estudos do problema da relação entre o pensamento e a linguagem, é necessário fazer também um profundo estudo sobre a fala interior. Vigotski (2008) fala que seu valor para o nosso pensamento é muito amplo, que muitos psicólogos chegam a adotá-la com o pensamento, que consideram a fala inibida e silenciosa. Porém a psicologia ainda não tem o conhecimento de como acontece a transição da fala aberta para a fala interior, nem em que idade, em que esse processo acontece.

É evidente também que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem, elas não aprendem ao mesmo tempo, então essa transição da fala aberta para a fala interior pode ocorrer em momentos diferentes para cada criança, por esse motivo a psicologia não pode afirmar com certeza em que momento esse fenômeno irá acontecer.

Em determinado momento o pensamento e a linguagem se juntam para formar o pensamento verbal, mas ele não envolve todas as configurações de pensamento ou da fala. Vigotski (2008) ressalta que o pensamento mostrado na utilização de instrumentos não mantém relação direta com a linguagem, bem como o raciocínio prático em geral. Além do mais, os estudos feitos por psicólogos mostraram que o pensamento pode funcionar sem qualquer representação verbal ou movimentos da fala produzidos na observação.

Então, depois dessa análise sobre a junção do pensamento e a linguagem, nas crianças e nos adultos, percebe-se que é um acontecimento limitado a uma certa área. Onde o pensamento verbal e a linguagem cognitiva não fazem parte dessa junção e apenas indiretamente são afetados pelo processo do pensamento verbal.

Assim, as conclusões que Vigotski (2008) chegou foram de que se fizermos a comparação do desenvolvimento inicial da fala e do intelecto, que se desenvolvem em etapas diferentes tanto nos animais quanto nas crianças, com o desenvolvimento da fala interior e do pensamento verbal. Podemos chegar à conclusão de que a origem do próprio desenvolvimento se modifica, do sentido biológico para o social histórico. O pensamento verbal é determinado por um processo histórico e cultural e tem características e normas particulares que não devem ser achadas nas configurações naturais do pensamento e da linguagem.

Então no princípio o aprendizado do raciocínio e da linguagem, dependem de uma construção social e histórica, pois cada um tem o seu ritmo de aprendizagem, dependendo dos estímulos no meio social em que ele esteja inserido. O pensamento verbal também depende do meio social e da construção histórica, mas ele tem outro caminho de desenvolvimento.

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se em aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VYGOTSKY, 2010, p.115).

Percebemos que a aprendizagem não é apenas o desenvolvimento, mas a formação verdadeira do desenvolvimento mental da criança e na aprendizagem se formam as particularidades humanas que são produzidas no decorrer da história, por sermos seres sociais e fazermos parte de um grupo adquirimos vários atributos que são característicos da nossa situação social, que também é uma forma de aprendizagem.

Para se criar estratégias competentes para a educação das crianças em idade escolar no conhecimento metódico, é preciso entender o desenvolvimento dos conhecimentos científicos no pensamento da criança. Vigotski (2008) afirma que no processo da formação de conceitos, um conceito é mais do que uma junção de determinadas vinculações associativas desenvolvidas pela memória.

Em qualquer idade, um significado de uma palavra representa um ato de generalização. Porém os conceitos das palavras se ampliam. Para Vigotski (2008) quando uma nova palavra é entendida pela criança, a sua evolução mal iniciou: a palavra é uma generalização do tipo mais primitivo; na medida que o raciocínio da criança se desenvolve, é trocada por generalizações, este método que termina levando à formação dos verdadeiros conceitos. O desenvolvimento dos significados das palavras ou dos conceitos, implica o desenvolvimento de muitos papéis mentais: na atenção, na memória, na abstração, na aptidão de comparar e distinguir. Esses procedimentos psicológicos complexos não devem ser dominados apenas por meio do conhecimento inicial.

Na prática, percebe-se que o ensino direto de conceitos é impossível e inviável, pois um educador que faz isso geralmente não consegue nenhum resultado, com exceção da repetição de palavras pelas crianças, que aparenta ser um conhecimento dos conceitos, mas na verdade não tem nenhum significado. Segundo Vigotski (2008) o desenvolvimento dos conceitos científicos não recusa a existência de um processo de desenvolvimento no pensamento da criança em idade escolar, porém, de acordo com essa concepção esse processo

não é diferente dos conceitos aprendidos pela criança na sua vida cotidiana, e é inviável considerar os dois processos separados.

Nessa investigação de como os conceitos são formados nas crianças, percebe-se que eles não são desenvolvidos mecanicamente, mas se formam com o auxílio de uma forte atividade cerebral por parte da criança. Vigotski (2008) acredita que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e os conceitos não espontâneos se relacionam e se influenciam constantemente. Pertencem ao processo de desenvolvimento da formação de conceitos, que é moldado por diversas condições exteriores e interiores, mas que é um processo único. O aprendizado é um dos principais meios da criança em idade escolar aprender os conceitos, e também fornece uma direção para o seu desenvolvimento, produzindo o direcionamento de todo o seu desenvolvimento intelectual.

Sabe-se que os conceitos são formados e se desenvolvem de acordo com as condições externas e internas, dependendo do fato de surgirem do aprendizado na escola ou da experiência individual da criança. Para Vigotski (2008) os motivos que levam a criança a desenvolver as duas formas de conceitos não são os mesmos. O intelecto enfrenta questões diferentes quando assimila os conceitos na sala de aula e quando utiliza os seus próprios meios. Quando apresentamos à criança um conhecimento metódico, informamos o que ela não pode observar ou vivenciar diretamente. Quando os conceitos científicos e espontâneos diferem quanto à sua afinidade com o conhecimento da criança, podemos esperar que o seu desenvolvimento siga rumos diferentes.

Afinal, a análise dos conceitos científicos tem valiosas implicações para a educação e para o aprendizado. Apesar de que esses conceitos não são assimilados prontamente, é necessário que haja o ensino e a aprendizagem para serem absorvidos. Ao fazer essa comparação entre os conceitos científicos e os conceitos cotidianos, percebe-se que os dois conceitos tem diferença quanto ao seu desenvolvimento e função, e que na formação dos conceitos eles devem influenciar no seu desenvolvimento.

A aprendizagem é útil quando se move e frente do desenvolvimento. Ao fazê-lo ela impele ou desperta toda uma série de funções que estão em fase de maturação, repousando na zona de desenvolvimento proximal. Além disso a aprendizagem seria completamente desnecessária se simplesmente utilizasse o que já amadureceu no processo de desenvolvimento, se não fosse ela mesma uma fonte de desenvolvimento. (NEWMAN e HOLSMAN, 2002, p. 76)

Para compreender a relação entre o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos é necessário fazer a comparação e distinguir as propriedades dos conceitos cotidianos das crianças em idade escolar. Assim, Piaget mostrou que os conceitos

da criança em idade escolar são qualificados por sua ausência de percepção consciente nas relações, apesar de que as utilize de maneira correta. Uma criança não entende quando uma pergunta necessita que se faça a conexão entre fatos isolados. Porém, ela compreende o que significa a frase. Facilmente, utiliza a palavra “porque” de maneira correta, mas não sabe aplicá-la de forma completa. Diversas vezes, ela irá substituir uma causa por uma consequência.

Para esclarecer o alargamento do raciocínio que acontece entre os sete e os doze anos, Piaget afirma que as operações intelectuais da criança entram em conflito com o pensamento do adulto, por causa dessa insuficiência lógica a criança precisa adotar consciência de seus conceitos, se tornar consciente de uma operação intelectual significa transportá-la do espaço de ação para o espaço da linguagem, ou seja, usar a imaginação para se expressar em palavras, sendo que é um processo difícil e demorado.

Essa análise não aparenta ser adequada. Vigotski (2008) diz que as suas análises experimentais indicam que a criança toma consciência das diferenças antes das semelhanças, não é pelo fato de que as diferenças induzem a um mau funcionamento, mas pelo fato de que a percepção da semelhança necessita de uma estrutura de generalização e de conceitualização mais adiantada do que a consciência da diferença.

Ao estudar o desenvolvimento dos conceitos de diferença e de semelhança, Vigotski (2008) descobriu que a consciência da diferença implica a constituição de uma generalização, ou de um conceito, que envolva todos os elementos que são parecidos, ao caminho que a consciência da diferença não necessite de tal generalização. Os seus experimentos mostraram que uma criança reage a uma ação simulada graficamente antes da representação de um objeto, mas torna inteiramente consciente do objeto antes de tomar consciência da ação.

Assim, os estudos comprovam que é no decorrer da idade escolar que as funções cerebrais superiores adquirem uma função de evidência no desenvolvimento da criança. A atenção se torna espontânea e depende cada vez mais do raciocínio da criança, a memória se torna lógica norteadas pelo significado, podendo ser utilizada pela criança.

SEÇÃO II
O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA MENTE

2.1 Um estudo sobre a inteligência da criança

Depois da publicação do livro *Pensamento e Linguagem*, Vigotski se destacou na psicologia. Depois disso Alexander Luria disponibilizou duas produções teóricas de Vigotski, uma com o título: *O instrumento e o símbolo no desenvolvimento das crianças*. A outra com o título: *A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores*. Onde entendeu-se que o trabalho de Vigotski se estendia muito além da ideia exposta no *Pensamento e Linguagem*.

Então este tópico será uma breve análise do livro *A formação Social da Mente* de Vigotski (2007), que tem como objetivo assinalar os aspectos caracteristicamente humanos do comportamento e formular ideias de como essas características se constituem no decorrer da história da humanidade e de como se formam no decorrer da vida de um ser humano. A convergência entre a psicologia animal e a psicologia da criança forneceu uma valiosa contribuição para o estudo dos embasamentos biológicos do comportamento humano, onde diversas questões de junção entre o comportamento animal e o da criança têm sido constituídos, particularmente no estudo dos processos psicológicos elementares, no estudo do raciocínio prático das crianças, cujo aspecto fundamental é o uso de instrumentos.

No estudo da inteligência prática nos animais e nas crianças K. Buhler buscou estabelecer semelhanças entre crianças e macacos antropóides. Ele analisou o alcance manual de objetos pelas crianças, sua aptidão de utilizar meios alternativos para alcançar algum objetivo e a utilização que elas fazem de instrumentos primitivos. Ele defendia que as amostras de inteligência prática em crianças eram as mesmas dos chimpanzés.

Uma vez definido o método, Vygotsky empreende uma série de pesquisas com o propósito de estudar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses sobre como essas características se formam ao longo da história dos homens e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo. A questão central para ele consiste em explicar como a maturação física e a aprendizagem sensório-motora interagem com o ambiente, que é histórico – e em essência social –, de forma a produzir as funções complexas do pensamento humano. (PALANGANA, 2001, p. 96)

É evidente que o comportamento humano é uma construção histórica e se forma no decorrer dos tempos, por sermos seres constituídos historicamente e socialmente. Então buscamos entender como ocorre a aprendizagem, levando em consideração o ambiente em que o ser humano esteja inserido, pois ele também faz parte do processo de ensino.

As análises detalhadas de crianças, no decorrer do primeiro ano de vida, feitas por Charlotte Buhler, apoiaram essa ideia. Onde descobriu os primeiros aparecimentos de

inteligência prática nas crianças de 6 meses de idade. Porém, para Vigotski (2007) a inteligência prática das crianças não é apenas o uso de instrumentos que se forma nessa idade da criança, forma-se também os movimentos sistemáticos, a percepção, o cérebro e as mãos – na realidade, todo o seu organismo. Assim, o sistema de atividade da criança é definido em cada estágio específico, tanto pelo seu nível de desenvolvimento orgânico quanto pelo seu nível de domínio na utilização de instrumentos.

O trabalho de K. Buhler constituiu o início de que a fala inteligente é antecedida pelo entendimento técnico, e este compõe a etapa inicial do desenvolvimento cognitivo. Porém, os seus resultados na sua análise com crianças pequenas é duvidoso, porque ele partiu da ideia de que as relações entre a inteligência prática e a fala que fazem parte da criança de dez meses de idade e continuam intactas pelo resto da vida. Esse diagnóstico, demandando a independência entre a ação inteligente e fala, são contrárias aos achados de Vigotski (2007), que, ao contrário, mostram uma interrogação entre a fala e raciocínio prático ao longo do desenvolvimento.

2.1.1 A relação entre a linguagem e o uso de instrumentos

Este tópico será uma análise de um capítulo da obra *A Formação Social da Mente*, de Vigotski (2007), onde ele estudará a utilização dos instrumentos pelas crianças, bem como a visão da psicologia que analisa a utilização dos signos apenas como uma função intelectual, sem dar importância a história social da criança.

A análise da utilização de instrumentos separados do uso de signos para Vigotski (2007) é comum em trabalhos de pesquisa a respeito da história natural do intelecto prático, igualmente como no método de psicólogos que examinaram o desenvolvimento dos procedimentos simbólicos na criança. Portanto, o surgimento e o desenvolvimento da linguagem e das demais capacidades que utilizam signos foram abordadas como não dependentes da organização da atividade prática na criança.

Os psicólogos escolheram analisar o desenvolvimento da utilização de signos como um modelo de intelecto puro e não como o resultado da história do desenvolvimento infantil. Vigotski (2007) alega que repetidamente os psicólogos impuseram o uso de signos ao achado espontâneo pela criança, da afinidade entre signos e seus significados. Um estudo detalhado do desenvolvimento da linguagem e de outros meios de utilização de signos era avaliado como dispensável. Ao invés disso, tem-se afirmado que o intelecto infantil contém todas as

etapas do futuro desenvolvimento mental; eles permanecem já na sua configuração concluída, aguardando o período apropriado para surgir.

Admitia-se não apenas que inteligência prática e linguagem eram originadas de lugares diferentes como também ponderava-se a sua participação adjacente em operações simples sem ter validade psicológica fundamental. Até quando a utilização de instrumentos e a linguagem encontravam-se profundamente ligados em alguma intervenção, eles eram analisados como métodos destacados e que fazem parte a duas categorias totalmente distintas de fenômenos. Na melhor das suposições, o seu acontecimento simultâneo era analisado como uma implicação de fatores externos ocasionais.

2.1.2 A utilização da fala na interação social

Este tópico tratará do uso da linguagem no meio social, ressaltando que a fala é fundamental para que haja essa interação e tanto os pesquisadores da inteligência prática como os pesquisadores do desenvolvimento da linguagem repetidamente não distinguem a sobreposição entre essas duas funções. Logo, a conduta adaptativa infantil e a atividade de uso de signos são tratados como fatos paralelos. Vigotski (2007) diz que embora a inteligência prática e utilização de signos possam atuar independentemente em crianças pequenas, a coesão dialética desses princípios no ser humano adulto. Seu diagnóstico impõe ao exercício simbólico um papel organizador particular que envolve o método do uso de instrumento e brota formas essencialmente novas de comportamento.

Apesar de que a utilização de instrumentos infantis no decorrer do período pré-verbal tenha comparação com os dos macacos antropoides, Vigotski (2007) afirma que assim que a linguagem e o uso de signos são agrupados a determinada ação, esta se modifica e se organiza no decorrer de linhas completamente novas. Efetiva-se, desse modo, o uso de instrumentos exclusivamente humano, indo bem longe do uso provável de instrumentos, mais restrito, pelos animais elevados.

Para atingir um determinado objetivo as crianças utilizam a fala, onde se manifesta no princípio como uma forma verbal de descrição e análise de uma situação, mostrando determinados meios para se chegar em uma solução. Em algumas situações parece é necessário para a criança falar enquanto faz algo. Nos experimentos de Vigotski (2007) ele observou que a fala não apenas acompanha a atividade prática como também tem uma função específica na sua efetivação. Nos seus experimentos ele constatou dois fatos importantes:

O primeiro é que 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. O segundo é que quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação. (VIGOTSKI, 2007, p. 13).

Chegando à conclusão de que as crianças resolvem seus afazeres com o auxílio da fala. A observação da fala e da ação promove a internalização do meio visual, estabelece o objeto principal de todo exame da raiz das configurações particularmente humanas de comportamento.

Para desenvolver o ponto inicial é necessário compreender que as crianças tem maior liberdade nas operações, onde com o auxílio da fala, produzem maiores possibilidades do que os macacos podem produzir em alguma ação. Vigotski (2007) mostra que uma manifestação importante dessa maior flexibilidade é que a criança é capaz de ignorar a linha direta entre o agente e o objetivo. Ao invés disso, ela utiliza diversas ações anteriores, utilizando os métodos instrumentais ou mediados.

Quando a criança vai solucionar um problema ela é capaz de inserir meios que não pertencem ao seu campo visual imediato. Utilizando palavras, para designar um meio de agir, a criança faz um número maior de atividades, utilizando não apenas os instrumentos que estão perto, mas buscando e formulando os estímulos necessários para a solução do problema e para o planejamento de futuras ações.

No segundo ponto, as atividades práticas de uma criança que tem a capacidade de falar são bem menos instintivas e automáticas do que as dos macacos. Esses, fazem diversas tentativas sem controle de resolver uma determinada questão. Enquanto que, a criança utiliza a fala e decompõe o seu problema em duas partes consecutivas. Vigotski (2007) afirma que por meio da fala a criança planeja como resolver a questão e então executa a solução preparada através de uma atividade visível. A manipulação direta é trocada por um processo mental complexo por meio do qual a motivação interna e as finalidades instigam o seu próprio desenvolvimento e efetivação. Essa nova forma de composição psicológica não existe nos macacos, nem mesmo em configurações simples.

Assim, é muito válido ressaltar que a fala, ajuda no controle do comportamento da criança, bem como promove e concretiza a manipulação de objetos pela criança. Portanto, com o auxílio da fala, as crianças adquirem a aptidão de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento, diferentemente dos macacos.

A análise da fala egocêntrica de crianças envolvidas em exercícios, causou o fator secundário muito válido para os experimentos desenvolvidos por Piaget, onde a quantidade referente de fala egocêntrica, acresce em relação direta com a dificuldade do problema prático confrontado pela criança. Vigotski (2007) usou como base esses experimentos para desenvolver a teoria de que a fala egocêntrica das crianças deve ser observada como um meio de passagem entre a fala exterior e a interior. Em formato funcional, a fala egocêntrica é o embasamento para a fala interior, enquanto na sua configuração externa está abarcada na fala utilizada na comunicação.

Uma forma de crescer o desenvolvimento de fala egocêntrica é tornar a atividade mais complicada para que a criança não possa utilizar, de maneira direta, os instrumentos para resolve-la. De frente desse desafio, a utilização emocional da linguagem pelas crianças aumenta, bem como aumentam seus empenhos para alcançar um resultado mais astuto, menos espontâneo. Vigotski (2007) afirma que elas buscam de forma verbal um novo método de agir, e a sua linguagem mostra o atrelamento entre a fala egocêntrica e a social. Isso é mais visto quando um pesquisador sai da sala ou não responde aos pedidos de auxílio das crianças. Quando as crianças não podem utilizar a fala social, elas envolvem-se imediatamente na fala egocêntrica.

É válido ressaltar que a fala egocêntrica está conectada à fala social das crianças por meio de diversas formas de transição. Percebe-se a ligação entre essas duas funções da linguagem quando as crianças descobrem que não tem a capacidade de solucionar um problema sozinhas. Vão até um adulto e apresentam, oralmente, o procedimento que não foram capazes de colocar em ação sozinhas. Vigotski (2007) alega que a maior transformação na capacidade das crianças para utilizar a fala como um instrumento para a solução de problemas acontece um pouco mais distante no seu desenvolvimento, no instante em que a linguagem social é internalizada. Ao invés de pedir ajuda para o adulto, as crianças começam a recorrer para elas mesmas, a linguagem passa a ter um papel intrapessoal além do seu uso interpessoal. No instante em que as crianças produzem um processo de comportamento para conduzir a elas mesmas e, no momento em que elas organizam sua própria atividade de acordo com uma configuração social de agir, alcançam, assim, aplicar a si mesmas um caráter social.

A afinidade entre linguagem e atuação é ativa no decorrer do desenvolvimento das crianças. A afinidade estrutural pode variar mesmo no decorrer de uma experimentação. Vigotski (2007) afirma que a modificação fundamental acontece de seguinte maneira: no primeiro momento, a linguagem segue as ações da criança e reflete as alternativas do método

de solução do problema de uma maneira dissipada e desordenada. No segundo momento, a linguagem se locomove cada vez mais para o princípio desse procedimento, para que, com o tempo, anteceda a ação. Ela tem a função de auxiliar um plano já arquitetado, porém não concretizado, ainda, em um plano comportamental.

Uma semelhança importante pode ser vista na linguagem das crianças enquanto desenham. Elas nomeiam os seus desenhos apenas depois de terminá-los, elas precisam observar os desenhos antes de definir o que eles são. Quando as crianças amadurecem, elas adquirem a habilidade de definir antecipadamente o que irão desenhar. Essa mudança do método de nomeação provoca uma modificação na função da fala. No começo, a fala acompanhava a ação, sendo instigada e dominada pela atividade. Depois, porém, quando a fala se locomove para o começo da atividade, nasce uma nova relação entre palavra e ação. Nesse momento a fala se conduz, causa e domina o caminho da ação, aparece a função planejadora da fala, além da função que já existe na linguagem, de mostrar o mundo ao seu redor.

As palavras podem adaptar uma atividade dentro de uma determinada estrutura. Porém, quando as crianças aprendem a utilizar a linguagem para ir além dos conhecimentos anteriores ao arquitetar uma ação posterior elas se tornam independentes do seu meio concreto imediato; deixando de atuar em função do espaço imediato e manifesto. Quando as crianças aprendem a utilizar, com precisão, a função planejadora da fala, o seu campo psicológico altera bruscamente.

A capacidade humana para a linguagem capacita as crianças a buscar instrumentos para ajudar na solução de atividades complicadas, a ultrapassar a ação descontrolada, a esquematizar uma solução para uma questão antes de ser executado e a ter controle de seu próprio comportamento. Vigotski (2007) afirma que os signos e palavras formam para as crianças um meio de contato social com outras pessoas. As funções intelectuais e comunicativas da linguagem se tornam o alicerce de uma nova e elevada de atividade nas crianças, diferenciando-as dos animais.

Sabendo que as crianças pequenas podem resolver problemas utilizando uma combinação simples de processo, quando não conseguem resolver algum problema, utilizam tentativas diretas de conseguir o que desejam com uma certeza e dependência na fala emocional. A fala pode expressar os anseios da criança; ou ela pode substituir a ação real para atingir a finalidade.

A criança pode tentar resolver o problema por meio de formulações verbais e por pedidos de ajuda ao adulto. Vigotski (2007) observou uma série de ações que mostrou o

significado do comportamento das crianças nessas ocasiões. Como depois de fazer diversas ações astutas e interligadas que deveriam auxiliá-la a resolver com êxito determinado problema, inesperadamente a criança, ao confrontar-se com uma dificuldade, acaba com todas as tentativas e pede ajuda ao pesquisador. O pedido verbal da criança para a ajuda de outra pessoa estabelece um empenho para completar a lacuna que a sua atividade ofereceu. Ao perguntar, a criança demonstra que ordenou um plano de ação para resolver o problema, porém é impossibilitada de fazer todas as intervenções indispensáveis.

Assim, quando as crianças se deparam com uns problemas um pouco mais difíceis para elas, mostram várias respostas complexas que abrangem: tentativas diretas de alcançar a finalidade, utilização de instrumentos, a fala que segue a ação ou que pede ajuda a outros e pedidos verbais diretos ao seu problema.

Quando avaliado de modo dinâmico, essa desordem de fala e ação apresenta um cargo bem particular na história do desenvolvimento da criança; mostra, também, a coerência da sua própria origem. Vigotski (2007) afirma que desde os dias iniciais do desenvolvimento da criança, seus feitos ganham um significado próprio num conjunto de conduta social e, sendo direcionadas a finalidades definidas, são refratadas por meio do prisma do espaço da criança. A passagem do objeto até a criança e desta até o objeto acontece por meio de outra pessoa. Essa composição humana complexa é o resultado de um método de desenvolvimento intimamente enraizado nas transações entre história individual e história social.

2.2 O desenvolvimento da percepção da criança

Este tópico será uma breve análise do aprendizado da percepção da criança, na qual a afinidade entre a fala e o uso do instrumento afeta diversas funções psicológicas, as operações sensorio-motoras e a atenção, cada uma delas é elemento de um sistema ativo de comportamento. Análises experimentais de Vigotski (2007) sobre o desenvolvimento mostram que os atrelamentos e as relações entre funções formam sistemas que se transformam, no decorrer do desenvolvimento da criança, tão radicalmente quanto as próprias funções particulares. Avaliando cada uma das funções, analisarei como a fala adentra alterações qualitativas na sua forma e na sua afinidade com as outras funções.

As primeiras pesquisas relacionaram-se às etapas do desenvolvimento da percepção de imagens pelas crianças. Exames parecidos, apresentando aspectos particulares da percepção em crianças pequenas e sua dependência de mecanismos psicológicos superiores, foram feitas por Binet e estudadas por Stern. Os dois notaram que o modo pelo qual crianças pequenas

descrevem uma imagem é diferente em etapas contínuas de seu desenvolvimento. Uma criança com dois anos frequentemente restringe sua definição de objetos destacados dentro do conjunto de uma imagem. Crianças com mais idade descrevem ações e mostram as semelhanças intrincadas entre os diferentes objetos de uma imagem.

Depois dessa análise, Stern concluiu que a etapa em que as crianças percebem objetos isolados antecede a etapa em que elas percebem ações e relações, além dos próprios objetos, ou seja, quando elas são capazes de perceber a imagem por completo. Porém, diversas observações psicológicas indicam que os processos perceptivos da criança são primeiramente unidos e só depois se tornam mais distintos. Vigotski (2007) para resolver esse problema, pediu às crianças que buscassem comunicar o conteúdo de uma imagem sem utilizar a fala. Sugeriu que a descrição fosse feita por gestos.

De acordo com Stern a criança com dois anos ainda está na etapa do desenvolvimento da percepção de objetos separados, observa os aspectos ativos da imagem e os reproduz facilmente por gestos. Stern acreditou que era um atributo das habilidades perceptivas da criança, mas na verdade, era um resultado das limitações do desenvolvimento de sua linguagem, ou seja, um aspecto de sua percepção verbalizada.

Várias observações correspondentes mostraram que a rotulagem é a função inicial da linguagem nas crianças pequenas. A rotulagem permite que a criança possa escolher um objeto particular, destacá-lo de uma circunstância completa que ela tenha identificado ao mesmo tempo, porém, a criança desenvolve suas palavras iniciais com sinais muito expressivos, que compensam sua dificuldade em comunicar-se de maneira inteligente por meio da linguagem. Vigotski (2007) afirma que através de palavras, as crianças destacam informações individuais, ultrapassando assim, a composição natural do campo sensorial e criando novos centros estruturais. A criança começa a compreender o mundo não apenas pelo meio visual, mas também através da fala. Como consequência, a percepção imediata natural é ultrapassada por um processo complexo de mediação, a fala como tal vira elemento fundamental do desenvolvimento cognitivo da criança.

Depois, as estruturas cerebrais pertinentes à fala adquirem um novo papel; a criança não limita mais a percepção verbalizada ao ato de rotular. Vigotski (2007) alega que nessa fase posterior do desenvolvimento, a fala adquire uma função sintetizadora, a qual é instrumental para chegarem a configurações mais complexas da percepção cognitiva. Essas alterações atribuem à percepção humana um modo completamente novo, totalmente diferente dos processos equivalentes aos animais superiores.

A função da linguagem na percepção é extraordinária, dadas as disposições contrárias subentendidas na natureza dos processos de percepção visual e da linguagem. Vigotski (2007) assegura que os componentes independentes num meio visual são compreendidos respectivamente; assim, a percepção visual é integral. A fala, porém, precisa de um processamento sequencial. As partes, são classificados separadamente e interligados numa estrutura de sentença, tornando a fala fundamentalmente analítica.

A análise revelou que, mesmo nas etapas mais iniciais do desenvolvimento, linguagem e percepção estão conectadas. Na solução de problemas não verbais, mesmo que o problema seja solucionado sem a utilização de qualquer som, a linguagem tem uma função no resultado. Vigotski (2007) afirma que essas descobertas substanciam a questão da linguística psicológica. Uma característica específica da percepção humana, que nasce uma idade muito nova, é a percepção de objetos reais. Isso é algo que não está correlativo semelhante na percepção animal. Por isso o planeta não é observado meramente em cor e formato, mas também como um planeta com definição e significado.

A passagem, no desenvolvimento para configurações de comportamento visivelmente novas, não se limita a alterações somente na percepção. A percepção é elemento de um sistema ativo de comportamento; por esse fator, a afinidade entre as mudanças dos processos perceptivos e as modificações em outras atividades cognitivas é de valor essencial.

No estudo do comportamento de escolhas das crianças, o processo de decisão delas não se parece nem um pouco com o dos adultos, que tomam uma decisão preliminar internamente e, depois, executam com um único movimento. Vigotski (2007) garante que a seleção da criança parece uma escolha dentre seus próprios movimentos, de certa maneira arrastada. As variações na percepção mostram-se abertamente na constituição do movimento. Os movimentos da criança são cheios de ações motoras indecisas e longas que se obstruem e reiniciam continuamente.

A diferença fundamental entre os métodos de seleção na criança e no adulto é que, nessa, os movimentos de tentativa consistem o próprio processo de escolha. Vigotski (2007) afirma que a criança não escolhe o estímulo como ponto inicial para o próximo movimento, porém ela escolhe o movimento, conferindo o produto com a instrução oferecida. Dessa maneira, a criança soluciona sua seleção não por meio de um processo direto de percepção visível, mas por meio do movimento. Quando a criança move seu cuidado para outro lugar, formando um novo enfoco na composição dinâmica de percepção, seu movimento se volta para essa nova direção. Ou seja, o movimento não se afasta da percepção: os processos acontecem quase ao mesmo tempo.

Quando se inclui o uso de signos auxiliares torna-se possível novos tipos de comportamento, rompendo com a união do campo sensorial e o sistema motor. Forma-se uma barreira funcional entre o primeiro e o último movimento do processo de seleção; a investida direta para movimentar-se é afastada por circuitos preliminares. Vigotski (2007) assegura que antes a criança resolvia o problema através do impulso, soluciona, agora, por meio de uma conexão colocada adentro entre o estímulo e o signo auxiliar apropriado. O movimento, que era inicialmente a própria escolha, é utilizado neste momento apenas para fazer a operação já organizada.

O aparelho de signos reforma a totalidade do processo psicológico, fazendo com que a criança seja capaz de dominar seu movimento. Ela recria o processo de seleção em bases completamente novas. O movimento se move da percepção direta, reprimindo-se ao domínio das funções simbólicas contidas na resposta de seleção. Essa evolução concebe uma quebra essencial com a história natural do comportamento e começa a passagem do comportamento incivilizado dos animais para as atividades intelectuais superiores humanas.

Entre as amplas funções da composição psicológica que embasa o uso de instrumentos, de se dar importância à atenção. Vários pesquisadores, como Kohler, observaram que a habilidade ou inabilidade de focar a própria atenção causa o sucesso ou não de qualquer atividade prática. Porém, a distinção entre a inteligência prática das crianças e dos animais é que aquelas podem recriar a sua percepção e, desse modo, liberar-se de determinada estrutura de campo perceptivo. Vigotski (2007) garante que com a ajuda da função indicativa das palavras, a criança inicia o domínio da atenção, formando centros estruturais novos dentro da ocasião entendida.

A criança com a ajuda da fala pode reestabelecer o campo visual do ambiente e criar um campo temporal que lhe é tão perceptivo e real quanto o visual. Vigotski (2007) afirma que a criança que fala tem a habilidade de voltar a sua atenção de uma forma dinâmica. Ela pode observar mudanças no seu estado imediato da perspectiva de suas atividades passadas e pode agir no presente com a expectativa do futuro.

A tarefa é impossível para o macaco resolver, a não ser que o objetivo e o instrumento para alcançá-lo fiquem à vista ao mesmo tempo. Vigotski (2007) alega que a criança pode com facilidade ultrapassar essa circunstância controlando verbalmente sua atenção e, logo, reorganizar o seu campo perceptivo. O macaco necessita ver o objeto para prestar atenção nele; a criança precisa prestar atenção para poder ver.

Dessa forma, o espaço de atenção da criança engloba todas as séries de espaços perceptivos possíveis que compõem estruturas ativas e sucessivas no decorrer do tempo.

Vigotski (2007) afirma que a passagem da estrutura simultânea do espaço visual para a estrutura sucessiva do campo dinâmico da atenção é obtida por meio de reconstrução de operações separadas que formam parte das atividades promovidas. Quando isso acontece pode-se afirmar que o espaço de atenção se moveu do espaço perceptivo e estendeu-se no decorrer do tempo, como um elemento de séries dinâmicas de operações psicológicas.

2.3 As origens da memória e do pensamento

Este tópico tratará de uma análise do desenvolvimento da memória e do pensamento nas crianças, na qual a combinação de elementos dos espaços visuais presente e passado num mesmo espaço de atenção leva, então, a restaurar a memória. Por meio de formulações verbais de acontecimentos passados, a criança se emancipa das limitações da lembrança direta, sintetizando o presente e o passado de maneira adequada a sua finalidade. Vigotski (2007) assegura que as modificações que acontecem na memória são parecidas com aquelas que acontecem no espaço de percepção da criança. A memória da criança não apenas torna disponíveis pedaços do passado como, também, altera-se em um novo meio de juntar partes da experiência passada com o presente.

No estudo das raízes sociais da memória constatou-se que existem dois tipos de memória. Uma delas, presente no comportamento de grupos sem letramento, tem como característica a nota não intercedida de materiais, pela retenção dos conhecimentos reais como a base das linhas da memória. Esse tipo de memória está muito perto da percepção, já que nasce como resultado do controle direto dos estímulos externos sobre os seres humanos.

A imaginação pode ser vista como uma mola propulsora de novos sentimentos que associados à memória, ao pensamento e às emoções, contribuem para que o homem deixe a sua marca social no mundo, bem como desenvolva novas ferramentas sociais tanto para o bem quanto para o mal, mas, acima de tudo, para mostrar seu potencial criador que o difere dos outros animais, isto pelo fato de que o homem é o único animal que consegue planejar antes aquilo que colocará em prática depois, ou seja, planeja e concretiza o seu plano. (DRAGO; RODRIGUES, 2009, p. 52-53).

Porém, o uso de instrumentos auxiliares mostrou que mesmo nas etapas mais incivilizadas do desenvolvimento histórico os seres humanos foram além da restrição das funções psicológicas atribuídas pela natureza, evoluindo para uma nova organização, uma cultura elaborada, de seu comportamento. Vigotski (2007) garante que mesmo as atividades relativamente simples mudam a estrutura psicológica do processo de memória. Elas ampliam a atividade de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo que ele inclua os signos.

Essa inclusão, particularmente humana, significa uma forma completamente nova de comportamento. A diferença principal entre esse tipo de comportamento e as funções elementares será localizada nas relações entre os estímulos e as respostas em cada indivíduo. As funções principais tem como atributo principal o fato de serem totalmente e abertamente determinadas pela estimulação ambiental.

Toda maneira simples de resolver um problema envolve um estímulo e uma resposta, mas nas atividades com signos é necessária uma ligação intermediária entre o estímulo e a resposta. Essa ligação intermediária é um estímulo secundário, depositado no interior da atividade, em que desempenha uma determinada função, criando uma nova relação entre o estímulo e a resposta. Nesse novo método o impulso direto para reagir é impedido, e é acionado um estímulo auxiliar que promove a complementação da atividade por meios indiretos.

Apesar de que o aspecto mediado das atividades psicológicas componha uma qualidade essencial dos processos intelectuais superiores, seria incorreto acreditar que as atividades indiretas nascem como produto de uma lógica pura. A criança não adivinha, subitamente, a relação entre o signo e o procedimento de utilizá-lo. Nem como desenvolver intuitivamente um caráter abstrato. Vigotski (2007) alega que essa visão metafísica, de acordo com o qual esquemas psicológicos essenciais existem antes de qualquer experiência, levando a uma concepção antecessora das funções psicológicas superiores.

Constatou-se que as atividades com signos surgem como produto de um processo demorado e complexo, submetido a todas as normas básicas da evolução psicológica. Isso constitui que a operação com signos nas crianças não é uma invenção e nem é ensinada pelos adultos; ao contrário, ela nasce como que inicialmente não é uma atividade com signos, virando apenas depois de várias transformações qualitativas. Vigotski (2007) afirma que as transformações estão conectadas como etapas de um mesmo processo e tem natureza histórica. As funções psicológicas superiores também estão submetidas à regra principal do desenvolvimento, que não admite exceções, e nasce no decorrer do curso geral do desenvolvimento psicológico da criança como produto do método dialético e não como algo que é colocado externamente ou internamente.

Se fosse incluída a história das funções psicológicas superiores como um fator de evolução mental, com certeza iríamos chegar a um novo entendimento acerca do próprio processo geral de desenvolvimento. Vigotski (2007) ressalta que devem-se diferenciar, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas séries qualitativamente distintas de desenvolvimento, desigual quanto a sua raiz: os processos elementares que são de origem

biológica, enquanto que as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural. A história do comportamento da criança surge da junção dessas duas séries.

A afirmação de Vygotsky de que o desenvolvimento mental humano, com suas origens sociais, é mediado pela relação do homem com essas origens, por sua própria atividade na realidade social, é da maior importância teórica, já que nos permite superar a visão de que a influência do ambiente social no homem determina, por si mesma, o desenvolvimento da consciência e da mente humanas. (DANIELS, 1994, p. 159-160)

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores não iria acontecer sem uma análise da sua pré-história, de sua origem biológica e de sua disposição orgânica. As origens do desenvolvimento de duas formas essenciais, culturais, de comportamento nascem no decorrer da infância: a utilização de instrumentos e a fala humana. Vigotski (2007) assegura que o potencial para as atividades complexas com signos já existe nas etapas mais precoces da evolução individual. Porém, as análises revelam que entre o grau inicial e os graus superiores existem muitos sistemas psicológicos de transição. Esses sistemas de transição ficam entre o biologicamente oferecido e o culturalmente obtido. Como na história natural do signo.

Quando a criança ganha mais idade, não apenas modificam-se as operações da memória como também a sua função no sistema das funções psicológicas. Vigotski (2007) garante que a memória sem mediação acontece num contexto de atividades psicológicas que podem não ter nenhuma relação com as atividades psicológicas que seguem a memória mediada; logo, implicações experimentais poderiam dar a entender que algumas funções psicológicas são trocadas por outras. Ou seja, com uma modificação no grau de desenvolvimento, acontece uma mudança nem tanto na estrutura de uma função isolada, mas também no modo daquelas funções com o auxílio das quais acontece o processo de lembrança; realmente, o que modifica são as semelhanças interfuncionais que ligam a memória a outras funções.

Nas crianças com mais idade a memória não é somente diferente da memória de crianças com menos idade; ela adota também uma função diferente na operação cognitiva. A memória, em etapas bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas principais, ao redor da qual se estabelecem todas as outras funções. As análises de Vigotski (2007) mostram que o ato de pensar na criança muito pequena é, em diversos aspectos, determinado pela sua memória e, com certeza, não é semelhante à mesma ação em crianças maiores. Pensar significa lembrar para crianças muito pequenas.

O procedimento de definição de conceitos nas crianças está fundamentado nas suas lembranças. A criança mostra uma síntese esclarecida das impressões que ela é capaz de lembrar. Vigotski (2007) diz que o conteúdo do ato de raciocinar na criança, quando da definição de tais fundamentos, é verificada não tanto pela estrutura lógica do fundamento em si, como ele é pelas suas lembranças concretas. O seu caráter é sincrético e mostra o fato de o raciocínio da criança depender de sua memória.

Estudos sobre o ato de raciocinar tal como acontece em crianças quando são convidadas a adaptar uma afinidade estudada com um certo conjunto de estímulos para um outro conjunto parecido, revelaram que esse processo de transferência acontece por meio de lembranças de exemplos destacados. As suas representações gerais do mundo têm como base na lembrança de exemplos concretos.

No exame do significado das palavras demonstram que as associações que estão por dentro das palavras são essencialmente distintas conforme se trate de crianças pequenas ou de adultos. As opiniões das crianças estão ligadas a diversos exemplos e são arquitetadas de forma parecida àquela pela qual representamos os nomes de categorias de elementos. Vigotski (2007) afirma que transmitir palavras, para as crianças, não é tanto sugerir conceitos conhecidos como é dar nome à classes conhecidas ou grupos de elementos visuais pertinentes entre si por certos atributos visualmente comuns. Assim, a experiência da criança e a influência, sem mediação, dessa experiência estão anotadas na sua memória e produzem diretamente toda a estrutura do pensamento da criança pequena.

Essas evidências mostram que, na visão psicológica, a memória é propriedade determinante das primeiras etapas do desenvolvimento mental. Porém, no decorrer do desenvolvimento acontece uma modificação, particularmente na adolescência. Estudos sobre a memória nesse período revelaram que no final da infância as afinidades interfuncionais abrangendo a memória invertem sua direção. Vigotski (2007) alega que para as crianças, pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar. Sua memória está cheia de lógica, que o processo de lembrança está comprimido a constituir e achar relações lógicas; o distinguir passa a considerar em achar aquele componente que a atividade exige que seja encontrado.

Essa lógica é referente de como as afinidades entre as funções cognitivas se transformam no decorrer do desenvolvimento. No período de transição, todos os conceitos e opiniões, todas as estruturas intelectuais, deixam de ser dispostas de acordo com os tipos de grupos e tornam-se organizadas como conceitos abstratos.

Recordar de um componente separado, pensando em conceitos, é totalmente distinta de pensar em componentes complexos, apesar de serem processos combinantes. Assim, o desenvolvimento da memória das crianças deve ser analisado não apenas com relação às modificações que acontecem dentro do próprio sistema de memória, mas, também, com respeito à afinidade entre memória e outras funções.

Quando uma pessoa anota em um papel algo para ajudá-la a lembrar, ela está, basicamente, estabelecendo o processo de memorização, fazendo com que um objeto externo a lembre de algo; ela modifica o processo de lembrança e uma operação externa. Esse caso, sozinho, é suficiente para demonstrar a particularidade essencial das formas superiores de comportamento. Vigotski (2007) garante que na forma rudimentar algo é lembrado; na forma superior os seres humanos lembram alguma coisa. No caso inicial, graças ao acontecimento simultâneo de dois estímulos que afetam a estrutura, uma ligação temporária é constituída; no segundo caso, os seres humanos, sozinhos, criam uma ligação temporária por meio de uma combinação artificial de estímulos.

A essência adequada da memória humana está no fato de os seres humanos terem a capacidade de lembrar ativamente com o auxílio de signos. Pode-se falar que a propriedade fundamental do comportamento humano geralmente é que os próprios homens influenciam sua afinidade com o espaço e, por meio desse espaço, eles mudam seu comportamento, depositando-o sob o seu domínio.

SEÇÃO III
A PEDAGOGIA DA SIGNIFICAÇÃO

3.1 Identificando as características de uma pedagogia da significação

Como vimos nos capítulos anteriores o pensamento e a linguagem só tem sentido se eles tiverem um significado, pois ele é essencial para a comunicação entre os seres humanos, para Vigotski o significado é formado no pensamento e ele não deve ser separado da palavra, pois faz parte tanto da fala quanto do pensamento e uma palavra sem significado não representa nada, é algo vazio e sem sentido. No momento em que unimos o significado da palavra com o pensamento e a fala, podemos encontrar o pensamento verbal, então com base nessa ideia foi necessário realizar um estudo mais detalhado de como acontece esse significado, dessa forma buscou-se compreender como ele se forma no ensino da leitura e da escrita.

Assumindo-se como pressuposto, o fato de que somos sujeitos simbólicos, que nos constituímos nas relações sociais, mediadas pela linguagem e pela significação, esta pesquisa visa captar o envolvimento rico e diversificado da criança com a cultura escolar, com o conhecimento, de forma significativa.

Essa pedagogia da significação seria essa preocupação em ensinar a linguagem, a leitura e a escrita em sala de aula, de maneira contextualizada, transformando a relação de conhecimentos também numa relação afetiva, procurando investigar que o conhecimento só se torna significativo quando ele se contextualiza, quando ele afeta a criança, investigar essa relação que se faz entre o professor, a criança e o conhecimento e como a criança se mobiliza para esse conhecimento, como são criadas estratégias para a criança gostar do que está fazendo.

Percebe-se que na prática o ensino das palavras é feito com a repetição de palavras, que parece ser um conhecimento dos conceitos, mas na realidade não tem qualquer significado e esse ensino direto dos conceitos é inviável. De acordo com Vigotski (2008) o desenvolvimento dos conhecimentos científicos deve levar em consideração que o pensamento da criança ainda está sendo desenvolvido, mas esse processo não é diferente dos conceitos aprendidos pela criança no seu cotidiano e devemos considerar esses processos interligados.

O pensamento e a linguagem estão interligados e não se pode pensar em um sem o outro, o processo de significação se faz na junção desses fatores, por isso não se pode pensar em pensamento sem a fala. Vigotski (2008) afirma que o estudo separado desses aspectos tem prejudicado a análise da fonologia e as características semânticas da linguagem, os sons são separados de sua união com o pensamento, ficando distante da sua função de fala humana.

Nesse estudo de como os conceitos são formados nas crianças, compreende-se que eles não são desenvolvidos mecanicamente, pois a criança deve refletir sobre o conhecimento que está sendo compreendido. Vigotski (2008) afirma que os conceitos se relacionam e se influenciam constantemente. O aprendizado escolar é um dos meios principais para a criança compreender os conceitos e fornece um caminho para o seu desenvolvimento, fornecendo a direção para o desenvolvimento do raciocínio da criança.

Do mesmo modo, o significado separado dos sons e da fala devem ser apenas estudados como um ato verdadeiro de pensamento, quando se separa o som e o significado surge a esterilidade da fonética e da semântica tradicionais. Bem como, na psicologia infantil, as propriedades fonéticas e semânticas do aprendizado da fala, tem sido estudada de maneira independente. Mesmo que o desenvolvimento fonético seja analisado de forma bem apresentada todos os dados obtidos terão pouca validade para a nossa compreensão do real desenvolvimento linguístico e permanece afastado das descobertas pertinentes ao desenvolvimento do pensamento.

Para avaliar o valor de verdade que constitui o valor semântico de uma frase é necessário verificar se existe uma correspondência entre as condições de verdade da frase, estabelecidas com base no princípio da composicionalidade (ou princípio de Frege, segundo o qual o significado de uma expressão complexa é função dos significados das suas partes e do seu modo de combinação), e o modo particular de ser de um mundo (um qualquer mundo possível). (LOPES, 1992, p. 41)

Como podemos observar, em uma frase para se analisar a validade semântica é necessário comprovar se a palavra tem uma ligação real com a frase, assim o seu significado será uma junção do conceito que lhe fazem parte, ou seja, a junção das palavras irá formar uma frase que tem significado. Sabemos que na pedagogia da significação o significado é fundamental, mas para ensiná-lo em uma frase, primeiramente devemos ensinar as partes que a compõem, ou seja, o conceito das palavras, para então chegar em um significado completo da frase.

O exame dos resultados das investigações anteriores sobre o pensamento e a linguagem mostrará que todas as teorias oscilam entre a identificação ou fusão, do pensamento e da fala, por um lado, e sua disjunção e segregação igualmente absolutas, quase metafísicas por outro. (VIGOTSKI, 2008, p. 2).

O aspecto da fonologia é importante para a compreensão e entendimento das várias formas e significados das palavras, deve-se avaliar som e significado de forma conjunta, para que haja o entendimento. Vigotski (2008) evidencia que o ponto de vista sobre o som e o significado, como elementos separados e com vidas separadas, é muito prejudicial para o estudo tanto dos aspectos fonéticos quanto dos aspectos semânticos da linguagem.

Quando falamos algo, afirmamos um significado da palavra, então quando realizamos um estudo desses dois conceitos, não podemos separá-los, pois eles se complementam formando um todo. Na Pedagogia da Significação busca-se afirmar que esses aspectos não podem ser separados, pois não haveria um real entendimento.

Na construção do significado se forma as bases para compreender a significação da palavra, onde se forma o pensamento verbal, é nele que presenciaremos a junção de pensamento e fala. Como dizia Vigotski (2008) “É no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala.”

No momento em que percebemos que é no significado da palavra que podemos encontrar as respostas, uma nova abordagem é desenvolvida, uma que leva em consideração todas as partes que levam até o pensamento verbal, que irá fazer a junção do pensamento e da fala, associando com os conhecimentos que a criança já tem, fazendo com que ela compreenda e amplie esses conhecimentos.

Para entender as características próprias da palavra Vigotski (2008) procurou um novo modo de análise, que ele nomeou de análise de unidades, fazendo referência à um resultado que conserva todas as propriedades do conjunto. A psicologia não tem dado importância ao significado da palavra. A raiz do significado não é clara. Mas é no significado que podemos encontrar as explicações às nossas perguntas acerca da relação entre o pensamento e a linguagem.

É evidente que a origem do significado não é visível, mas podemos encontrá-lo nas suas propriedades, que são as partes de um todo, assim teremos uma visão mais completa do significado da palavra, então para entendermos a relação entre o pensamento e a fala devemos atribuir a eles um significado já existente, para assim chegarmos a real compreensão.

Como foi dito, não se pode pensar em pensamento sem a fala, pois os dois estão atrelados, assim a fala ajuda no raciocínio. Segundo Vigotski (2008) “uma palavra sem significado é um som vazio, que não mais faz parte da fala humana. Uma vez que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, é nele que encontramos a unidade do pensamento verbal.”. Essa temática da relação pensamento e fala na sala de aula para que as crianças se apropriem do conhecimento, pelo diálogo, pela discussão, pelo debate, pela reflexão, logo, uma pedagogia da significação precisa, na sala de aula dar expressividade à fala para o desenvolvimento do pensamento.

O método utilizado para a investigação do pensamento verbal por Vigotski (2008) foi o exame semântico, em outras palavras, a análise do desenvolvimento, da funcionalidade e

das propriedades dessas unidades, onde o pensamento e a linguagem estão interligados. Tendo em vista que a principal função da fala no meio social é a comunicação. No momento em que o diagnóstico da fala se baseava na análise das propriedades, essa função também foi separada da função mental da linguagem. Elas foram analisadas como funções independentes, não considerando a ligação de sua propriedade e desenvolvimento. Mas o significado da palavra faz parte das duas funções da linguagem. Pois para que tenha um entendimento entre as mentes é impossível sem algo intermediário. Se não tiver um sistema de signos, sendo linguísticos ou não, apenas se tem um modo de comunicação primitiva e restrita.

Nossas investigações mostram que o desenvolvimento da fala segue o mesmo curso e obedece as mesmas leis que o desenvolvimento de todas as outras operações mentais que envolvem o uso de signos, tais como o ato de contar ou a memorização mnemônica. (VIGOTSKI, 2008, p. 57)

O processo de fala se desenvolve através do uso de signos, ou seja, através de um significado próprio e concreto, onde são desenvolvidos os conceitos por meio do pensamento e da fala. No processo da escrita a utilização do rascunho se faz num processo mental, pois implica uma dúvida e uma reflexão para produzir a cópia final, esse processo faz com que haja o levantamento de hipóteses e novos conceitos são formados.

A prática de ensino deve fazer com que a criança aprenda e se aproprie dos conceitos, para então ter um aprendizado mais significativo, esses novos conceitos irão enriquecer a sua linguagem, além de torná-la significativa para a criança. Então, uma Pedagogia da Significação não deve esquecer dessa relação entre o pensamento e a fala, que está presente na assimilação dos conceitos.

Para ter a locomoção lógica e intencional de conhecimento e pensamento em um ambiente social Vigotski (2008) alega que é preciso ter um sistema mediador, cujo molde é a fala humana, derivada da precisão de interação ao longo da tarefa. A psicologia tinha a hipótese de que o meio de comunicação era o signo, em outras palavras, o som ou a palavra, onde por meio de um fato decorrente, um som podia se juntar ao conteúdo de qualquer experiência.

Mas, ao estudar com mais atenção o desenvolvimento da compreensão e da comunicação das crianças Vigotski (2008) concluiu que a verdadeira comunicação necessita do significado, em outras palavras, os signos. Somente assim a comunicação pode ser possível, pois a pessoa adquire a experiência apenas na sua própria mente e não se comunica. Para que se torne comunicável, as pessoas devem considerar uma unidade.

Os conceitos devem ser generalizados para se ter a total compreensão, possibilitando a sua interação com elementos simbólicos e não apenas com a fonologia das palavras. Logo,

uma Pedagogia da Significação seria aquela que explora o desenvolvimento do significado da palavra, no qual o pensamento do ser humano reflete um conceito, fazendo com que a criança aprenda e desenvolva o raciocínio lógico perante a aprendizagem.

Pode ainda estar faltando o conceito adequadamente generalizado que, por si só, assegura o pleno entendimento. Em seus trabalhos sobre educação, Tolstoi afirma que a dificuldade que as crianças frequentemente apresentam de aprender uma palavra nova é devido ao conceito que a palavra se refere, e não ao seu som. Uma vez que o conceito esteja amadurecido, haverá quase sempre uma palavra disponível. (VIGOTSKI, 2008, p. 8)

É evidente que a assimilação de novas palavras é difícil para as crianças, pois se deve ter um conceito concreto do objeto que se está tentando escrever, a fonologia também é importante, mas sem estar distanciada do significado, pois quando há a apropriação do significado se torna mais fácil de aprender uma nova palavra. Podemos perceber que a Pedagogia da Significação tem o enfoque em demonstrar que os conceitos não são abstratos para a criança, mas que eles podem ter um significado concreto, onde elas poderão associar com os conceitos que elas já conhecem, para assim apropriar-se dos novos.

A pedagogia da Significação tem que criar e instaurar situações de aprendizagem, de relações com os conhecimentos que afetem as crianças, que mudem sua percepção em relação aos conhecimentos trabalhados, isto é, crie interesse e desperte a atenção da criança para os conhecimentos, para os significados e sentidos em circulação e em elaboração, dessa forma ela irá ter interesse em aprender de maneira contextualizada os conceitos.

Essa ideia de que o significado da palavra como uma parte tanto do pensamento generalizante quanto do intercâmbio social, Vigotski (2008) alega que é muito válido para o estudo do pensamento e da linguagem, pois possibilita uma verdadeira análise genético-causal, o estudo sistemático das analogias entre o desenvolvimento do raciocínio da criança e o seu desenvolvimento social.

Deve-se analisar alguns problemas no campo da linguagem, como na linguística clássica que considerava o som como um componente que não depende da linguagem, usava o som destacado como uma parte de análise. Enquanto que a linguística atual utiliza o fonema, a menor unidade fonética que faz parte do significado, partindo da fala humana. Vigotski (2008) afirma que isso trouxe benefícios para a psicologia e para a linguística. Esse processo é basicamente semelhante ao procedimento de estudo utilizado na investigação com base nas unidades.

A análise das unidades promove a abertura para a solução desses problemas, na qual Vigotski (2008) afirma a existência de um sistema ativo de significado onde o afetivo e o

intelectual se unem. Mostrando que cada conceito tem uma característica afetiva, pois o aprendizado também gera a afetividade, numa relação de aprendizagem a criança começa a ter afeto pelo conhecimento, no qual ela irá ter interesse em aprender, provando também que os impulsos do ser humano vão em direção aos seus pensamentos.

Para formular meios adequados para a educação das crianças na escola é necessário compreender o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente da criança. Vigotski (2008) garante que no processo da construção de conceitos, um conceito vai além de uma união de alguns atrelamentos formados pela memória.

Nada temos contra a afirmação de que a fala humana desenvolvida possui um significado objetivo, pressupondo, assim, um certo nível no desenvolvimento do pensamento, e concordamos que é necessário levar em conta a íntima relação existente entre a linguagem e o pensamento lógico. (VIGOTSKI, 2008, p. 32)

Em todas as idades, um significado de uma palavra é um ato de generalização, na qual o ser humano irá utilizar a comunicação refletindo a sua realidade, no seu contexto social, esse conceito de generalizante para Vigotski (2008) é uma prática avançada do desenvolvimento do significado da palavra, que sozinho garante o completo entendimento. É por esse motivo que alguns conceitos não são assimilados pelas crianças, porque falta a generalização. Então o papel da aprendizagem no desenvolvimento das funções mentais é desenvolver o entendimento da criança, o aprendizado dos significados das palavras e dos conceitos e dar destaque ao papel pedagógico do professor em desenvolver uma Pedagogia da Significação.

Desse modo, a Pedagogia da Significação deve proporcionar uma aprendizagem diferenciada, levando em consideração os conhecimentos que o educando já tem e fornecendo conceitos que irão desenvolver esses conhecimentos prévios, explorando essas ideias para promover uma educação que tenha significado para o educando, fazendo com que ele compreenda completamente os conceitos.

Se corretamente organizada, a educação permitirá à criança desenvolver-se intelectualmente e criará toda uma série de processos de desenvolvimento que seriam impossíveis sem a educação. A educação revela-se, portanto, um aspecto internamente necessário e universal do processo de desenvolvimento, na criança, das características históricas do homem, e não de suas características naturais. (VYGOTSKY, 1956, p. 450)

Compreende-se que os conceitos são constituídos e se aperfeiçoam em ajuste com as condições que fazem parte do sujeito no seu meio social e no seu meio intelectual, estando dependente ao fato de aparecerem do aprendizado na escola ou do conhecimento particular da criança. De acordo com Vigotski (2008) os motivos que fazem a criança aprender os dois

conceitos não são iguais. O raciocínio encara assuntos diversos quando aprende os conceitos na sala de aula e quando utiliza os seus próprios métodos. Quando mostramos à criança um conhecimento sistemático, dizemos o que ela não pode ver ou vivenciar espontaneamente. No momento em que os conceitos científicos e os instintivos se contradizem na sua afinidade com o conhecimento da criança, devemos esperar que o seu aprendizado siga caminhos diferentes.

Numa pedagogia da significação se transforma o aprendizado em um conhecimento afetivo, que mostra os significados para a criança, fazendo com que ela se interesse pelo estudo. O professor deve criar estratégias para trabalhar a leitura e a escrita de forma contextualizada, associando os conhecimentos que eles já possuem, para então mostrar novos que irão associar com os seus conhecimentos prévios, de maneira que a criança sinta prazer em aprender a linguagem.

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital. (VYGOTSKY, 2001, p. 456)

A escola trabalha com os conhecimentos externos, mas a criança chega na escola com conhecimentos prévios (interiores), o papel da escola é o de promover a aprendizagem de novos conhecimentos, fazendo de forma que tenha significado para a criança, proporcionando a reflexão e o questionamento dos assuntos de maneira construtiva.

A relação de conhecimento na sala de aula é uma relação social, toda relação pedagógica é uma relação social, na qual as crianças estão num coletivo, um está aprendendo com o outro, um está ensinando ao outro e o professor não é o único detentor do conhecimento, as crianças também trazem um conhecimento externo para a sala de aula. Vigotski fala que na escola a criança traz seus conhecimentos prévios, os conhecimentos cotidianos, é necessário que esses conhecimentos sejam utilizados como ponto de partida para que o professor ensine os conceitos científicos, então, o educador descobre a riqueza e o potencial da criança, o seu contexto e os seus conhecimentos prévios.

Assim, pode-se afirmar que cada indivíduo configura o seu conhecimento de forma coletiva, então, na sala de aula a relação com o conhecimento é coletiva, a criança está interagindo com os seus colegas e com o professor, mediada pelo conhecimento e a forma como esse educador disponibiliza esse conhecimento pode se transformar numa relação significativa de maneira que a criança possa gostar do que está aprendendo, se interessar pelo

aprendizado, porque o prazer pelo conhecimento não é só um prazer de alegria, pois ela pode sentir dificuldade, mas quer fazer a atividade para aprender.

SEÇÃO IV
A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EM SALA DE AULA

4.1 A escola e seu contexto

A escola Municipal de Ensino Fundamental “Novos Saberes”, Lócus da Pesquisa, está localizada no Bairro do Mutirão, periferia da cidade de Abaetetuba, que atua na Educação infantil, Educação Especial e Ensino Fundamental. A escolha deste espaço de ensino justifica-se, inicialmente, pela disponibilização da escola em receber alunos pesquisadores e pelo contato estabelecido anteriormente em que realizou-se pesquisas, as quais mostraram um bom desempenho dos alunos nas habilidades de leitura e escrita. Assim, julgou-se válido realizar um trabalho que contribuísse com a formação dos alunos.

A instituição da escola tem 10 (dez) salas de aula, uma Copa, Secretaria e Diretoria, Banheiros para os Funcionários e outros particularizados para os alunos. Possui uma Biblioteca destinada ao acervo bibliográfico da escola (livros didáticos e infantis). A Biblioteca disponibiliza o empréstimo de um livro por aluno.

No espaço externo há um corredor extenso, onde no horário do intervalo as crianças merendam, correm e brincam. E para diminuir essa circulação de alunos, o Coordenador Pedagógico teve a ideia de colocar um “cantinho da leitura”, ele pendurou alguns livros em auto relevo feitos de papelão, colocou cartazes incentivando a leitura nos suportes da escola, mesas e cadeiras pequenas para as crianças. No princípio chamou a atenção dos alunos, onde os mesmos queriam pegar e ler os livros de papelão, mas o Coordenador explicou que eles não eram de verdade.

Vale ressaltar que o Coordenador Pedagógico também ministra algumas disciplinas na turma do primeiro ano e realiza algumas atividades com a turma, para ajudar no aprendizado da leitura e escrita.

Então as professoras das turmas iniciais resolveram disponibilizar um horário para os alunos irem ler os livros no espaço do “cantinho da leitura”, com a supervisão do Coordenador, onde o mesmo conta a história de algum livro para os alunos e posteriormente disponibiliza livros para os alunos lerem, aqueles que não sabem ler observam as figuras e imaginam a história.

Solicitei à diretora da escola permissão para a realização da pesquisa, sendo que já havia realizado pesquisas na mesma escola anteriormente, por esse motivo não tive dificuldades em realiza-la, a diretora decidiu que seria melhor eu ficar na turma do 1º ano, por ter somente uma professora. Em seguida a diretora me encaminhou para a sala e me apresentou para a professora e explicou que eu estava realizando uma pesquisa e que iria ajudá-la nas atividades.

Conheci a professora daquela turma, vale ressaltar que a chamarei pelo seguinte nome fictício: Maria³. A professora Maria era uma mulher jovem que aparentava ter uns 30 anos de idade, magra e alta, muito discreta e religiosa vestia roupas longas que cobriam a maior parte de seu corpo, não se pintava ou usava qualquer outra maquiagem. Séria e era muito respeitada pelos alunos. Tinha formação em Letras (Português) e já trabalhou em outras escolas.

A professora Maria pegou uma cadeira e colocou ao lado da sua e pediu para eu sentar nela. Naquele instante as crianças estavam conversando, brincando, rindo. Alguns olharam para mim, sem dar muita atenção. A turma era composta por 30 (Trinta) alunos, com idade entre 6 (Seis) e 7 (Sete) anos, fiquei curiosa por ter apenas uma professora para essa quantidade de alunos.

A sala de aula possuía ventiladores e boa iluminação, pintada de branco. Tinha cartazes colados na parede com o alfabeto e as formações de sílabas. Todos os alunos estavam bem uniformizados, cada um tinha uma cadeira e uma mesa adaptada para o seu tamanho e em cada mesa tinha uma ficha com os seus respectivos nomes. Em um canto da sala tem um castelo da leitura com vários livros acessíveis para as crianças pegarem.

A professora pediu para os alunos trazerem as suas fichas na mesa dela e deu um bom dia crianças e todas juntas disseram “bom dia”, depois a professora Maria disse que tinha uma pessoa nova na sala e me apresentou para os alunos e explicou o motivo de minha presença ali, ela falou o meu nome e perguntou com que letra começava, alguns alunos responderam com a letra inicial, outros com a primeira sílaba.

4.1.1 Algumas características da turma

Ao longo das aulas, conheci um pouco aquelas crianças e identificando as suas características. A maior parte delas tem uma boa condição social e financeira, são alegres, brincalhões e agitados, até os mais tímidos conversavam com os seus colegas e ajudavam nas atividades.

Além disso, tem três meninos que a professora sempre pede para eles sentarem na frente para prestar atenção neles por serem “bagunceiros e brincalhões”, que deixava a professora um pouco irritada. Esses alunos tinham dificuldades na leitura e a professora utilizava o mesmo método para ensinar todos na turma.

Havia um aluno que tinha dificuldade para enxergar as letras no quadro e sempre pedia para a professora deixar ele sentar na frente, mesmo não sabendo ler ainda ele se esforçava

³ Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade das pessoas que fizeram parte desta pesquisa.

para entender o que a professora tentava ensinar.

Tem um aluno na sala que é autista, ele ainda não tem cuidadora, mas ele sabe ler perfeitamente por ter altas habilidades, ele é um pouco hiperativo e não gosta muito de ficar sentado. Ele resolve as atividades rapidamente, fala frequentemente coisas que ele viu na televisão ou no rádio e repete o que os colegas falam. Numa das conversas com a professora Maria, ela falou de com o aluno era quando começou a ir para as aulas:

“Ele fazia movimentos repetitivos e ficava apenas sentado, não fazia as atividades e não participava, mas quando viu os colegas participando das aulas ele começou a imitar o que eles faziam e aprendeu a ler muito rápido”. (Professora Maria).

Percebe-se que a interação social modificou o comportamento do aluno, pois no momento em que ele foi inserido em um espaço diversificado ele tentou se adaptar ao mesmo, no desenvolvimento do ser social cada um forma seus próprios saberes, por meio das dimensões afetivas e emocionais, sabendo que o conhecimento é construído coletivamente e socialmente, nele há troca de várias formas de significação e na escola esses saberes são aprimorados.

As crianças eram valorizadas pela professora e ela sempre pedia para eles responderem as perguntas, isso fazia com que os alunos demonstrassem interesse em participar das aulas sem serem julgadas se errassem, pois sabe-se que é errando que se aprende. Pois para Vigotski (2008) O aprendizado é um dos principais meios da criança em idade escolar aprender os conceitos, e também fornece uma direção para o seu desenvolvimento, determinando o direcionamento de todo o seu desenvolvimento intelectual.

4.1.2 A prática de ensino e suas implicações no aprendizado da linguagem

O momento de oração fazia parte do cotidiano escolar, onde se reunia todas as turmas no pátio da escola, os professores, os alunos e os demais funcionários, as crianças eram organizadas em filas conforme suas respectivas séries, alguns alunos participavam e outros ficavam conversando ou brincando, principalmente a turma do primeiro ano, a professora sempre pedia a atenção deles nesse momento.

Depois os alunos voltavam para as suas salas, então a professora começava a aula, sempre dando um bom dia e pedindo para eles sentarem e levarem a ficha com os seus nomes até a mesa dela, percebi que alguns alunos pediam a ficha de volta para escrever o seu nome nas atividades, pois ainda não sabiam escrever os seus nomes sem o auxílio de algum modelo.

Depois a professora escrevia o cabeçalho no quadro como de costume, deixando um espaço para cada um escrever o seu nome e sempre perguntando qual disciplina eles teriam naquele dia e qual era a data.

- Professora Maria: Qual aula nós teremos hoje crianças?
- Eduardo: Português.
- Pedro: Matemática.
- Professora Maria: Hoje é terça-feira, então teremos aula de Ensino Religioso ou Arte, segundo o nosso calendário.

Percebi que os alunos sempre participavam da aula e respondiam as perguntas da professora e tinham uma imaginação muito aguçada, além de utilizarem os conhecimentos que eles adquiriram no seu cotidiano nas aulas, mas não identifiquei um calendário presente na sala de aula, que pudesse facilitar o entendimento dos alunos.

No início da infância a memória é uma das principais funções psicológicas, por meio da qual se firmam outras funções. Os estudos de Vigotski (2007) afirmam que o ato de pensar da criança é determinado pela sua memória e não é igual em crianças maiores. Para as crianças pequenas raciocinar significa lembrar.

Nas observações em sala de aula percebi que a professora utiliza muitos livros sem palavras, usando apenas imagens para contar histórias e busca também influenciá-los na leitura dos títulos de livros. Os alunos participam usando a imaginação, dando suas opiniões do que iria acontecer na história e a professora busca explorar o conhecimento delas a respeito do assunto. Nesse momento identifiquei também os comportamentos afetivos e emocionais, através da participação alegre dos alunos.

- A professora mostra um livro para as crianças.
- Professora Maria: Vocês conseguem ler o título deste livro?
 - As crianças respondem: É o PÉ, é P com É.
 - Mateus: O Peralta!
 - Professora Maria: Isso mesmo Mateus, está certo, é peralta.
 - Professora Maria: Aqui na capa nós temos um cachorrinho, ele parece todo quieto dormindo. Na outra página ele está olhando para um balde de água, o que vocês acham que ele vai fazer?
 - Bruno: Ele vai fazer bagunça, ele vai tomar banho...
 - Professora Maria: Ele olha lá dentro e na outra página o que ele fez?
 - Carlos: Ele molhou o chão, a dona dele vai brigar com ele ...
 - Professora Maria: Alguns aqui já conhecem a história né? Na outra página a dona do cachorrinho está dando banho nele, ele já está olhando para o papel, o que vocês acham que ele vai fazer?
 - Diego: Ele vai jogar tudo no chão.

Percebe-se a participação ativa dos alunos na história e o grande conhecimento adquirido por elas previamente, para terem a capacidade de imaginar diversas ações a partir de imagens, nota-se também que o significado das imagens geram interpretações diferentes

para cada criança. Tornando a relação de conhecimentos também uma relação afetiva, procurando investigar que o conhecimento só se torna significativo quando ele se contextualiza, quando ele afeta a criança, essa relação que se faz entre o professor, a criança e o conhecimento.

Nesse momento Vigotski (2008) garante que a fala começa a servir ao raciocínio, e os pensamentos da criança começam a serem falados oralmente, pois é percebido a forte curiosidade da criança pelas palavras e suas indagações sobre as coisas, além do aumento do vocabulário, que ocorre de modo rápido.

Em outro momento ela procura saber se os alunos já reconhecem uma palavra e escreve no quadro uma palavra errada de propósito para os alunos identificarem onde está o erro, como no exemplo a seguir:

- A professora escreve no quadro “amurelinha” e pergunta para os alunos se está certo.
- Bruno: Tá errado professora!
 - Mateus: Não, tem um “u” lá!
 - A professora Maria pergunta: Onde?
 - Eles respondem: No “ru”.

Percebe-se que eles já conheciam esta palavra, como afirma Vigotski que quando o conceito de uma palavra já está amadurecido, é porque o conceito sobre a palavra já está acessível para a criança, mas se fosse outra palavra as crianças poderiam não compreender, porém em outro momento a professora poderia buscar relacionar o significado daquela palavra, com os conhecimentos prévios das crianças.

Como já foi dito, o Coordenador Pedagógico também ministra algumas aulas na turma do primeiro ano, observei algumas de suas práticas em sala de aula e percebi que ele sempre tenta trazer alguma atividade que chame a atenção e a imaginação das crianças, vemos que o professor busca transformar o conhecimento em algo significativo para a criança, como no exemplo a seguir:

- Professor: Vamos fazer um recorte deste livro de ciências, não é para recortar o papelão, ponham a tesoura na mesa. Este livro tem vários animais, tem os animais domésticos, quais são os animais domésticos?
- Bruno: Eu tenho um cachorro e um gato em casa.
- Aline: Galinha, peixe.
- Ester: Papagaio, pintinho.
- Professor: Tem outros animais que podem ser considerados domésticos, se você morar numa fazenda, tem o cavalo, o boi, a vaca...
- Professor: E quais são os animais selvagens?
- Mateus: Tigre.
- Pedro: Leão.

Neste trecho vemos que o professor busca trazer algo que as crianças já conhecem para a sala de aula, os conhecimentos prévios do cotidiano delas, para relacionar com algo que elas ainda não conhecem, utilizando e desenvolvendo na atividade esses conhecimentos. O professor deve criar estratégias para trabalhar a leitura e a escrita de forma contextualizada, de maneira que a criança sinta prazer em aprender a linguagem.

É evidente a participação dos alunos nas aulas com alegria, identifiquei também as manifestações afetivas e emocionais que são vistas nas relações de aprendizagem da linguagem, o afeto das crianças pelo Coordenador Pedagógico, pois quando ele chega quase todos os alunos se levantam e vão abraçar ele, demonstrando a afetividade pelo mesmo todo dia.

Outro fator observado é a participação coletiva, onde os alunos ajudam uns aos outros nas atividades, comprovando o fator social presente na sala de aula, como observei em uma atividade, onde uma aluna se levantou de sua cadeira para ajudar o colega que estava com dificuldade, identifiquei a atenção da aluna em ajudar os outros, como forma de troca de conhecimentos.

É vista a relação de afetividade do aluno com o conhecimento, porque mesmo tendo dificuldade em aprender a leitura e escrita, eles se mostram interessados em aprender, participando efetivamente nas atividades, como neste trecho:

Depois de realizar a atividade a professora Maria pede: Agora procurem palavras no livro com as letras que vocês fizeram.

Muitos alunos sentiram dificuldade em encontrar as palavras, associando a letra inicial, mas mesmo com dificuldade eles participaram e quando tinham dúvida iam até a professora para perguntar.

Vemos as manifestações afetivas e emocionais nas relações de aprendizagem da linguagem, que são características de uma pedagogia da significação, vemos que a criança tem vontade de aprender, mesmo os que ainda não sabem ler se dedicam em aprender, essa manifestação de afeto pelo conhecimento, ela se dedica porque está sendo afetada por esse saber.

Vimos para fora, para o canto da leitura, onde tem várias mesinhas, cadeirinhas e bancos.

O professor ensina como folhear o livro e dá um para cada. Cada aluno vê de uma forma diferente os livros, os que já sabem ler, leem, já os que não sabem, veem as figuras.

Os alunos demonstraram muita simbologia em suas ações, onde se constituem nas relações sociais, mediadas pela linguagem e pela significação, os alunos usaram o meio de imitação para aprender uns com os outros, além de usarem a afetividade com o meio social.

Voltamos do recreio e o Mateus se jogou no chão, o Bruno e o Diego imitaram ele, se jogando no chão também. O Carlos estava imitando um cachorro e disse que era para eu desenhar um cachorro na mão dele, eu desenhei, ele ficou feliz e mostrou para os colegas dele.

O meio social também influencia na aprendizagem, é nela que o aluno irá se apropriar dos meios simbólicos, da afetividade com os demais e com o conhecimento, na imitação o aluno também aprende, pois ele se apropria de um conhecimento adquirido no meio social, a criança só pode imitar algo que ela já tenha visto em outro momento. O aluno que estava imitando o cachorro já tinha uma imagem mental formada do cachorro e pediu que eu fizesse o desenho para associar ao significado de sua ação.

Neste dia o professor procurou trazer uma história, contextualizando com o que as crianças já sabiam, procurando influenciar o imaginário delas, na produção de desenhos, os alunos participaram com atenção e alegria, demonstrando as manifestações afetivas e emocionais pela aprendizagem.

O professor pegou um livro de figuras e contou a história sobre um domador de monstros, fazendo os gestos, conforme a história, as crianças observaram com curiosidade e atenção. Ele pediu para todos desenharem um monstro na folha de papel e para não esquecerem de colocar seus nomes. As crianças pegaram a folha de papel e usaram a criatividade para desenhar um monstro, depois de terminar o desenho, alguns pediram lápis de cor para pintar o desenho e o professor distribuiu alguns lápis de cor, quando a atividade terminou o professor pegou os desenhos nas mesas e mostrou para todos na sala, os desenhos de cada um e dizendo quem desenhou, os alunos demonstraram muito atenção nessa atividade e tentaram fazer o seu melhor.

Nessa atividade observei a participação e os conhecimentos prévios das crianças em seus desenhos, além de desenvolverem a escrita para colocar os seus nomes corretamente, sendo que alguns não conseguiram escrever direito o seu nome, mas tentaram fazer o que eles sabiam.

4.1.3 Atividade de pesquisa participante:

No momento que cheguei na escola estava havendo um momento de oração juntamente com os professores e os alunos. As crianças estavam organizadas em filas, conforme as suas respectivas turmas, alguns alunos vieram correndo me abraçar e ficaram felizes por me verem. Fizemos a oração do pai nosso e depois voltamos para a sala, solicitei para a professora deixar eu fazer uma atividade com os alunos. Cheguei na sala e pedi para

eles formarem cinco grupos. Os alunos ficaram animados e foram logo puxando as cadeiras, ajudei eles a organizarem as cadeiras, depois de dividir os grupos.

Nomeei um líder para cada grupo, a função do líder era escrever as palavras no caderno com o lápis, distribuí algumas sílabas e falei para eles escreverem no caderno as palavras que encontrassem, com o objetivo de fazer eles raciocinarem para formar as palavras e trabalhar em equipe.

O grupo formado pela Aline, pela Ester, pelo Pedro, pelo Mateus e pelo Bruno tiveram muita dificuldade para formar palavras, pois ainda não sabiam ler, então perguntei para eles quais eram as sílabas que eles já conheciam, tentando fazer eles pensarem para formar palavras, percebi que eles já conheciam algumas sílabas, então foi mais fácil separar as sílabas que eles já conheciam, para eles formarem as palavras.

Quando acabou a atividade peguei os cadernos e fiz a leitura com os alunos, li as palavras que eles escreveram e perguntei se essas palavras existiam, os alunos participaram da atividade e ajudaram no momento das respostas. Essa atividade foi muito importante para deduzir o que alguns alunos já sabiam e quais palavras eles já haviam aprendido, bem como o seu significado, pois quando pronunciei as palavras junto com os alunos, eles perceberam que algumas palavras que eles haviam formado não tinham significado, isso lhes permitiu associar as palavras com a escrita.

Em síntese, nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. (REGO, 1999, p. 98)

O professor deve interagir com os seus alunos e ajudá-los nas suas dificuldades, sendo um mediador do conhecimento, sem desvalorizar os conhecimentos prévios dos alunos, considerando uma prática significativa de ensino, transformando o ensino em algo que tenha significado para a criança.

O amadurecimento do conhecimento de algumas palavras, articulando o significado, com os conhecimentos prévios das crianças, onde professor busca trazer algo que as crianças já conhecem para a sala de aula, os conhecimentos prévios do cotidiano delas, para relacionar com algo que elas ainda não conhecem, utilizando e desenvolvendo na atividade esses conhecimentos. Para Freire (2006, p. 59), “um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado. Não podemos interpretar um texto se o lemos sem atenção, sem curiosidade”. Então percebe-se que o

conhecimento das palavras se desenvolve por meio da interpretação de seu significado e para se fazer isso a criança deve ter cuidado e vontade de aprender.

Identificou-se os comportamentos afetivos e emocionais das crianças com o conhecimento, a participação, a animação e a alegria nas aulas e nas atividades. Demonstrando as manifestações afetivas e emocionais vistas nas relações de aprendizagem da linguagem (leitura e escrita), além o afeto das crianças pelo professor, que é demonstrado em várias ações dos alunos.

Percebe-se que os alunos demonstraram muita simbologia em suas ações, onde se constituem nas relações sociais, mediadas pela linguagem e pela significação, os mesmos usaram o meio de imitação para aprender uns com os outros, além de usarem a afetividade com o meio social. Evidenciando o fator social presente na sala de aula, visto na participação coletiva, onde um ajuda ao outro e há a troca de conhecimentos apropriar dos meios simbólicos, da afetividade com os demais e com o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste Trabalho de Conclusão de Curso fica evidente que somos sujeitos simbólicos e que nos constituímos nas relações sociais, mediadas pela linguagem e pela significação, onde há a interação diversificada da criança com a cultura escolar, com o conhecimento, de forma significativa. A análise dos estudos de Vigotski foram essenciais para o desenvolvimento desse estudo, uma vez que eles foram comparados com a realidade da sala de aula e ajudaram na análise desta pesquisa.

Analisar o desenvolvimento da linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental a partir dos estudos de Vigotski a uma pedagogia da Significação, permitiu ter conhecimento e identificar a mediação das dimensões afetiva e emocional nos processos de leitura e escrita. Dentro desse processo buscou-se os fatores que levam até este aprendizado e como se faz essa mediação afetiva entre o aluno, o conhecimento e o professor.

No cotidiano da sala de aula, percebeu-se a relação de afetividade do aluno com o conhecimento, porque mesmo tendo dificuldade em aprender a leitura e escrita, eles se mostram interessados em aprender, que são características de uma pedagogia da significação. Evidenciando que a afetividade é um meio muito válido no processo de ensino e também quanto mais as atividades forem diversificadas maior será o aprendizado do aluno.

Para Vigotski, o conhecimento não é formado linearmente, a criança deve vivenciar práticas diferenciadas e que tenham significado na leitura e na escrita para gostar do processo

cognitivo e afetivo do ensino-aprendizagem, pois a busca de novos saberes faz com que o conhecimento da criança se amplie, fazendo com que ela sempre busque aperfeiçoá-los.

Na pedagogia da significação o professor deve considerar os conhecimentos prévios da criança, articulando com o conteúdo da sala de aula, assim o aprendizado se torna significativo para a criança, pois irá relacionar com algo que elas já conhecem, assim é mais fácil de elas aprenderem e mais prazeroso.

As relações sociais também são de suma importância para o aprendizado, pois a interação com o meio social faz com que a criança se aproprie e troque conhecimentos com o outro, essa inter-relação faz com que haja a participação coletiva em sala de aula, onde é evidenciado o fator social.

Assim, espera-se que esta pesquisa tenha colaborado para o entendimento da importância da Pedagogia da Significação no processo do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Bem como, que as reflexões deste trabalho tenham significado e contribuam para a formulação de novos meios de ensino.

E que os educadores assumam o papel de educar de forma diversificada e ampla, focando sempre no que o aluno já sabe para aprimorar os seus conhecimentos. A Pedagogia da Significação é uma prática inovadora e muito válida para a educação, pois possibilita a participação do aluno nesse processo e faz com que ele reflita e formule novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS:

DANIELS, Harry. *Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos* / Harry Daniels (org.); tradução: Mônica Saddy Martins, Elisabeth Jafed Cestari. – Campinas, SP: Papyrus, 1994.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. S. **Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões.** Revista FACEVV, Vila Velha, n. 3, jul. /dez. 2009.

FONTANA, Roseli. **Psicologia e trabalho pedagógico** / Roseli Fontana, Maria Nazaré da Cruz. – São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Ana Cristina Macário. **Texto Proverbial Português: Elementos para uma análise semântica e pragmática.** - Coimbra, 1992.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky Cientista Revolucionário.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico** / Martha Kohl de Oliveira. – São Paulo: Scipione, 1997. – (Pensamento e ação no magistério)

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância social.** – 3 ed. – São Paulo: Summus, 2001.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação.** Rio de Janeiro, Vozes. 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 1978.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar.** In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. 11ª Edição. São Paulo: Ícone, 2010.

_____. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Selected psychological investigations.** Moscou, Progress Publishers, 1956.