

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGEM:
a atuação do professor

MARIA PAULA DA SILVA PRADO

MARINGÁ
2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGEM:
a atuação do professor

Dissertação apresentada por Maria Paula da Silva Prado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Áurea Maria Paes Leme Goulart

MARINGÁ
2007

MARIA PAULA DA SILVA PRADO

EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGEM: a atuação do professor

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Áurea Maria Paes Leme Goulart
(Orientadora) – UEM

Prof.^a Dr.^a Diana Carvalho de Carvalho – UFSC/SC

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM/PR

Maringá, 28 de março de 2007

Dedico este trabalho à memória de meu filho
Paulo Roberto Prado, sempre presente.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, que me concede vida, coragem e serenidade cada dia e que é motivo de meu louvor, de minha gratidão e de minha dedicação sempre.

À Prof.^a Dr.^a Áurea Maria Paes Leme Goulart minha sincera gratidão, pela dedicação, firmeza, segurança e eficiência na orientação do estudo.

À Prof.^a Dr.^a Diana Carvalho de Carvalho, pela disposição em participar da Banca, pela análise e pelas importantes sugestões quando do exame de qualificação.

À Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch, pela análise criteriosa e pelas contribuições valiosas para a consecução da pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Ângela Mara de Barros Lara, pela análise parcimoniosa e pelas sugestões que em muito enriqueceram o texto.

À Universidade Estadual de Maringá, pela liberação parcial, e à equipe da PPG pelo atendimento e apoio prestados.

A todos os servidores da creche “Pertinho da Mamãe” da Universidade Estadual de Maringá, em especial às educadoras infantis, por compreenderem nossa ausência no trabalho.

Aos pais e, em especial, às crianças da Creche “Pertinho da Mamãe” – UEM, que são as inspiradoras e o alvo deste estudo.

Ao esposo Mateus com quem compartilho minha vida, pela colaboração, pelo apoio, suporte e carinho a mim dedicados; ao meu filho Mateus Riberto, pela contribuição técnica empreendida e pela paciência com que me socorreu nesta trajetória.

À Secretaria de Educação do município de Maringá, por possibilitar a realização da pesquisa.

Aos diretores, professores e às crianças dos Centros que possibilitaram realizar a investigação, obrigada pelo carinho com que me receberam.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que diretamente contribuíram para a realização deste estudo.

À amiga de turma Cristiane Beraldo, pelo companheirismo, encorajamento e pela solidariedade dispensados.

À amiga Tereza Cristina Guazelli, pelo apoio prestado em momentos fundamentais.

O menino crescia e ficava forte, cheio de sabedoria. E a graça de Deus estava com ele (Lc. 2, 40).

PRADO, Maria Paula da Silva. **EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGEM: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR**. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Áurea Maria Paes Leme Goulart. Maringá, 2007.

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada em três Centros de Educação Infantil do Município de Maringá-PR, com crianças que freqüentavam salas do Pré-I, cujas idades correspondem a três anos e seis meses e quatro anos e nove meses. Em nosso estudo procuramos verificar como a criança é recebida e acompanhada no espaço escolar infantil e, em especial averiguar qual a linguagem utilizada pelo professor junto aos alunos desse segmento escolar e se houve, por meio dessa linguagem, estimulação e desenvolvimento das funções psíquicas, especialmente da percepção. A metodologia encontra-se pautada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, os quais conferem à linguagem importante função no desenvolvimento psicológico da criança. De acordo com seus representantes, a apropriação desse instrumento psicológico organiza os processos psíquicos, dando-lhes nova forma e amplia a capacidade de generalização, auto-regulação, consciência de si e da realidade. Na investigação realizada, buscamos compreender a transição do homem primitivo ao homem cultural pelo trabalho e pela linguagem, o processo de aquisição da linguagem pela criança bem como sua contribuição para o desenvolvimento da sensação, percepção, atenção, memória, dentre outras. Examinamos ainda a linguagem utilizada pelo professor em sua relação com os alunos. Nos estudos realizados, constatamos que a compreensão e a clareza do professor a respeito da importância de sua linguagem e do processo de apropriação desse instrumento psicológico pela criança podem favorecer a formação de suas funções psicológicas, oportunizando-lhe a organização paulatina da consciência. A excelência da mediação docente na promoção da aprendizagem depende, portanto, do embasamento teórico a ser conquistado pelo professor, do domínio do conteúdo e de uma reflexão sistemática de sua práxis.

Palavras-chave: Linguagem. Mediação. Funções Psíquicas. Educação Infantil. Desenvolvimento e Aprendizagem.

PRADO, Maria Paula da Silva. **Children' education and language**: the teacher's role. 180 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Prof.^a Dr.^a Áurea Maria Paes Leme Goulart. Maringá, 2007.

ABSTRACT

The present research was carried out in three Municipal Centers of Infantile Education in Maringá-PR, with children between 3 years and a half, and 4 years and nine months old, attending Pre-school I. The research had the aim of verifying how the child is received and monitored in nursery institutions, especially, to find out which sort of language is used by teachers working with Infantile Education. In addition, the study verifies if there has been stimulation and enlargement of the superior psychological functions, especially regarding *children' perception*. The methodology is based on assumptions of the Historical-Cultural Theory, which accredits to the language, an important function, regarding the child's psychological development. According to specialized literature, the appropriation of such a psychological instrument is responsible for organizing the psychic processes, providing them with a new form, as well as for enlarging the ability of generalization, self-regulation, and conscience of both oneself and reality. This investigation had the purpose of understanding: the transition of *primitive man* to *cultural man*, through work and language; the children' process of language acquisition, as well as its contribution for the development of sensation, perception, attention and memory, among other aspects. The language used by the teacher, in the relationship with the pupils, was also investigated. As a result, it was verified that teachers' understanding and clarity, regarding the importance of the language used, and the consciousness, in relation to the process of appropriation of such a psychological instrument by children, might favor the formation of the infantile psychological functions, thus providing them with the opportunity of a step-by-step conscience organization. Therefore, the excellence of the educational mediation, in the promotion of learning, depends on theoretical basis to be conquered by the teacher, on knowledge regarding the subject content, and also, on a systematic reflection on everyday praxis.

Key words: Language. Mediation. Psychic Functions. Infantile Education, Development and Learning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 NO PERCURSO DA HISTÓRIA HUMANA, A CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM E DA CONSCIÊNCIA.....	18
2.1 Trabalho, linguagem e humanização.....	18
2.2 Linguagem e consciência: uma relação necessária.....	27
3 DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	41
4 FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO.....	60
4.1 A participação da atenção e da memória no processo perceptual.....	82
5 MEDIAÇÃO DOCENTE: LINGUAGEM UTILIZADA PELOS PROFESSORES.....	99
5.1 Explicitando as categorias.....	102
5.2 Da pesquisa de campo.....	105
5.2.1 Rotinas dos Centros de Educação Infantil.....	108
5.3 O que a linguagem estabelecida na relação professor/alunos nos Centros de Educação Infantil nos revela.....	115
5.3.1 Análise da linguagem do professor A centro F.....	116
5.3.2 Análise da linguagem do professor B centro P.....	136
5.3.3 Análise da linguagem do professor C centro R.....	148
6 CONCLUSÃO.....	164
REFERÊNCIAS.....	174
APÊNDICE.....	179

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Sistematização das informações coletadas nas salas de Educação Infantil na linguagem utilizada pelo professor.....	101
QUADRO 2 - Sistematização das funções estimuladas nos alunos por meio da linguagem utilizada pelo professor ao desenvolver as atividades pedagógicas.....	102
QUADRO 3 - Caracterização CMEIs.....	108
QUADRO 4 - Linguagem expressa pelo professor A, centro F.....	117
QUADRO 5 - Habilidades e funções estimuladas nos alunos pelo professor A, centro F.....	118
QUADRO 6 - Linguagem utilizada pelo professor B centro P.....	137
QUADRO 7 - Habilidades e funções estimuladas nos alunos pelo professor B centro P.....	137
QUADRO 8 - Linguagem utilizada pelo professor C centro R.....	148
QUADRO 9 - Habilidades e funções estimuladas nos alunos pelo professor C centro R	149

1 INTRODUÇÃO

A forma como a sociedade se organiza incide na organização e socialização das novas gerações, determinadas pelo conjunto das relações daí decorrentes. Também a Educação Infantil se encontra envolvida nessa teia complexa de relações sociais e, em sua trajetória histórica, tem desempenhado diferentes funções: filantrópica, de guarda e assistência caritativa, de amparo à criança pequena e, até mesmo, de substituição da família das classes trabalhadoras.

No Brasil, as condições objetivas de vida frente à conjuntura econômica, a intensificação do processo de urbanização e industrialização exigiram mudanças nas relações familiares e na estrutura doméstica, devido à participação feminina no mercado de trabalho, visando contribuir para o sustento da família. Nesse contexto, a mulher se vê cada vez mais obrigada a dividir o seu tempo entre o trabalho, o estudo e a educação dos filhos. Tais fatores suscitaram algumas reivindicações sociais junto aos empregadores e órgãos governamentais, dentre as quais pode ser mencionada a regulamentação do atendimento à criança de zero a seis anos de idade.

Novos estudos e discussões a respeito do atendimento até então prestado à criança se intensificaram, culminando com a inclusão desse tema na elaboração do texto da Constituição Federal de 1988. Com essa Lei, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ter, pelo menos do ponto de vista legal, uma função educativa, que se baseia no direito da criança à educação, na opção da família e no dever do Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90) reforça a idéia proposta pela Constituição e determina a criação de mecanismos legais para a efetivação dos direitos preconizados (vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, dentre outros), como forma de garantir o prescrito. Mais tarde, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), esse segmento escolar passa a ter como característica a primeira etapa da educação básica e como finalidade o desenvolvimento integral da criança (PRADO, 1998). Sob o ponto de vista dessas Leis, a criança é concebida como sujeito de direitos, tal como expresso no texto:

A Educação Infantil pode ter um significado particularmente importante, quando se fundamenta numa concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento (BRASIL, 1993, p. 11).

O trabalho, meio necessário na sociedade capitalista, pode contribuir para amenizar as dificuldades frente às despesas familiares, e o ingresso da criança na Educação Infantil é uma alternativa viável, uma vez que os centros públicos são gratuitos e acolhem a criança em período integral. Os filhos cujos pais conseguem matriculá-los, em sua grande maioria, passam a maior parte do tempo nesses locais, embora nem sempre possam usufruir de todas as oportunidades que contribuam para a sua aprendizagem e conseqüente desenvolvimento. Nos centros investigados, verificamos ainda que a demanda por vagas é constante, chegando a gerar filas e/ou listas de espera para o ingresso da criança.

O nosso interesse por esse tipo de investigação partiu da preocupação pessoal e profissional com o ensino e a educação da criança, especialmente as que freqüentam o espaço escolar nos primeiros anos de vida. A experiência como educadora infantil, como coordenadora pedagógica da creche “Pertinho da Mamãe” - UEM¹, bem como o trabalho desenvolvido em grupos de estudos com os educadores da referida instituição desencadearam a necessidade de aprofundamento teórico para uma maior compreensão do processo de formação da linguagem.

Essa pesquisa teve, pois, como objetivo buscar um entendimento aprofundado a respeito de como a criança é recebida e acompanhada no espaço escolar infantil e, em especial averiguar qual a linguagem utilizada pelo professor desse segmento escolar. Nosso propósito foi o de verificar se houve estimulação e ampliação das funções psicológicas superiores, especialmente da percepção das crianças investigadas, uma vez que é na fase inicial da vida que a criança se apropria desse importante instrumento simbólico. Verificamos também o processo de aquisição da linguagem na criança e a influência da linguagem do adulto na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Nesta perspectiva, a linguagem destaca-se como elemento mediador de importância fundamental na formação e

¹ Creche “Pertinho da Mamãe”, localizada no campus da Universidade Estadual de Maringá-Paraná. Atende crianças na faixa etária de zero a, aproximadamente, quatro anos.

ampliação das funções psíquicas, tais como: percepção, atenção, memória, dentre outras. Nossa análise foi conduzida sob o enfoque dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural por considerarmos ser este o referencial que melhor responde às nossas expectativas e indagações.

O interesse por tal tema justifica-se pela possibilidade de desencadearmos algumas reflexões e discussões que poderão resultar em subsídios teóricos e práticos para a ação pedagógica do professor de educação infantil, oferecendo-lhe suporte para que conheça e compreenda formas de mediação que favoreçam o processo de formação e desenvolvimento de algumas funções psicológicas superiores, especialmente da percepção. A produção de estudiosos como Rocha (1999), Rosemberg (1999), Azevedo (2001), Batista (2001), Rivero (2001), Goulart e Kramer (2002), dentre outros, têm apontado a necessidade de nos voltarmos para a educação dessa faixa etária.

Vigotski², em seus estudos, privilegia o espaço escolar como o mais adequado para que a criança se aproprie dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, desenvolva suas capacidades intelectivas e afetivas, com perspectiva à formação gradativa de uma consciência que lhe permita compreender a realidade em que está inserida.

As reflexões apresentadas neste estudo estão pautadas no levantamento bibliográfico da psicologia científica postulada por Vigotski, Luria, Leontiev e colaboradores, a qual se encontra fundamentada no materialismo histórico dialético proposto por Marx³, que, por sua vez, traça o provável percurso trilhado na transição do homem primitivo ao homem cultural e aponta o trabalho como condição primeira para a constituição da linguagem e da consciência humana. Em tal percurso, o homem, pela necessidade de sobrevivência, utiliza-se da natureza e dela abstrai meios materiais para suprir suas carências biológicas e instintivas, interfere na natureza, modifica-a, e, concomitantemente, é transformado por ela, desenvolvendo faculdades até então inexistentes.

Esse movimento provocado no e pelo trabalho, a vida coletiva, a divisão de tarefas e a necessidade de comunicação de uns com os outros são apontados por Leontiev (1978) como fatores que ampliaram o desenvolvimento dos órgãos dos

² Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934): principal teórico da psicologia científica soviética.

³ Karl Marx: articulador dos princípios do materialismo histórico dialético.

sentidos em ligação com o cérebro, proporcionando, paulatinamente, maior clareza da consciência e sistematização da linguagem. Para Vygotski, Luria e Leontiev (1988), a linguagem imprime mudanças psíquicas essenciais, tais como: a possibilidade de o homem lidar com objetos do mundo exterior, mesmo que ausentes; a generalização, a capacidade de análise das características dos objetos, eventos e situações; a formação de categorias conceituais abstraídas do mundo real e a função de comunicação entre parceiros, o que garante a preservação e a transmissão de informações e experiências acumuladas.

Nos estudos empreendidos por esses autores, o ponto central está em compreender a gênese dos sistemas funcionais cerebrais e a influência da mediação cultural como fator de mobilização e funcionamento dos processos psicológicos que promovem o comportamento consciente e o pensamento humano (VIGOTSKI, 1987)⁴. É participando da coletividade, partilhando das relações entre as pessoas, que o sujeito se constitui e se apropria da linguagem e dos objetos físicos disponíveis na sua cultura. Nessa dialeticidade, desenvolve suas funções mentais e suas habilidades técnicas.

Para a consecução da pesquisa, a metodologia utilizada baseia-se na pesquisa qualitativa em educação (TRIVIÑOS, 1987), compreendida como aquela que considera o contexto social no qual se estuda e que se deseja conhecer que nesse estudo são os CMEIs, os professores e os alunos. Tal enfoque exige imersão na realidade para a investigação dos eventos dos quais procuramos captar os significados e apreendê-los. Os procedimentos de análise serão desenvolvidos à luz de um quadro teórico que privilegia a prática docente e sua função social de possibilitar o acesso ao conhecimento. Essa metodologia permite aprofundar a análise da realidade social investigada, apontar contradições, dinamismos e relações no movimento da práxis observada, para apreender e explicar não somente a aparência dos acontecimentos, mas também as relações aí existentes.

Os instrumentos utilizados para a pesquisa de campo foram os seguintes: a observação e o registro das interações professor/alunos; as mediações realizadas pelos professores com crianças em três Centros de Educação Infantil e as trocas

⁴ Neste estudo, utilizaremos a grafia "Vigotski" sempre que citarmos esse autor fora dos parênteses, conforme convencionado no Congresso Internacional Histórico-Cultural realizado em Campinas no ano de 2000.

estabelecidas pela pesquisadora com os professores. Os dados foram coletados em três turmas de crianças que freqüentavam o Pré-I dos Centros de Educação Infantil do Município de Maringá-PR. As crianças envolvidas na pesquisa apresentavam idade entre três anos e seis meses e quatro anos e nove meses. Nossa freqüência em cada turma foi de três a quatro vezes por semana, com duração de três a quatro horas diária, perfazendo um total de quarenta horas de observação em cada Centro pesquisado. Para a última etapa do estudo, elaboramos um instrumento que nos auxiliasse a destacar e analisar, no ambiente interacional, a freqüência e as formas de mediação utilizadas pelo professor de cada sala.

Com base nos propósitos que nos levaram a realizar o estudo, indagamos: A linguagem intencional e consciente do professor pode contribuir para o aprimoramento das funções psicológicas superiores da criança? Que tipo de formação perpassa a organização desse ensino? Frente aos questionamentos, formulamos a seguinte hipótese: na relação estabelecida com as crianças da educação infantil, a linguagem consciente, clara, planejada e, ao mesmo tempo, afetuosa do professor tem uma contribuição ímpar para o desenvolvimento das funções psíquicas dos alunos.

Expostas as questões que nos ajudaram a nortear o estudo, estabelecemos os seguintes objetivos: (1) compreender o processo histórico de constituição da linguagem e da consciência humanas; (2) investigar a respeito da apropriação da linguagem pela criança e a consequência desse processo em seu desenvolvimento psíquico; (3) identificar e analisar os recursos mediacionais que permeiam a linguagem e a ação pedagógica do professor nas salas de educação infantil.

Para contemplar nossa proposta, o trabalho encontra-se organizado em quatro unidades, que traduzem a pesquisa teórica e a análise da investigação de campo levada a efeito. Na primeira, delineamos o provável percurso trilhado pelo homem primitivo em sua transição para o homem cultural, o processo de constituição da linguagem e da consciência, bem como a contribuição do trabalho como condição primeira para o desenvolvimento das habilidades e funções específicas humanas.

Na segunda e terceira unidades, nosso objetivo foi o de compreender como ocorre o processo de formação da linguagem nos primeiros anos de vida e sua

ação mediadora na promoção do desenvolvimento infantil como principal ferramenta na apropriação do conhecimento pela criança e da conseqüente formação das funções psicológicas superiores, especialmente da percepção.

Na quarta unidade, apresentamos os procedimentos adotados para a pesquisa de campo, a caracterização dos centros investigados, bem como a análise das relações estabelecidas entre professores e alunos, em três Centros de Educação Infantil do município de Maringá-Paraná.

Para o levantamento dos dados, organizamos um instrumento de observação, o qual priorizou as seguintes categorias: 1) Clareza da linguagem; 2) Riqueza de vocabulário; 3) Intencionalidade; 4) Ampliação do conhecimento; 5) Afetividade apresentada pelo professor; 6) Estabelecimento de significados; e 7) Estabelecimento de relações.

Os elementos acima foram pensados com o objetivo de identificar, nas mediações estabelecidas a linguagem utilizada pelo professor por meio das mediações estabelecidas junto às crianças, os fatores que contribuíram para estimular e ampliar o desenvolvimento de algumas funções psicológicas superiores, com especial atenção à percepção.

Para uma melhor sistematização da análise, especificamos outros elementos categoriais que mostram funções e habilidades estimuladas junto às crianças sob a mediação docente: 1) Percepção: visual, auditiva, tátil, temporo/espacial; 2) Focalização da atenção; 3) Desenvolvimento da memória; 4) Auto-regulação; e 5) Estabelecimento de relações com vistas à generalização e abstração.

Por fim, apresentamos a conclusão do estudo, destacando os elementos nele evidenciados, cuja preocupação incide em marcar a importância que a linguagem exerceu e continua exercendo na vida do ser humano, como mediadora na formação e ampliação das funções psicológicas superiores, bem como na educação escolar, conforme os princípios preconizados por Vigotski e seus colaboradores. Evidenciamos aos professores que atuam na Educação Infantil a possibilidade de refletir sobre a sua práxis e a linguagem que utilizam no processo pedagógico em sala de aula.

2 NO PERCURSO DA HISTÓRIA HUMANA, A CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM E DA CONSCIÊNCIA

O conhecimento a respeito do percurso histórico realizado pelo homem, na formação da linguagem e de sua consciência, é essencial para compreendermos como esse processo interferiu na gênese de suas funções psicológicas superiores e qual é o papel da linguagem, em suas diferentes formas, no desenvolvimento das funções psíquicas infantis. Para esse entendimento, fundamentamo-nos na teoria Histórico-Cultural, que se encontra alicerçada no materialismo histórico e dialético proposto por Marx e Engels¹, os quais delineiam o caminho que teria sido trilhado pelos primatas em sua humanização.

Nosso objetivo, nesta unidade do estudo, consiste em compreender a transição do homem primitivo ao homem cultural e a constituição da linguagem e da consciência humana, tendo o trabalho como condição primeira nessa trajetória. Em outras palavras, podemos afirmar que não é possível pensar a formação e transformação individual do homem isoladas do contexto da sociedade. Nesse quadro histórico, o ser humano sistematizou a linguagem como componente fundamental para a transmissão e apropriação de conhecimentos, tão necessários na organização do trabalho, o que desencadeou inúmeras trocas entre os homens. O trabalho é, pois, o fator que possibilitou a hominização do homem, na visão dos autores acima citados.

2.1 Trabalho, linguagem e humanização

A linguagem tem suas raízes nas atividades laborais em condições ainda primitivas de existência. Constitui-se, pois, na relação do homem com seus semelhantes e com a natureza circundante, configurando-se por uma procedência histórica e social. Essa capacidade socialmente aprendida e, portanto, nem natural nem inata ao homem cumpre importante papel na formação da

¹ Karl Marx e Friedrich Engels: teóricos que descrevem o materialismo histórico dialético.

consciência e na transmissão de conhecimentos desde o início de seu uso (ENGELS, 1979).

Leontiev (1978), em suas proposições sobre a hominização do homem, comenta que seus antepassados não apresentavam as características manifestas por ele hoje. Na sociedade tribal, este “homem” era um ser conduzido por necessidades instintivas, biológicas. Pautado na teoria elaborada por Marx² (1985), na obra O Capital, o autor acima mencionado afirma que a hominização do homem é consequência, principalmente, da utilização e sistematização do trabalho naquelas circunstâncias primitivas de existência às quais estava submetido.

Esse posicionamento também é defendido por Engels (1979, p. 215). Em seus estudos, aponta que “[...] o trabalho, por si mesmo, criou o homem”. Deixa claro que a natureza proporciona os materiais que o trabalho humano transforma em riqueza, sendo, portanto, “[...] a condição fundamental de toda a vida humana”.

Da mesma forma, Leontiev (1978) preocupa-se em demonstrar que a consciência do homem tem sua origem no e pelo trabalho, concomitantemente à constituição da linguagem. O trabalho, portanto, foi o elemento-chave para o desenvolvimento do homem e a condição primeira e fundamental para sua existência, condição esta que desencadeou a gradual transformação e hominização do cérebro, dos órgãos de atividades externas (mãos, pés, braços) e dos sentidos. A influência da atividade laborativa no percurso de transição do homem é evidenciada, ao verificarmos a seguinte constatação de Engels:

Primeiramente o trabalho e, em seguida, em consequência dele, a palavra; eis aí os dois principais estímulos sob cuja influência o cérebro do macaco foi, pouco a pouco, se transformando em cérebro humano, apesar de toda a semelhança, muito maior e mais perfeito (ENGELS, 1979, p. 218).

Para entender esse movimento, é preciso retomar a história do aparecimento do homem e as condições objetivas que o levaram a se constituir no ser que hoje conhecemos. Houve, em uma época muito remota, há centenas

² MARX, K. O Capital. São Paulo: DIFEL, 1985, Livro 1, t. 1.

de milhares de anos, uma espécie de macacos antropóides cujas características aproximadas foram descritas por Darwin³. Apresentava o corpo coberto de pêlos, barba e orelhas pontiagudas, viviam em galhos e possuíam desenvolvimento físico diferenciado em relação às demais espécies de primatas. Em função das dificuldades enfrentadas na luta pela sobrevivência, dentre elas a grande escassez de alimentos, os antropóides se viram obrigados a descer das árvores, a caminhar pelo solo e a procurar outros tipos de alimentos, fora de sua dieta vegetariana, passando, com isso, a ter associada à sua alimentação, a ingestão de carnes (ENGELS, 1979).

Tais necessidades e a conseqüente mudança de hábitos alimentares desencadearam transformações significativas na composição química do corpo, alterando gradativamente suas características físicas e, indiretamente, a estrutura biológica do cérebro. Acelerou-se, assim, o processo da passagem de nossos ancestrais da condição predominantemente biológica, instintiva, à de alguma consciência, com um comportamento mais organizado no interior de um dado grupo (ENGELS, 1979).

Frente a esses fatos, é possível eleger alguns fatores e algumas condições de vida que, no decorrer da história, facultaram a formação do homem. Em outras palavras, para que o trabalho passasse a fazer parte da vida desses primatas e, por decorrência, ocorresse a formação e transformação da sociedade humana assente na ação laborativa, foram necessárias algumas etapas, consideradas decisivas nessa transição: o domínio da posição ereta e a liberação das mãos que deriva dessa posição, imprimindo, assim, novas habilidades e destrezas, e criando a possibilidade de usar os objetos ora disponíveis na natureza (LEONTIEV, 1978).

A sistematização e o desenvolvimento da atividade laboral produz a necessidade da criação de pequenos instrumentos, bem como de sua utilização o qual provocou alterações na aparência física e na organização anatômica e fisiológica do homem, desencadeando uma transformação global do organismo, dada a dependência mútua existente entre os órgãos. O incremento e o crescimento do cérebro, em particular das regiões frontais em articulação com os

³ Darwin, Charles Robert (1809-1882): cientista inglês, famoso pela proposição da teoria da evolução das espécies.

órgãos dos sentidos, interferiram, sobremaneira, na atividade humana, no trabalho e na linguagem, para dar-lhes, conforme o autor supracitado (1978, p. 73), “[...] a um e a outro, impulsões sempre novas para continuar a aperfeiçoar-se”. O tato e a visão se especializaram, e o ouvido afinou-se, facilitando a percepção das diferenças e semelhanças mais significativas entre os sons, captados por meio da linguagem ora emitidos pelo homem.

Esse mesmo autor acrescenta que, na sistematização do trabalho, o principal órgão é a mão, cujo aperfeiçoamento e multifuncionalidade foram alcançados em decorrência do próprio trabalho. A especialização da mão humana representa o progresso no domínio da natureza, consolidando, cada vez mais, os laços societários entre os homens, e criando, em um determinado momento, a necessidade de comunicação de uns com os outros. Simultaneamente, outros órgãos foram se aperfeiçoando, de modo a alargar as experiências e permitir a descoberta de propriedades ainda desconhecidas. A laringe pouco a pouco vai se modificando por meio de modulações cada vez mais adequadas em função da nova configuração da face, concorrendo, assim, para uma melhor estruturação do órgão vocal. Em decorrência, as articulações da boca também se modificam, ocorrendo o aumento de sons articulados, que, mais tarde, possibilitaram a emergência da linguagem propriamente dita.

Um fator importante que assinala a instauração do trabalho entre os homens primitivos é a vida em grupo, uma vez que essa atividade caracteriza-se pela divisão de tarefas. Trata-se, portanto, de uma atividade que só poderia ser criada por uma espécie que convivesse cotidianamente. Engels (1979) refere-se ainda ao desenvolvimento do reflexo psíquico da realidade, que se constitui como algo diferenciado das demais espécies, já que estas são orientadas por comandos biológicos.

Para Leontiev (1978), é por meio do trabalho que o homem entra em contato com a natureza, devido à sua ação, sendo que, ao relacionar-se com ela e com seus pares, são desencadeadas influências e modificações mútuas. Retomando a obra de Marx⁴ para melhor esclarecer sua posição, esse autor afirma que a natureza é modificada pela ação corporal do homem:

⁴ MARX, K. **O capital**. São Paulo: DIFEL, 1985. I.1 t.i, p. 202.

O trabalho é um processo que liga o homem à natureza, o processo de ação do homem sobre a natureza. Marx escreve: 'O trabalho é primeiramente um ato que se passa entre o homem e a natureza. O homem desempenha aí para com a natureza o papel de uma potência natural. As forças de que o seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeça e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias dando-lhes uma forma útil à sua vida. Ao mesmo tempo que age por este movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica a sua própria natureza também e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas' (LEONTIEV, 1978, p. 74).

O advento dessa importante atividade ocorreu devido aos acontecimentos anteriores, já esboçados, e é marcado por dois elementos considerados interdependentes. O primeiro, que consiste no uso e fabrico de instrumentos, corresponde ao meio pelo qual o homem transforma a natureza. Constituindo-se em uma base para o surgimento da consciência, inaugura o fim da etapa orgânica de formação comportamental e tem como continuidade preparar o caminho para o nascimento da consciência. O segundo elemento pontua que o trabalho só se concretiza em condições de atividade coletiva, na qual o homem, no interior desse movimento, se relaciona não somente com a natureza, mas também com os demais companheiros. É, pois, desde a sua origem, um momento mediado pelo instrumento e pelo grupo social, simultaneamente. Luria (1991) destaca a linguagem como fator preponderante na transição da história natural dos animais à história social do homem. O papel desempenhado por esses elementos insere mudanças radicais na atividade psíquica e no surgimento da consciência humana.

Vigotski e Luria (1996) complementam essa visão, afirmando que cada domínio obtido pelo ser humano representa um novo momento na sistematização do comportamento, em uma seqüência não linear. Em outras palavras, significa dizer que "[...] um processo de desenvolvimento prepara-se dialeticamente para o seguinte, transformando-se e mudando para um novo tipo de desenvolvimento" (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 10-11).

Pino (1993) alerta para o fato de que esse percurso criador na evolução humana está articulado dialeticamente à transformação do intelecto humano. Na perspectiva histórico-cultural, é a relação estabelecida entre o homem e a

natureza que decisivamente o diferencia filogeneticamente⁵ do primata; relação esta que o autor esclarece, ao observar que:

[...] é, ao mesmo tempo, ativa e dialética. Ativa, porque está marcada pela atividade produtora (trabalho social) que a transforma de acordo com projetos elaborados em função de determinados objetivos. Dialética, porque ao transformar a natureza o homem transforma a si mesmo, desenvolvendo suas funções mentais e suas habilidades técnicas (PINO, 1993, p. 10).

Leontiev (1978) explicita que as condições gerais que possibilitaram a constituição da consciência são encontradas nas atividades desencadeadas pelo trabalho em comum entre os homens. Este não modifica somente a estrutura geral da atividade humana, não pressupõe unicamente ações orientadas ao conteúdo da atividade, ou seja, das operações de trabalho, mas sofre também transformações qualitativas nesse processo. As modificações dessas operações se concretizam com a organização e estruturação dos instrumentos necessários para o fim laboral, os quais são, por excelência, um objeto social, o produto de uma prática, uma experiência social de trabalho. Assim, o conhecimento humano, por mais simples que seja, realiza-se em uma ação concreta de trabalho coletivo, tendo como suporte o instrumento, e não se limitando à experiência pessoal do indivíduo. Ao contrário, realiza-se na base da prática social dos homens.

A passagem do homem à existência histórico-cultural e, conseqüentemente, ao trabalho e à vida coletiva produz mudanças radicais em todas as categorias fundamentais do comportamento. Mediante a divisão das funções, criam-se novas configurações sociais de comportamento, além da instintiva. Estes fatores impulsionaram novos motivos, elaborações mais complexas para a ação, que se constituem em formas de atividades psíquicas especificamente humanas. (LEONTIEV, 1978).

Nos estudos realizados, Vigotski e Luria (1996) expõem, em linhas gerais, três estágios que identificam as transformações do comportamento humano, cujas idéias principais são descritas a seguir: o primeiro estágio é característico de todos os animais, que, em princípio, são guiados por reações instintivas, que neles são comportamentos inatos e que servem como mecanismo de defesa na

⁵ Filogeneticamente: entendido como sucessão genética da espécie.

luta pela sobrevivência e de adaptação ao meio ambiente. O traço fundamental que representa as reações instintivas nesses animais consiste no fato de estas atuarem sem a necessidade de serem aprendidas, além de serem estruturalmente inerentes ao organismo. Nos seres humanos, exemplo dessa reação hereditária pode ser notado no recém-nascido quando realiza determinados movimentos, manifestando desconforto em função de fome, sono, dentre outros fatores.

O segundo estágio é o dos reflexos condicionados ou de treinamento. Tem como base o primeiro estágio e difere deste por não advir de reações instintivas hereditárias, mas da experiência individual do animal, sendo, pois, decorrente de uma aprendizagem própria. Dois aspectos destacam-se nesse estágio: o primeiro marca a conexão entre as reações condicionadas e as inatas, uma vez que, para existir, todo reflexo condicionado primário deve ter como base os reflexos inatos: “uma reação condicionada não é mais do que uma reação imediata alterada pelas condições sob as quais surgiu” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 56).

No outro aspecto, aparece a possibilidade do treinamento de determinadas reações instintivas, transformando-as em reflexos condicionados, mediante mecanismos de adaptação. Caracterizadas por serem mais sofisticadas e eficazes que as anteriores, as reações instintivas, especialmente nos animais vertebrados, conferem-lhes mecanismos que possibilitam sua adaptação às condições de existência. Neles, encontra-se a plasticidade de suas capacidades hereditárias que lhes permitem alterações em seu comportamento, com predominância dos reflexos condicionados no seu sistema global de reações. Os autores destacam também que o segundo estágio tem influência inversa sobre o primeiro. A sobreposição desses estágios os altera profundamente, dependendo das condições que os geraram.

O terceiro estágio somente pode ser verificado no comportamento dos macacos antropóides superiores. Os autores baseiam-se nos estudos de Köhler⁶, realizados por meio de experimentos com macacos, confirmando a hipótese de Vigotski sobre o papel dos instrumentos psicológicos e dos signos, como

⁶ Wolfgang Köhler (1887-1967): psicólogo alemão que foi um dos maiores representantes da psicologia da Gestalt. Destacou-se por correlacionar as formas metodológicas dessa psicologia com a mecânica quântica; destaca-se também pelos estudos realizados com macacos em 1914-1917. (VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas**. Madrid: Visor, 2001. v. 4, p. 90.).

mediadores na formação das funções psíquicas. Köhler utilizou o estudo comparativo entre a anatomia do homem e a do macaco, método este vigente nas ciências de sua época. Por meio de seus estudos, verificou “[...] que a invenção e a utilização de instrumentos constituíram as características mais essenciais e distintivas do comportamento humano” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 59).

As investigações de Köhler foram importantes, uma vez que viabilizaram a compreensão sobre “[...] o desenvolvimento comportamental ascendente do macaco para o homem, mas também para compreender corretamente o desenvolvimento comportamental de baixo para cima, isto é, a partir do instinto até os reflexos condicionados da mente” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 59).

Os experimentos realizados por esse pesquisador demonstraram que, nos animais, a ausência da fala propriamente dita, a sua incapacidade de produzir um signo ou de introduzir meios psicológicos auxiliares (instrumentos) e o fato de não possuírem autocontrole na esfera psicológica, elementos característicos do comportamento humano e da sua cultura, “[...] é o que traça a linha divisória entre o macaco e o ser humano mais primitivo” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 86).

Nesse sentido, Leontiev (1978) e Luria (1991) argumentam que a atividade instrumental dos animais é sempre rudimentar, na medida em que lhes permite realizar por meios exteriores suas operações, as quais, por sua vez, são sempre submetidas aos movimentos naturais. Os meios por eles utilizados diferenciam-se qualitativamente dos do homem, por não possuírem caráter de processo social, não determinarem relação de comunicação entre os seres que efetuam a ação e, também, por não caracterizarem uma atividade produtiva. Em suma, a comunicação é instintiva, ocorrendo apenas à medida que atende a uma necessidade de sobrevivência: a biológica. Isso implica dizer que tal comportamento situa-se no limite da experiência sensível imediata anterior. Na conduta dos animais, não aparece o princípio abstrato nem o de seqüência, pois não se formam.

Realizado pelo homem, o trabalho é uma atividade originalmente de cunho social, que demanda relações entre os homens, entre estes e a realidade objetiva, e requer cooperação entre os indivíduos, devido à divisão técnica. Essa divisão impõe a necessidade de comunicação, da transmissão de certas informações de uns para outros. Com o advento da atividade laboral e as relações dela

decorrentes, nascem e se especializam movimentos originados na práxis estabelecida, mas que, ao perder o contato direto com o objeto de ação, separam-se da tarefa e conservam somente a função de comunicação verbal, isto é, transformam-se em gestos. Tais elementos apontam o limite do domínio do homem sobre a natureza e explicam a origem da linguagem por meio do trabalho, marco este que o diferencia dos animais, pois estes não se comunicam por meio da palavra, ou seja, suas ações são instintivas:

[...] os homens em formação atingiram um ponto em que tinham alguma 'coisa a dizer uns aos outros'. A necessidade criou, para isso, um órgão apropriado: a tosca laringe do macaco transformou-se lentamente, mas num sentido definido, adquirindo modulações cada vez mais diferenciadas; e os órgãos da boca foram aprendendo gradualmente a pronunciar uma palavra após outra (ENGELS, 1979, p. 217-218).

O autor pontua que as características inerentes ao ser humano lhe conferem a peculiaridade de consistir no único animal capaz de utilizar e fabricar instrumentos a partir de uma necessidade de sobrevivência, como forma de adaptação ao meio ambiente. Este fato o coloca novamente como único ser capaz de controlar o próprio comportamento, pela utilização de elementos artificiais, criados culturalmente. Pino (1993) esclarece que a adaptação refere-se às mudanças ocorridas ao longo da história humana, não somente no sentido biológico, mas também nas relações estabelecidas entre o homem e a natureza, que, por sua vez, provocaram a necessidade de comunicação e, conseqüentemente, a constituição de novas capacidades e habilidades que lhe permitiram modificar o próprio meio cultural. Nesse sentido, o trabalho se configura como o fator fundamental no processo evolutivo biológico de transformação do símio em homem, como já pontuamos anteriormente neste estudo. (ENGELS, 1979).

Vigotski e Luria (1996) esclarecem que o comportamento do homem encontra-se, na maioria das vezes, condicionado pelas leis do movimento histórico da sociedade e não às leis da evolução biológica apenas. Os autores constatarem que o aperfeiçoamento dos 'meios de trabalho', dos 'meios de comportamento' sob a forma de linguagem e do uso de outros sistemas de signos, isto é, o uso de instrumentos auxiliares no domínio do comportamento

ocupa espaço de excelência na formação e transformações descritas: “[...] superando o desenvolvimento ‘[d]a mão nua e [d]o intelecto entregues a si mesmos’” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 91).

Leontiev (1978) contribui com este ponto de vista, afirmando que a inteligência do homem aumentou à medida que aprendeu a lidar com a natureza e a transformá-la. Dessa forma, a ‘fase de preparação’ para o surgimento do pensamento é caracterizada por conteúdos de ações independentes que, orientadas para um fim, transformaram-se de atividades independentes e externas para atividades internas, ou seja, mentais.

Segundo o autor, o conhecimento humano, firmado de início pela atividade instrumental do trabalho, confere ao homem condições de transpor-se da atividade instintiva própria dos animais ao pensamento autêntico. Essa passagem produz no homem o que Leontiev (1978) chama de pensamento, isto é, o reflexo consciente da realidade com todas as implicações objetivas e subjetivas que essa realidade lhe impõe. A via pela qual se torna possível todo esse conhecimento é a da mediação, que é a via do pensamento. O conjunto de mudanças do comportamento humano constitui o conteúdo principal de toda a história do desenvolvimento cultural.

O pensamento, como o conhecimento em geral, de acordo com Leontiev (1978), diferencia-se do intelecto dos animais porque só se constitui e se sistematiza em função da apropriação de uma consciência social. A forma como o homem produz o reflexo consciente da realidade em que está inserido postula que tal reflexo apresenta uma base sensível, a imagem consciente, a representação, o conceito, não se limitando ao sentimento, à sensibilidade desse reflexo. Assim, a percepção de um objeto não reflete somente a forma, a cor, mas também uma significação objetiva, definida, em relação ao objeto percebido, que confere ao homem uma forma singular de consciência da realidade que o diferencia qualitativamente da forma como os animais a percebem.

2.2 Linguagem e Consciência: uma relação necessária

A base concreta sobre a qual a consciência da realidade objetiva opera é a linguagem e, por intermédio da palavra, efetua-se a generalização dos objetos e

fatos da realidade. Já nos animais, a linguagem opera com o auxílio de sons, expressões faciais, comportamentos instintivos; tem a função de comunicar estados orgânicos e emotivos, não generaliza a realidade nem procura captá-la para intervir sobre ela (LEONTIEV, 1978).

No processo de civilização da humanidade, a linguagem exerce papel essencial e marca três mudanças significativas na atividade consciente do homem. A primeira refere-se à função de designar os objetos e fatos do mundo exterior com palavras, isoladas ou combinadas, pois a aquisição da linguagem permite discriminar os objetos, direcionar a atenção para eles e confere a capacidade de o homem retê-los na memória e lidar com elementos materiais e fatos do mundo exterior, ainda que ausentes, abstraindo-os. Permite, com isso, que o ser humano opere por meio de imagens internas, duplique a percepção e a conservação das informações provenientes do mundo exterior, internalizando-as.

A segunda função da linguagem denota a sua essencialidade na formação da consciência, uma vez que, além de indicar algo ou alguma coisa, abstrai destes as suas principais propriedades. Além disso, confere a capacidade de estabelecer relações entre os objetos percebidos e suas categorias, ou seja, assegura a possibilidade de constituir o processo de abstração e de generalização, elementos importantes para a formação da consciência.

A terceira função conferida à linguagem, no processo de formação da consciência humana, é a de transmissão de informação produzida por meio da prática laboral que se formou ao longo da história social da humanidade. A constituição da linguagem pelo homem permite-lhe assimilar essa experiência e, por meio dela, dominar conhecimentos, habilidades, comportamentos que não poderiam ser adquiridos por ações isoladas, individuais. A sistematização da linguagem, portanto, viabiliza ao homem um desenvolvimento psíquico próprio, uma vez que se estabelece como instrumento simbólico fundamental, capaz de penetrar em todos os campos da atividade humana e, conseqüentemente, desenvolver a sua consciência (LURIA, 1991).

Enfim, conforme Luria (1991), a linguagem, nesse contexto, exerceu papel fundamental para a transmissão de informações, aquisição dos conhecimentos acumulados e continua tendo importância decisiva para a continuidade e a

reorganização da atividade consciente do homem, conferindo-lhe condições para lidar com objetos e situações que não estão presentes, ou seja, representá-los.

Isso significa tornar presente algo que está ausente ou torná-lo presente sob uma outra forma, uma vez que tais objetos e situações têm sido conservados na memória via informações recebidas do exterior, registradas em imagem interiores, isto é, mentais. A representação por meio da linguagem, portanto, permite ao sujeito falar das coisas em termos abstratos e genéricos (qualidades, características que a elas atribuímos). Logo, afirma o autor, a linguagem não apenas forma o pensamento, como também o organiza.

Na criança, os processos de representação instalam-se pouco a pouco, ao longo de sua infância, adquirindo estruturas cada vez mais complexas. Tais movimentos, essenciais para se obter acesso ao conhecimento científico, pressupõem a linguagem ou outro sistema sógnico equivalente. O pensamento só pode desenvolver-se na interação social por meio da linguagem e dos objetos físicos que permitem a ligação entre o social e o individual.

Deste modo, a palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou no longo processo da história social. Isto dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas 'meio de comunicação', mas também o 'veículo mais importante do pensamento', que assegura a transição do 'sensorial ao racional' na representação do mundo (LURIA, 1991, p. 81).

A consciência humana, portanto, não existe separada da linguagem e esses dois elementos só passam a existir imbricados no processo de trabalho, sendo ambos produtos da atividade coletiva:

[...] A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem 'é' a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, com a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Onde existe uma relação, ela existe para mim; o animal não se 'relaciona' com nada. [...] A consciência, portanto, é desde o início um produto social (MARX; ENGELS, 1991, p. 43).

Esse movimento de ação recíproca firmado na relação de uns com os outros e destes com a natureza significa que a práxis humana, nestas condições,

exerce dupla função: “[...] uma função imediatamente produtiva e uma função de ação sobre os outros homens, uma função de comunicação [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 86). Posteriormente, conforme as experiências vivenciadas demonstram, nem sempre uma ação de trabalho conduz a um dado resultado, esperado na prática: as funções produtivas e de comunicação se separam. Tal situação leva os homens a agirem uns sobre os outros, e, conseqüentemente, a efetuarem essa ação coletivamente.

A linguagem oriunda do trabalho, mais especificamente de necessidades, ações e gestos que permeiam o fabrico e emprego de objetos, é transformada à medida que se modificam os processos de produção, os produtos, bem como as relações daí decorrentes.

Por linguagem compreendemos o sistema de signos e códigos impregnados de significados e sentidos que, continuamente exercitados e reconstruídos, modificam a atividade prática e, por conseguinte, os homens.

Trân Duc Thao (1974) argumenta que, no processo de aquisição da linguagem, signos são entendidos como instrumentos psicológicos orientados para o próprio sujeito, portanto internalizados, que objetivam o controle das ações psicológicas. O signo, resultado da junção entre o gesto e o som, apresenta uma significação polivalente. Os gestos são seguidos inicialmente por sons difusos e de fundo emocional. Sons só têm sentidos e só podem ser percebidos na ambiência em que são gerados. Os signos e significados ganham especificidade em função das relações estabelecidas, das imagens projetadas por gestos e sons que acompanham os objetos, os acontecimentos ou situações. Para Leontiev (1978), os gestos e sons vocais exerceram influência na constituição da linguagem sonora articulada.

Desde o início do desenvolvimento da sociedade humana, o trabalho e os primeiros vestígios de consciência aparecem imbricados no seio das relações de produção e na divisão do trabalho entre os indivíduos. Desse modo, uns assumem como tarefa a conservação do fogo, outros a preparação do alimento, outros a procura destes. Esta divisão provoca uma modificação radical e profunda na estrutura das atividades. Essas atividades complexas, submetidas às relações naturais entre objetos e fatos, transformam-se, gradativamente, em atividades de relações sociais. O autor anteriormente citado sugere serem estas a causa

imediate da origem e da forma especificamente humana do reflexo da realidade, da consciência humana; consciência esta que proporcionará a distinção entre a atividade e os objetos por meio do conhecimento e da experiência estabelecida com os mesmos, pela sua relação (LEONTIEV, 1978).

Luria (1991) reforça esta abordagem, ao afirmar que esses sons, entrelaçados com a atividade prática e acompanhados de gestos e entonações expressivas, não possuíam existência autônoma, de modo que seus significados só podiam ser interpretados conhecendo-se a situação que os gerou. Estes, inicialmente, não se configuravam como palavras nem eram capazes de indicar, com independência, os objetos, suas qualidades e ações nem de estabelecer relações entre eles. Depois de longo período de desenvolvimento gradual, os sons passaram a designar objetos ligados ao ato e ao gesto. Milênios de anos mais tarde, essa linguagem sonorizada começou a separar-se da atividade prática, criando independência, com o surgimento de palavras isoladas que designavam objetos e, mais tarde ainda, essas palavras autônomas passaram a designar qualidades e ações desses objetos. Posteriormente, surgia a língua como sistema de códigos, a qual assumiu a forma atual que distingue cada tipo de língua.

Thao (1974, p. 99) discute que, ao tornar-se consciente para o sujeito, o signo permite-lhe “[...] explicitar para si mesmo o conteúdo do seu campo perceptivo [...]”, conquista esta que interfere em sua atividade, seu sistema de comunicação e sua consciência, estimulando a sua iniciativa individual e remodelando todo o seu aparato psíquico, ao mesmo tempo em que se apresenta como um recurso para a mobilização e orientação do trabalho à disposição do indivíduo, para mobilizar e orientar o trabalho coletivo. A forma coletiva de vida, a divisão do trabalho especialmente, cria a necessidade de comunicação, de transmissão interpessoal de informações. Vigotski (2000a) comenta que é nessa relação entre pessoas, e entre estas e os objetos físicos, que se encontra a condição necessária para que os novos membros da espécie se apropriem das múltiplas conquistas de seus antecessores, reconstruindo-as e tornando-as também suas, por meio do processo interativo com os objetos e, especialmente, pela linguagem.

Apresenta-se, pois, a condição que, gradativamente, leva o sujeito à formação da linguagem e, concomitantemente, à consciência (LURIA, 1991). A sistematização desses elementos dá origem a profundas transformações na estrutura da atividade tanto subjetiva como objetiva dos homens, provocando alterações significativas no comportamento, em função da percepção captada do seu meio. As características inerentes às formas de vida superior próprias do homem em relação à sua condição animal devem, portanto, ser buscadas na forma histórica e cultural das atividades diretamente relacionadas com a ação laborativa social (trabalho), o fabrico e o uso de instrumentos, bem como o surgimento e a organização da linguagem:

Por isso as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da 'alma' nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas (LURIA, 1991, p. 75).

As condições citadas conferem ao homem a possibilidade do exercício da ação consciente sobre a realidade que o cerca.

Castro-Caldas (2004) contribui com esta perspectiva, explicitando que a linguagem, desde que o homem adquiriu a capacidade de refletir sobre si mesmo, sobre suas ações, passa a ser objeto de seu interesse. A capacidade de reflexão sobre si e suas ações significa adquirir um grau de consciência suficientemente desenvolvido, a ponto de lhe conferir a capacidade de realizar operações mentais complexas de representação simbólica sobre o mundo que o cerca. A linguagem consistiu, no decorrer das gerações, em um dos veículos imprescindíveis para a constituição das diversas capacidades, quer pela sua função como meio de comunicação interindividual, quer pelo seu contributo para a manifestação e organização de operações intelectuais humanas.

Castro-Caldas (2004, p. 165) acrescenta ainda que os teóricos da psicologia soviética, como Vygotsky, Luria, Leontiev, dentre outros, apontam por meio de seus estudos que “[...] é precisamente pela sua relação com os atos do pensamento que a linguagem adquiriu o valor de estigma distintivo da espécie humana”. A linguagem deve ser entendida como forma de comunicação entre os

homens que têm em si uma ontogênese⁷ e uma filogênese⁸ que lhe é própria, que atende a múltiplos e ilimitados objetivos, reveste as mais variadas formas de expressão e pode se manifestar em diferentes contextos.

Schaff (1974), em seus estudos a respeito da linguagem e suas várias facetas, verifica sua relação com a realidade, realidade esta entendida como os objetos que existem fora e independentemente de nós, isto é, na realidade objetiva. Esse autor entende a linguagem como um conjunto de sinais e significações que funciona objetivamente no ato da palavra. Não se trata de um sistema de sons ou de outros sinais somente, pois a fonética nela implícita ocupa-se com a questão sonora da linguagem de forma autônoma, mas os sons, por si só, não constituem uma linguagem por não possuírem significações definidas.

O autor mencionado interpreta a complexidade do processo cognitivo e a participação do fator subjetivo, individual, à luz do materialismo marxista, que concebe o sujeito como aquele que conhece, reproduz e reflete a realidade objetiva. Nesta perspectiva, o conhecimento, com todos os matizes sociais que o envolvem, é sempre social, mas se torna um 'ato individual'. Isto porque o indivíduo possui uma constituição orgânica e biológica, é um ser distinto, pensante, que age graças à propriedade do pensamento, captado do social, e não existe fora dessa esfera. Nesta linha de raciocínio, o ser humano, na sua realidade, é o resultado de um conjunto de relações estabelecidas socialmente. Em suma, o conhecimento faz parte desse conjunto e, para que este atue sobre o indivíduo, é fundamental que tanto o fator subjetivo como o objetivo concorram para isto, dada sua condição social. O autor explicita o processo de aquisição de conhecimento, ao afirmar que:

[...] o homem – tanto na sua filogênese como na sua ontogênese – conhece 'agindo, transformando' a realidade, que o conhecimento não é, portanto, um reflexo 'passivamente reproduzido no espelho,' mas um modo activo de apreender a realidade objectiva. O conhecimento empenha, por conseguinte, a 'prática humana' sob todas as suas formas, e constitui em certo sentido 'uma projecção do homem. Significa isto que a 'maneira' como o homem 'apreende' a realidade objectiva – começando pela sua articulação na percepção sensível até à captação conceptual das

⁷ Ontogênese: diz respeito às transformações do indivíduo desde a fecundação até o completo desenvolvimento do ser.

⁸ Filogênese: refere-se à modificação pela qual as formas vivas inferiores passam a produzir outras cada vez mais elevadas. (FERNANDES, Francisco. **Dicionário Brasileiro Globo**. São Paulo: 49. ed., Globo, 1998).

leis do seu desenvolvimento – depende, não só do que é a 'realidade' mas também do que é o 'homem' cognoscente [...] (SCHAFF, 1974, p. 238-239).

O pesquisador evidencia que o conhecimento humano depende de como o sujeito interpreta as categorias captadas pela linguagem no seu mundo, dos conteúdos e modos de sua percepção do real. Tais elementos vão certamente influenciar sua capacidade cognoscitiva, sua prática, as experiências atuais e acumuladas, bem como a utilização dos recursos disponíveis no momento em que o conhecimento é ofertado. É devido às várias formas perceptivas da realidade que, nesse mesmo contexto, a realidade poderá ser percebida de maneiras distintas por indivíduos também distintos, em função de sua subjetividade. É nela que opera a influência da linguagem no conhecimento individual, pois ela interfere no reflexo captado da realidade e da práxis que opera sobre o conhecimento. Enfim, a linguagem, devido à sua função eminentemente social, possibilita a educação, isto é, a transmissão das experiências acumuladas pela sociedade aos seus componentes atuais e futuros.

Nessa trajetória, a linguagem é considerada a segunda condição que conduz o homem à atividade consciente de suas estruturas complexas. O autor considera a linguagem como um sistema de códigos, isto é, o meio pelo qual são designados os objetos e os acontecimentos do mundo exterior. Esses códigos indicam ações, qualidades e relações estabelecidas entre os objetos e demais elementos desse mundo exterior. As palavras, portanto, quando organizadas em frases, caracterizam-se como o principal meio de comunicação utilizado pelo homem, como forma de comunicar e transmitir informações sobre o mundo atual, as experiências cotidianas e imediatas, bem como de apropriar-se das experiências das gerações anteriores, assimilando-as (SCHAFF, 1974).

Esse tipo de linguagem, comunicativa e designativa, é inexistente entre os animais. Para esse mesmo autor, a solução do problema relacionado à origem da linguagem de forma científica, na transição da história natural à história cultural do homem, só se viabiliza no momento em que a filosofia e a ciência vigentes deixam as tentativas de procurar as raízes da sua origem nos recônditos do organismo e de reduzi-la às peculiaridades da alma ou do cérebro. Reforça as idéias anteriores a seguinte citação:

[...] as condições que originaram o fenômeno devem ser procuradas nas relações sociais de trabalho cujos primórdios de surgimento remontam ao período de transição da história natural à história humana. [...] Há muitos fundamentos para se pensar que o surgimento da linguagem teve seus primórdios nas formas de comunicação, contraídas pelos homens no processo de trabalho (LURIA, 1991, p. 79).

Palangana (1995) comenta que a linguagem fixa a subjetividade humana nos mais diferentes aspectos, possibilitando a configuração de fenômenos em fatos e permitindo tanto a regulação da subjetividade como a apropriação desse saber pelas gerações vindouras. Por decorrência,

[...] a linguagem penetra e organiza, efetivamente, todos os campos do psiquismo, desempenhando um papel excepcionalmente importante na formação/transformação dos processos psicointelectivos. [...] a linguagem expressa a subjetividade humana em seus diferentes aspectos, viabilizando a configuração do fenômeno em fato. [...] permite tanto a regulação do subjetivo como a apropriação dessa riqueza pelas gerações sucedentes [...] a linguagem é matéria-prima e elemento constituinte que alicerça e dá sustentação a todas as funções superiores do comportamento (PALANGANA, 1995, p. 23).

As funções psicológicas superiores não se formam nem se transformam isoladamente; mas por manterem-se, essencialmente, em sintonia, cria-se a possibilidade de modificações em cada uma delas, devido à inter-relação aí existente. A formação psíquica do ser humano, em toda sua complexidade e mobilidade, origina-se no plano social, mediante interações estabelecidas na atividade de trabalho, meio pelo qual se individualiza por intermédio da linguagem e, pelos mesmos mecanismos, novamente socializa-se. Enfim, “[...] é essa a dialética responsável pelo ‘milagre’ do psiquismo humano” (PALANGANA, 1995, p. 24).

Na complexidade que envolve essa discussão, Leontiev (1978) esclarece que a apropriação pelo indivíduo no que diz respeito aos objetos e acontecimentos do mundo circundante, criado pelo desenvolvimento da cultura humana, implica a reorganização de suas atividades instintivas e o capacita à formação de novas habilidades que nele estão incorporadas, tornando-as funções

superiores. O autor elege como preponderante o fator linguagem, na aquisição da cultura intelectual e acrescenta:

[...] a aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações; é igualmente a aquisição da fonética da língua que se efetua no decurso da apropriação das operações que realizam a constância do seu sistema fonológico objetivo. É no decurso destes processos que se formam no homem as funções de articulação e de audição da palavra, assim como esta actividade cerebral a que os fisiólogos chamam o 'segundo sistema de sinalização' (PAVLOV⁹ *apud* LEONTIEV, 1978, p. 269).

É possível verificar que a constituição da linguagem e do pensamento está intimamente associada à atividade produtiva do homem, às relações sociais, à comunicação entre eles, não sendo, portanto, inata. Além dessa função de comunicação, estabelece e objetiva uma forma de consciência, de pensamento, especificamente humana, atrelada à sua produção material.

Para um melhor entendimento dessa questão, Leontiev (1978, p. 88) comenta que “[...] a consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos lingüísticos, elaborados socialmente”. A formação da consciência, ou seja, do psiquismo não é algo permanente: alguns traços emergem em determinadas condições históricas concretas e progressivas, com perspectivas de desenvolver-se, e outros traços que são de sobrevivência podem desaparecer. Tal formação é produzida pelas condições de vida do sujeito, que são determinadas pelas relações sociais estabelecidas e também pelo lugar que o sujeito ocupa nessas relações, ou seja, o reflexo psíquico da realidade não pode ocorrer fora da vida, fora da atividade do sujeito. Em outras palavras, “[...] significações não têm existência fora dos cérebros humanos concretos [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 95). A significação do objeto ou fenômeno é refletida e fixada pela linguagem. O autor afirma que ela se constitui na generalização da realidade, no conteúdo da consciência social, tornando-se a consciência concreta dos sujeitos e objetivando para si o sentido individual do refletido por meio da

⁹ Ivan Petrov Pavlov (1849-1936): filósofo e acadêmico russo, criador do estudo objetivo da atividade nervosa superior com aplicação dos reflexos condicionados. (LURIA, A. A. **Curso de psicologia geral**. v. 1, 1991, p. 4).

palavra, da locução e ao expressar a experiência da prática social da humanidade.

No contexto da história social, podemos dizer que a linguagem transformou-se no principal instrumento do conhecimento humano, meio pelo qual é possível superar os limites da experiência sensorial, atribuir e individualizar as características dos fenômenos e generalizar categorias. Luria (1986, p. 22) salienta que “[...] sem o trabalho e a linguagem, no homem não se teria formado o pensamento abstrato ‘categorial’ [...]”. Nesse sentido, Leontiev (1978, p. 99) argumenta que “[...] a consciência humana está regularmente ligada à estrutura da atividade humana”. Tal atividade não teria outra estrutura a não ser aquela criada pelas condições sociais concretas e as relações humanas que delas derivam.

Frente à dialeticidade em que operam a linguagem, o pensamento e o saber humano, Schaff (1974, p. 240-241) parafraseia Humboldt (1907)¹⁰: “[...] o homem não só pensa como fala, mas também ‘fala como pensa’”. Com essa tese, evidencia o papel ativo da linguagem no conhecimento e o papel da língua como definidora, em certo sentido, da visão de mundo que temos do próprio mundo, pois a experiência social fixada nessa premissa impera sobre os membros de uma determinada comunidade.

Partindo das idéias de Engels (1979), os estudos realizados por Vigotski (2000a) apontam a importância da linguagem e sua responsabilidade como sistema simbólico, na transformação do pensamento prático em pensamento verbal. Tais estudos destacam, ainda, sua relevância no desenvolvimento e incremento das operações psíquicas que respondem e controlam o próprio pensamento, conferindo, nessa passagem do animal ao homem, um salto qualitativo do biológico, do instintivo ao histórico, ao social. O autor explicita que as características tipicamente humanas não estão presentes no sujeito desde o seu nascimento. A humanização resulta da relação estabelecida pelo homem com seu meio circundante, movimento este que culmina em uma transformação mútua, ou seja, o homem interfere na natureza, para suprir suas necessidades, transforma-a e acaba transformando a si mesmo. Essa intervenção do homem

¹⁰ Wilhelm Humboldt (1767-1835): filósofo alemão, fundador da escola de lingüística histórica, exerceu grande influência em Vigotski. (**Obras escolhidas**. Visor, v. 2, 2001).

empreendida junto a seu meio e com seus pares vai provavelmente influenciar o próprio comportamento e, conseqüentemente, interferir no desenvolvimento e na formação de suas estruturas psicológicas superiores.

A teoria histórico-cultural contribui para o entendimento de que a humanização tem como base a organização do trabalho, que modificou a natureza do homem, marcando o início do desenvolvimento humano. Trata-se, assim, de um desenvolvimento diferente do observado nos animais, posto que submetido às leis sócio-históricas. Para o autor, as funções psicológicas superiores humanas não são propriedades inatas, visto que surgem sob a influência de fatores relacionados às condições de vida do sujeito, como as relações sociais de trabalho e a educação. Tais capacidades emergem da interação dos fatores biológicos imbricados no desenvolvimento do sistema nervoso com os fatores culturais e se processam pela mediação estabelecida por meio da linguagem, que impulsiona o desempenho das funções intelectuais. Fica evidente, nesta unidade de estudo, a extrema importância do papel desempenhado pela linguagem na formação e no desenvolvimento da atividade mental humana desde os primórdios da humanidade.

Os estudos realizados nos permitem afirmar que a origem de novos sistemas funcionais que jazem na base do comportamento humano se diferencia dos primatas, em função da atividade psicológica exercida nas múltiplas formas de existência:

[...] as características do comportamento dos animais dependem de seu modo de vida, mais do que da estrutura do seu sistema nervoso, [...] a consciência, que é a 'vida tornada consciente', é sempre significativa e subjetiva em suas características'. [...] Não são os processos internos nas estruturas receptoras que se refletem na consciência, mas é o mundo exterior que sempre se reflete. Esta é a razão pela qual a consciência, como um reflexo da realidade objetiva, tem uma função biológica essencial, habilitando o organismo a encontrar seus propósitos, a analisar a informação que chega a ele e a armazenar seus traços (LURIA, 1988, p. 195-196).

O autor destaca a consciência como a capacidade que o sujeito adquire e que o torna capaz de analisar as informações sensoriais captadas do mundo exterior, de dar respostas a essas informações por meio de pensamentos e atos e

de conservá-los na memória, de maneira que os fatos já ocorridos possam ser utilizados posteriormente, uma vez que estão retidos. Luria (1988) ressalta que, depois dos estudos sobre a consciência realizados por Piaget¹¹, Vigotski (1958; 1960) e Wallon¹² (1925, 1942), está convencido quanto às diferenças radicais existentes entre a consciência da criança e a do adulto, ou seja, entre as estruturas psicológicas responsáveis por tais diferenças. A criança, nos primeiros anos de sua vida, não é suficientemente capaz de distinguir entre si e o mundo exterior. Isso significa que o reflexo dos estímulos recebido por ela fica no nível das impressões elementares e/ou de respostas motoras. Posteriormente,

Na criança, pouco antes do período pré-escolar, estas formas primitivas de consciência são substituídas por formas mais complexas de análise das informações, formadas com o desenvolvimento das ações manipuladoras e a percepção de objetos que surgem em suas bases, com traços de seletividade e a constância característica desta percepção. É neste importante período do desenvolvimento infantil que nós encontramos as formas iniciais de distinção entre o eu e o mundo circundante, o aparecimento da autoconsciência [...] (LURIA, 1988, p.196).

Nesse importante período, as formas primárias de controle voluntário se tornam mais conscientes na criança, facilitadas desde os estágios mais primitivos da formação mental sob a influência constante da comunicação estabelecida com outras pessoas. Exige a participação íntima da linguagem que, gradativamente, além de auxiliá-la a comunicar-se, transforma-se em uma forma de organização da atividade psicológica na criança: a fala. Essa faculdade provoca uma reorganização total em toda a estrutura psicológica infantil, não se configurando apenas como resultado de simples maturação dos neurônios ou de um desenvolvimento natural, como postulavam certos teóricos, dentre eles Bühler¹³ (LURIA, 1988).

Luria (1986) complementa essa discussão, explicitando que a estruturação da linguagem, seu papel desempenhado na comunicação e na formação da

¹¹ Jean Piaget (1896-1980): psicólogo suíço que desenvolveu uma teoria de como o sujeito aprende.

¹² Wallon, Henry (1879-1962): psicólogo francês, especialista em psicologia infantil, psicopatologia e psicologia aplicada. (**Obras escolhidas**. Visor, 2001).

¹³ Bühler, Karl (1879-1963): relevante psicólogo austríaco, dedicou-se ao estudo do desenvolvimento psíquico infantil e defendeu o condicionamento biológico do desenvolvimento infantil, em particular a natureza hereditária das capacidades. (VYGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas**. 1996).

consciência, a análise sobre como os reflexos são formados na realidade e como são interpretados subjetivamente, têm sido preocupação da psicologia tradicional. Por outro lado, a psicologia científica não se limita a investigar as impressões imediatas dos fatos, mas aprofunda-se na essência desses fatos.

Em seus estudos, esse autor pôde comprovar as diferenças existentes entre o homem e os animais. Nestes, predominam traços da experiência imediata anterior. Como já apontamos anteriormente, neles não se formam as seqüências de ação. A criança, entre três anos e meio e quatro anos (idade em que situamos nossa pesquisa), após algumas repetições da experiência proposta, é capaz de corresponder com facilidade ao princípio de criar formas para realizar ações imediatas e de planejar futuras ações. Essa experiência confere ao ser humano a capacidade de assimilação, do começo de abstração, pois permite captar da realidade não somente as impressões imediatas, visuais, mas também a experiência social acumulada e formular os conceitos abstratos. Tais mecanismos conferem ao homem a capacidade de poder operar no plano imediato e no plano abstrato, aprofundando-se na essência dos fatos e nas suas relações com a realidade, de forma racional, peculiaridade esta própria da consciência humana.

Em suma, alicerçados nas discussões realizadas, podemos afirmar que a linguagem corresponde à principal fonte mediadora do conhecimento humano, e as manifestações dela decorrentes são responsáveis pela formação e transformação do aparato psíquico em funções psíquicas superiores em cada indivíduo. Funções estas vistas não como inatas, mas compreendidas como fruto da vivência social, da interação e da participação ativa do sujeito em seu meio, constituindo-se, enfim, na base de todo o aprendizado, especialmente o escolar.

3 LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A compreensão de que o trabalho é o ponto de partida da humanização do homem, ou seja, o ponto de partida da transição do homem biológico para o ser social, bem como a compreensão de como ocorreu a constituição da linguagem e da consciência humana, fornece-nos subsídios para entender esse mesmo processo nos primeiros anos de vida da criança. Neste capítulo, objetivamos refletir a respeito da aquisição e da sistematização da linguagem pela criança e as consequências desencadeadas no desenvolvimento do psiquismo infantil.

A linguagem é apontada pelos teóricos russos como uma das condições primordiais para a apropriação dos saberes acumulados, de conhecimentos e conceitos a respeito do mundo em que vivemos: regras, normas, formas de conduta e comportamentos necessários ao convívio social. Esses elementos, dentre outros, concorrem para a formação efetiva das funções psicológicas superiores na criança: primeiramente, sob a forma de operações exteriores com os objetos e a participação direta do adulto e, posteriormente, por sua transformação em ações mentais internas, quando a criança aprende a executá-las sozinha. Tais ações modificam-se paulatinamente e passam para o plano da linguagem, isto é, são verbalizadas. A criança é capaz de falar em voz alta, sem o suporte de objetos exteriores. Nesse momento, suas ações se tornam teóricas, isto é, vêm acompanhadas de palavras e conceitos verbais que, aos poucos, se automatizam.

A linguagem cumpre seu papel de mediadora desde a transformação das ações elementares, de origem natural, em funções superiores, de origem sócio-histórica, nos processos inter¹ e intrapsíquicos². Essa relação dialética transforma-se em função mental e concede à criança meios fundamentais ao desenvolvimento do pensamento. Nesse processo de aquisição da linguagem pela criança, desenvolvem-se, concomitantemente, formas complexas de comportamentos:

¹ Interpsicológico: a linguagem (externa) do adulto interfere na ação da criança, ou seja, esta subordina-se à linguagem do adulto.

² Intrapsicológico: apropriação da linguagem (internalização) pela criança como um instrumento psicológico.

Sob a influência da linguagem dos adultos, a criança distingue e estabelece objetivos para o seu comportamento; ela repensa as relações entre os objetos; ela imagina novas formas de relação criança-adulto; reavalia o comportamento dos outros e depois o seu; desenvolve novas respostas emocionais e categorias afetivas, as quais se tornam, através da linguagem, emoções generalizadas e traços de caráter. Todo esse processo complexo, intimamente relacionado com a incorporação da linguagem na vida mental da criança, resulta em uma reorganização radical do pensamento, que possibilita a reflexão da realidade e o próprio processo da atividade humana (LURIA, 1990, p. 25).

Vigotski (2000a) entende que signos e instrumentos são utilizados como ferramentas auxiliares na consolidação das funções psicológicas. Esses elementos possuem diferenças básicas ao mesmo tempo em que se interligam, devido à função mediadora que os caracteriza, ou seja, servem de elo entre sujeito e meio e auxiliam no estabelecimento de conexões com a atividade mental, regulando o comportamento:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado 'externamente'; deve necessariamente levar mudanças aos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado 'internamente' (VIGOTSKI, 2000a, p. 72-73).

Estas características conferem à atividade humana especificidade criadora, com o papel de regular as ações do psiquismo da própria pessoa para a formação da consciência. Além disso, é orientada internamente por meio dos sistemas de signos e, ao mesmo tempo, revela o nível de desenvolvimento cultural do homem.

Vigotski e Luria (1996) comentam que o recém-nascido passa por vários estágios até se tornar um escolar e, depois, um homem cultural, um adulto. Sua integração ao contexto cultural provoca transformações profundas no comportamento, por meio de mecanismos e funções necessárias à sobrevivência no ambiente interacional. Nesse sentido,

O desenvolvimento começa com a mobilização das funções mais primitivas (inatas), com seu uso natural. A seguir, passa por uma fase de treinamento, em que, sob a influência de condições

externas, muda sua estrutura e começa a converter-se de um processo natural em um 'processo cultural' complexo, quando se constitui uma nova forma de comportamento com a ajuda de uma série de dispositivos externos. O desenvolvimento chega, afinal, a um estágio em que esses dispositivos auxiliares externos são abandonados e tornados inúteis e o organismo sai desse processo evolutivo transformado, possuidor de novas formas e técnicas de comportamento (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 215).

A criança aprende a falar à medida que, na comunicação interindividual, se apropria e emprega os signos com seus respectivos significados e se utiliza da linguagem conforme suas necessidades. Todo esse tipo de comunicação vai, aos poucos, sendo substituído por uma linguagem mais sofisticada que se aproxima, cada vez mais, daquela disponível em sua cultura (RUBINSTEIN, 1973).

Nesse momento, denominado por Vigotski (2000a; 1986) de *interpsíquico*, o adulto se constitui o agente mediador do contato da criança com o meio. Nesse intercâmbio, a criança, aos poucos, se apropria da fala e, concomitantemente, os circuitos neurais são ativados, estabelecendo as conexões. Ela vai agregando condições de aprender conceitos, valores e regras sociais específicos de sua cultura, internalizando-os. A internalização da linguagem pela criança caracteriza-se como um movimento *intrapsíquico* e toda a apropriação realizada até então será utilizada por ela com o propósito de orientá-la na ação.

Vigotski (2000a, p. 37) expõe que, no percurso de desenvolvimento humano, “[...] a linguagem passa, assim, a adquirir, ‘uma função intrapessoal’ além do seu ‘uso interpessoal’”. Essa linguagem internalizada permite à criança guiar a si mesma, de maneira que, intelectualmente, ela se torna capaz de planejar suas ações, evidenciando que o seu campo psicológico ampliou-se significativamente. A linguagem interior exercerá a função de ferramenta auxiliar, na consecução de operações mentais necessárias à resolução de uma determinada atividade desenvolvida no contexto social:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas

ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 2000a, p. 40).

A linguagem, portanto, é destacada na perspectiva histórico-cultural, como impulsionadora de toda a dinâmica da atividade intelectual que resulta em aprendizagem e desenvolvimento humano. A criança, ao nascer, não está sozinha no mundo, pois sempre se relaciona, tendo por intermediários outros seres humanos, que a inserem no contexto pela comunicação, inicialmente exterior e, mais tarde, sob a forma de comunicação verbal.

O autor supracitado explica que, entre a fase em que a criança é orientada pela fala exterior (interpsíquico) comunicada pelo adulto e a fala interior (intrapsíquico), há um período de transição denominado fala egocêntrica. Em tal momento, a criança executa certa atividade e, ao mesmo tempo, utiliza a linguagem, ou seja, fala e ação se concatenam. Esse tipo de fala funciona, na criança, como base para a aquisição da fala interior.

Também Rubinstein (1973) constata que a criança, desde o seu nascimento, apropria-se da experiência social repassada de geração em geração, sobretudo pela linguagem, a qual exerce preponderância na formação da consciência psicológica, uma vez que forma o pensamento e as funções psíquicas em geral. O autor ressalta que o desenvolvimento infantil resulta do processo de comunicação social, da mesma forma como ocorreu com o hominídeo. A criança, no entanto, já nasce em um mundo que possui uma gama enorme de signos e de objetos que contêm significados, diferentemente do homem primata que, para se tornar um homem cultural, necessitou elaborar a sua linguagem. Ela possui uma inteligência prática, desprovida de simbolismo e caracterizada por ser não intencional, ou seja, não há pensamento. Aos poucos, através da interação com seu grupo social e com os objetos, essas funções fisiológicas vão sendo organizadas, momento este em que pensamento e linguagem caminham em paralelo.

A interação de um recém-nascido com o meio ocorre orientada por motivos biológicos, instintivos, pois sua consciência é impulsionada por reflexos, movida por sensações, expressa pelo choro, riso, balbucio; enfim, trata-se de uma comunicação inicialmente difusa, sem sentido. Estes são meios utilizados para expressar os seus desejos, sentimentos e suas necessidades imediatas, que, por

sua vez, passam a ser interpretados pelo adulto. Em seu desenvolvimento, o bebê rasteja, senta, engatinha, anda, ao mesmo tempo em que emite sons desarticulados, vocálicos e prolongados, até conseguir dominar seu aparelho fonador e compreender a linguagem ora veiculada em seu meio.

Na criança, a linguagem é precedida de reações vocais, isto é, sons indiferenciados que formam parte do complexo geral de reações motoras (gestos e mímicas) provocadas pelos estímulos internos e externos. A criança apresenta o aparato para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que possui laringe formada por cartilagens estreitas, pela epiglote e pelo diafragma, mas trata-se de elementos ainda não desenvolvidos suficientemente como os do adulto. Tal situação interfere na produção dos sons do recém-nascido, pois não ocupam posição necessária para a linguagem propriamente dita. Após os dois meses, aparecem os primeiros balbucios, que se prolongam mais ou menos entre os nove/dez meses, e neles é possível perceber o conjunto não definido de sons articulados.

A partir do segundo mês, já se encontram, instaladas na criança, algumas reações condicionadas, aliadas a certa diferenciação dos sons, ainda não verbais. No oitavo mês, o bebê reage de forma diferenciada à entonação da linguagem e é guiado por ela, mas não diferencia as palavras. Ao se fazer a mesma entonação para palavras diferentes, por exemplo, a reação da criança será a mesma. A entonação surge como um estímulo incondicionado forte, que provoca uma reação emocional na criança. A distinção das palavras começa a ser realizada pela criança por volta do final do primeiro e início do segundo ano de vida, produzindo nela reações motoras independentemente de quem as pronuncia.

O autor esclarece também que, por volta de um ano e meio aproximadamente, tem início uma nova etapa do desenvolvimento da linguagem. As palavras, até então, indicavam um objeto com significação indeterminada, como cita ZHINKIN (1969, p. 302)³: “[...] la palabra ‘leche’ puede significar: ‘aquí está la leche’, ‘dame leche’, ‘quiero leche’, ‘la leche está caliente’, [...]”. Por meio das explicações do adulto, a criança passa a ter condições de perceber características dos objetos, diferenciando-os uns dos outros. A criança amplia

³ [...] a palavra ‘leite’ pode significar: ‘aqui está o leite’, ‘da-me leite’, ‘quero leite’, ‘o leite está quente’ (ZHINKIN, 1969, p. 302).

conhecimentos entre novas palavras por meio do idioma, ou seja, insere-se em uma atividade nova: o segundo sistema de sinais. Concomitantemente aos fatores indicados, desenvolve-se na criança a capacidade de diferenciar melhor o conteúdo da linguagem. As principais funções da linguagem, conforme esse autor, consistem na comunicação e estimulação da ação. A função de comunicação divide-se em dois tipos: denominativa e predicativa. A linguagem expressa as duas funções, ou seja, as palavras denominam os objetos e os fatos reais e, ao mesmo tempo, expressam o pensamento ou juízos deste. As palavras servem para denominar os objetos e os fenômenos reais; sua nomeação, contudo, ainda não corresponde à linguagem propriamente dita. Para manifestar os pensamentos, os juízos, é necessário, portanto, combinar as palavras, de forma que indiquem a qualidade, os predicados desse juízo.

A linguagem se desenvolve sob influência sistemática do adulto. Diante disso, é importante não se adequar à fala da criança, mas, ao invés disso, pronunciar corretamente as palavras, pois quando a criança não ouve a pronúncia correta dos sons das palavras, fica impossibilitada de aprender novas palavras e entrar em contato com novas e mais complexas estruturas da linguagem. Para que as crianças entre dois e três anos de idade compreendam a linguagem veiculada pelo adulto, é necessário que tenham experiências anteriores à situação em que se fala. Caso contrário, não poderão relatar os acontecimentos, mesmo os mais simples. Por volta dos quatro anos, a criança apresenta uma diferenciação fonética mais completa, propiciada pelo processo de desenvolvimento simultâneo dos analisadores acústico e cinético. Ao mesmo tempo em que se inicia a diferenciação do conteúdo da linguagem, as palavras adquirem uma configuração gramatical, isto é, a criança passa a utilizar melhor as formas gramaticais, como, por exemplo, os tempos verbais e as palavras designativas de gênero e número; aparecem, assim, em suas formações, distinções baseadas na identidade de sua forma (ZHINKIN, 1969).

Entre dezoito e vinte e quatro meses, a criança, conforme Rubinstein (1973) e Vigotski (2000b), começa a fazer perguntas, manifestando desejo de saber o nome das coisas. Esse momento, de acordo com os autores citados, é considerado como o da grande descoberta para a criança. Se ela, até então, conhecia apenas as palavras que aprendeu com os adultos, as quais designam

alguns objetos, pessoas, ações e anseios, passa, nesse instante, a utilizar a palavra para nomear cada coisa e chama a atenção do adulto com o intuito de alcançar o que deseja. Embora, em seu pensamento, as palavras ainda não possuam desempenho significativo, a comunicação já é consciente, pois nessa fase do desenvolvimento a criança é capaz de fazer uso da relação entre as palavras e os objetos designados, ainda que, na linguagem infantil, a palavra nem sempre denote um verdadeiro e único sentido:

A criança não descobre um princípio teórico geral, mas aprende, com a colaboração dos adultos, a dominar praticamente um novo procedimento basicamente social que consiste em ocupar-se e interessar-se pelas coisas com a ajuda da palavra [...]. Para o desenvolvimento lingüístico da criança, não é decisivo o domínio da função significativa da palavra como tal, mas é necessário que ela tenha a possibilidade de entabular, por meio da linguagem, uma comunicação consciente com o mundo que a rodeia (RUBINSTEIN, 1973, p. 47).

Com o advento da fala, a comunicação entre a criança e os adultos passa a ser verbalizada, dando seqüência à formação de novas conexões temporais, sob a influência da palavra expressa pelas pessoas com as quais convive e que aprovam ou não suas ações. Essas interações têm conseqüências importantes para a formação das funções psicológicas superiores.

Ao comunicar os pensamentos pela linguagem, os diferentes tipos de sons emitidos provocam, no outro, determinada ação, uma vez que esses sons exigem, aconselham, oferecem, propõem, fazendo com que o outro sofra influência verbal. Segundo o autor, a linguagem possui bases fisiológicas e seu desenvolvimento depende das particularidades a que o sujeito está exposto

La base fisiológica del lenguaje son las conexiones temporales formadas en el cerebro por la influencia en el sujeto de los objetos o fenómenos reales y de las palabras con que se denominan. Las palabras son un estímulo de carácter especial, se perciben cuando otras personas las pronuncian, al mismo tiempo que actúan sobre nosotros los objetos a los que ellas se refieren. A consecuencia de la coincidencia repetida de determinadas palabras con 'la percepción' de determinados objetos, en el individuo se forman conexiones entre unas y otras. Es precisamente por este medio como la palabra adquiere un determinado sentido, elaborado socialmente '(racional u objetivo)', y se hace denominación de objetos y fenómenos reales determinados. Como consecuencia de

ello, cualquier objeto o fenómeno puede motivar después una reacción verbal determinada del individuo (ZHINKIN, 1969, p. 277)⁴.

Como esse autor discute, na percepção e na compreensão da linguagem falada, a criança irá se utilizar de analisadores acústicos e cinéticos, ou seja, mecanismos que lhe permitam diferenciar as diferentes consoantes entre fortes e fracas, surdas e sonoras, ao mesmo tempo em que aprendem a pronunciá-las (ZHINKIN, 1969).

Menchinskaia, Smirnov e Shemiskin (1969) destacam que, no desenvolvimento humano, o pensamento se forma estreitamente ligado à atividade prática. Na criança de pouca idade, por exemplo, esta ligação entre o pensamento e os seus atos pode ser observada quando o objeto de pensamento é aquilo que está fazendo no momento. Isso significa que a criança não pensa sobre o passado nem sobre o futuro, não planeja suas ações, ou seja, seu pensamento ainda não antecede suas ações. No entanto, quando ela inicia a fala, suas palavras indicam objetos e eventos da realidade, elementos fundamentais para que possa generalizar suas experiências e assimilar os conhecimentos generalizados de outras pessoas. O advento da fala exerce influência extraordinária na ampliação do pensamento infantil.

El hecho de que el niño empiece a hablar tiene una influencia extraordinaria en el desarrollo del pensamiento infantil. Las palabras con que los niños expresan los caracteres generales de las cosas y de los fenómenos reales son fundamentales para que puedan generalizar sus experiencias y asimilar los conocimientos generalizados de otras personas. El lenguaje influye como elemento directo en el desarrollo de todos los procesos psíquicos del niño y sobre todo en sus funciones cognitivas (MENCHINSKAIA; SMIRNOV; SHEMISKIN, 1969, p. 268)⁵.

⁴ A base fisiológica da linguagem são as conexões temporais formadas no cérebro pela influência dos sujeitos dos objetos ou fenômenos reais e das palavras com que se denominam. As palavras são um estímulo de caráter especial; percebe-se quando outras pessoas as pronunciam, ao mesmo tempo em que atuam sobre nós os objetos a que elas se referem. A consequência da coincidência repetida de determinadas palavras com a percepção de determinados objetos, no indivíduo, se formam conexões entre umas e outras. É precisamente por este meio que a palavra adquire um determinado sentido, elaborado socialmente ('racional ou objetivo') e se faz denominação de objetos e fenômenos reais determinados. Como consequência disso, qualquer objeto ou fenômeno pode motivar depois uma determinada reação verbal no indivíduo.

⁵ O fato de a criança começar a falar possui uma influência extraordinária no desenvolvimento infantil. As palavras com que se expressam, os caracteres gerais das coisas e dos fenômenos reais, são fundamentais para que possam generalizar suas experiências e assimilar os conhecimentos generalizados de outras pessoas. A linguagem influi como elemento direto no desenvolvimento de todos os processos psíquicos da criança e sobre tudo em suas funções cognitivas (MENCHINSKAIA; SMIRNOV; SHEMISKIN, 1969, p. 286).

A criança, no início de sua fala, apreende as significações das palavras que ouve na sua interação com as pessoas com as quais convive e, aos poucos, conforme age e reage nesse meio, vai se tornando mais consciente.

Após esse período, em um estágio mais avançado, a ação é transposta totalmente para o plano mental e sofre novas alterações, adquirindo características internas que se concretizam no pensamento. Leontiev (1978, p. 322) acrescenta que “[...] a criança não pode viver e desenvolver-se fora da comunicação prática e verbal com os adultos”. De fato, sua intervenção, nas diferentes situações cotidianas, orienta a ação da criança para um determinado comportamento.

A linguagem medeia a percepção humana por meio de interações comunicativas e decorre de operações extremamente complexas, como a análise e a síntese das informações recebidas, sua ordenação e o enquadramento das impressões obtidas em relação à realidade vivida.

A palavra, tida como unidade básica da língua, carrega, além do significado, as unidades fundamentais da consciência que refletem o mundo exterior. A consciência é aqui entendida e sustentada pela psicologia soviética como experiência consciente, em que os processos de atividades mentais se constituem e se modificam, sob a influência das relações na prática social. A consciência configura-se como:

[...] a forma mais elevada de reflexo da realidade: ela não é dada ‘a priori’, nem é imutável e passiva, mas sim formada pela atividade e usada pelos homens para orientá-los no ambiente, não apenas adaptando-se a certas condições, mas também reestruturando-os (LURIA, 1990, p. 23).

Dessa forma, o sistema de linguagem e os códigos lógicos estabelecidos pela história social dos homens lhes permitem saltar do sensorial ao racional. Tal transição lhes imprime a capacidade gradativa de superar a experiência direta sensorial, tornando-os capazes de extrair conclusões das ocorrências com maior objetividade. Luria (1990, p. 25) descreve que esta passagem é, na ótica da filosofia materialista, “[...] tão importante quanto a da matéria inanimada para a matéria viva”.

Zhinkin (1969)⁶ se posiciona nessa discussão, explicitando que a linguagem consiste em uma forma especial de relação entre os homens e que se efetiva pelo idioma:

El idioma es un fenómeno histórico-social creado por los pueblos, que nace y se desarrolla con la sociedad. El niño asimila el idioma cuando se relaciona con los adultos, al mismo tiempo que aprende de éstos a utilizar el lenguaje. 'El lenguaje es la utilización del idioma en el proceso de la relación entre las personas'. En un mismo idioma existen numerosas y variadas formas de expresión (ZHINKIN, 1969, p. 277)⁷.

Idioma e linguagem são fenômenos sociais interligados que, no processo histórico, aparecem devido às necessidades também sociais e funcionam como agrupadores de pessoas. Na relação com o adulto, a criança aprende o idioma e aprende a utilizar a linguagem, que só se forma tendo como resultado único a compreensão do idioma, submetendo-se às regras deste. Há, pois, uma relação recíproca entre ambos.

Na sociedade, as trocas estabelecidas regulam as atividades sociais especificamente humanas sobre os objetos, sobre a natureza e entre sujeitos que falam e os que ouvem. Ao falar, o sujeito seleciona as palavras para expressar seu pensamento, obedecendo às regras gramaticais próprias do idioma, e o faz por meio dos órgãos responsáveis pela linguagem. Ao ouvir, percebe a linguagem conforme o idioma, compreendendo ou não o pensamento expresso. Dessa forma, um e outro estabelecem um processo diferente nos receptores, no cérebro e nos órgãos eferentes. Para que haja entendimento entre ambos (os interlocutores), é necessário que, ao se expressarem, façam-no dentro das normas gramaticais determinadas pelo idioma (ZHINKIN, 1974).

Luria (1991c) salienta que, por meio da linguagem verbalizada e generalizada, a criança passa a ser detentora de um novo fator no seu desenvolvimento, assimila a experiência humano-social que, aos poucos,

⁶ Zhinkin, N. I. Esse autor compõe o grupo de investigadores do Instituto de Psicologia da academia de Ciências Pedagógicas da R. S. S. F. da Rússia e da cátedra de Psicologia da Universidade de Moscou. Nessa obra expõem as conquistas mais recentes na área das ciências psicológicas em especial as particularidades do desenvolvimento psíquico da criança nas diferentes idades. Sua contribuição na obra refere-se ao processo de aquisição da linguagem.

⁷ O idioma, fenômeno histórico-social criado pelos povos, que nasce e se desenvolve com a sociedade. A criança assimila o idioma quando se relaciona com os adultos, ao mesmo tempo em que aprende destes a utilizar a linguagem. 'A linguagem é a utilização do idioma no processo de relação entre as pessoas'. Em um mesmo idioma, existem numerosas e variadas formas de expressão (ZHINKIN, 1969, p. 277).

mediante interação, se transforma, excepcionalmente, em formação mental, importante conquista do gênero humano. O autor ressalta que, sem a generalização, é impossível haver a apropriação humana das experiências das gerações anteriores; por isso, é apontada como a principal função da linguagem, mas não a única, uma vez que esta é considerada, ao mesmo tempo, a base do pensamento e meio regulador do comportamento. A aquisição desse importante instrumento psicológico pela criança torna-a capaz de organizar, de forma nova, habilidades como a percepção e a memória, de assimilar formas mais complexas de reflexão a respeito dos objetos e acontecimentos do mundo exterior, assim como as experiências do gênero, de adquirir a competência de tirar conclusões das próprias observações e de fazer inferências no seu meio.

Ao assimilar a palavra, a criança apropria-se, senão de todas, de quase todas as potencialidades inerentes ao pensamento. Além do que, esta aquisição envolve não apenas palavras isoladas, mas também combinações gramaticais, e implica utilizar-se de expressões cada vez mais complexas. Enfim, a linguagem permite, além da análise e da síntese das informações percebidas pela criança, o estabelecimento de conexões entre objetos e ações, relacionando-os entre si.

Ao apossar-se de formas de discurso desenvolvido, a criança adquire a capacidade de formar conceitos, mas também de deduzir conclusões de uns supostos; assimila relações lógicas, conhece leis que estão muito mais para além dos limites da experiência pessoal direta; em conclusão, assimila a ciência e adquire a capacidade de prever e predizer fenômenos, coisa que não poderia fazer se se limitasse a ser uma simples testemunha (LURIA, 1991c, p. 81).

Fica evidente, portanto, que a criança, de posse da linguagem, reveste-se da capacidade de regular o próprio comportamento nas relações sociais estabelecidas, e isso só vai ocorrer por volta dos quatro anos e meio aproximadamente. É, via de regra, nessa idade que se inibe na criança a necessidade de realizar a ação acompanhada da fala. Até esse período, ela esteve mais subordinada à influência dos significados das palavras, e agora a linguagem começa a regular, com certo êxito, as suas ações motoras, sendo que, posteriormente, essa linguagem internalizada converter-se-á em meio de

generalização, em um instrumento de pensamento regulador do comportamento ativo na criança.

Sobre o desenvolvimento lingüístico na criança Luria (1986) comenta que suas bases têm origem na organização do ato voluntário e segue etapas distintas, porém complementares. Na criança, a linguagem transcorre pela assimilação da experiência geral da humanidade e da comunicação com o adulto. Nessa comunicação, o adulto, de posse dos códigos lingüísticos do idioma, historicamente acumulados, nomeia, mostra, dá significado aos objetos e às coisas. Ao dar instruções, ele reorganiza a atenção da criança e, em decorrência, ela organiza seus atos motores. O ato voluntário está entre a criança e o adulto, no plano interpsíquico. O ato motor se inicia com a fala do mais experiente e termina com as próprias ações da criança, ações estas conscientes e mediadas pela linguagem que, por sua vez, além de instrumento, se constitui em meio de regulação da conduta.

A respeito do processo de aquisição da linguagem, Rubinstein (1973) explica que, no processo de transformação histórico-social da humanidade, a linguagem está intimamente ligada ao pensamento: surge ao mesmo tempo em que ele, desenvolve-se como sua unidade e vai além dessa unidade. A linguagem encontra-se também relacionada aos aspectos emocionais e à consciência de modo geral. A consciência aqui é entendida como consciência social, uma vez que o homem é, por excelência, um ser social. Sua atividade, também social, estrutura-se na relação com o outro pela comunicação efetuada por meio da linguagem, nutre e enriquece o sujeito, garantindo-lhe que, a partir daí, adquira a consciência subjetiva, individual. A linguagem, portanto, torna a consciência de um indivíduo acessível ao outro. Nesse sentido,

A função primordial da consciência é a tomada de consciência do ser, o seu reflexo. Esta função é desempenhada pela linguagem e pela fala de forma específica: 'refletem o ser ao designá-lo'. A fala como a linguagem, se as considerarmos sobretudo na sua unidade, significam um 'reflexo significativo do ser'. No entanto, a fala e a linguagem têm tanto de igual como de diferente. Designam dois aspectos distintos de um mesmo todo (RUBINSTEIN, 1973, p. 10).

A comunicação, com a ajuda da linguagem, constitui-se em atividade da relação humana. Em outras palavras, a fala é a linguagem em atuação, mas funciona como unidade de uma determinada ação, na comunicação entre as pessoas.

Schaff (1974, p. 145) contribui com as reflexões deste estudo, explicitando as idéias obtidas por meio das investigações desenvolvidas, em que analisa o papel ativo da linguagem no conhecimento e a sua relação com o pensamento humano. Como objetivo de estudo, procura saber se na díade pensamento/linguagem é possível distinguir dois processos: “[...] o processo do pensamento ‘puro’ e o processo da verbalização ‘secundária’ do pensamento, ou se em princípio, trata de um único processo de pensamento realizado numa língua dada [...]”

Na área da lingüística, palavra e linguagem são entendidas como elementos distintos freqüentemente: a primeira denota o processo concreto da comunicação intersubjetiva que recebe como contribuição os sinais sonoros da língua; a segunda é entendida como o sistema de regras semânticas (significados) e gramaticais abstraídas da ação concreta da palavra em foco.

O autor destaca que, na linguagem humana, seja ela utilizada para uso próprio ou na comunicação com as pessoas, sua função implica o pensamento e pensar implica a compreensão das significações que estão associadas aos seus suportes materiais, em uma determinada língua. A relação entre linguagem e pensamento recebe lugar de excepcionalidade nos estudos desenvolvidos pela escola soviética da psicologia genética⁸. Nessa escola, as reflexões partem das proposições da teoria marxista do conhecimento, obtendo resultados sérios e interessantes no sentido de elucidar o problema que concerne à relação da linguagem e do pensamento, no processo de transformação do homem.

[...] A obra mais capital neste domínio é o livro de L. S. Vygotski, ‘O Pensamento e a coisa’⁹ (myslenie i rietch), inteiramente consagrado ao problema que nos interessa. [...] emprega o termo ‘pensamento’ na sua acepção lata, enquanto ‘orientação no mundo’ (SCHAFF, 1974, p. 153).

⁸ Psicologia genética: estuda a formação da atividade psíquica no processo de desenvolvimento da criança. LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 1, p. 14.

⁹ VYGOTSK, L. S. Myslenie i rietch. In: VYGOTSKI, L. S. **Izbrannyye psykologicheskiye issledovaniya**. Moscovo, 1956.

Os estudos realizados mostraram que as duas linhas do pensamento e da linguagem caminham independentes somente do início do desenvolvimento da criança até um determinado ponto (próximo aos dois anos). A partir daí, progridem e marcam o comportamento humano com um atributo totalmente novo. Essas linhas (pensamento e fala) que, até então, caminhavam separados na criança, após esse período, cruzam-se, coincidem-se, inaugurando, nesse processo, uma nova e diferente forma de comportamento caracteristicamente específica do homem. Na formação do psiquismo infantil, considera-se como momento decisivo aquele em que a criança faz a maior descoberta de sua vida, ao tomar consciência de que cada coisa possui o seu nome e, em função disso, indica ou pergunta o nome de cada coisa com insistência, sendo nítida a ampliação do seu vocabulário (VIGOTSKI, 2000b).

Assim, conforme a criança vai confrontando suas idéias com as do adulto, a sua consciência objetiva vai sendo formada, transformada, enriquecida. Isto porque a consciência não se forma de um dia para o outro. As formas intelectivas complexas ou superiores se fazem pela apreensão e reelaboração do conteúdo e do conhecimento transmitido, que vem perpassando gerações por meio da linguagem, apropriada pela criança sob a intervenção do adulto e de outras crianças. É por intermédio da mediação recebida, que a criança, desde o início da sua vida, vai internalizando os valores, as normas de conduta e os conceitos presentes nas relações sociais (RUBINSTEIN, 1973).

Schaff (1974) explica que as pesquisas realizadas pelos estudiosos soviéticos explicitam que uma criança, ao ser desprovida da faculdade da linguagem e da palavra, ou quando não é transmitido a ela nenhum sistema de sinais, está fadada a ficar com problemas mentais. Conclui, pois, que sem um sistema de sinais que permita a utilização da linguagem, o pensamento não pode existir. Ao nascer, a criança herda o aparato cerebral, estrutura cerebral e demais órgãos correlatos que são a condição necessária para o desenvolvimento das funções da palavra e do pensamento:

A faculdade da palavra não é inata ao homem senão na medida em que este herda a estrutura do seu cérebro e outros órgãos, que são a condição necessária das funções da palavra e do

pensamento, em razão do que toda a criança normal é capaz de aprender a falar'. Em contrapartida, 'a própria linguagem e a palavra, bem como o pensamento, são um produto social que, na ontogênese do indivíduo humano, lhe é transmitido pela educação (SCHAFF, 1974, p. 163-164).

Nos estudos empreendidos sobre o progresso do pensamento conceitual na criança, tem se confirmado que este está intimamente ligado ao desenvolvimento da função da palavra e, embora os mecanismos dessa ligação não possam ser explicados por completo, sabe-se que o fator social, sobretudo sob a forma de ensino e da atividade prática da criança, lança luzes sobre a função do incremento da palavra na criança. Comprova-se que, na criança portadora de deficiência auditiva, há a unidade orgânica do pensamento e da linguagem, embora na tenra idade seja muito difícil descobrir esse tipo de deficiência¹⁰. O estudo dos fenômenos patológicos é, muitas vezes, o melhor meio de compreender o fenômeno normal. Segundo o autor, a unidade do processo verbal e mental está imbricada na sua história, na ação social do trabalho, no seu produto e como fator de transformação contínua que gerou e constituiu o pensamento humano. Nesse processo ao longo dos milhões de anos, concretizou-se no conhecimento abstrato, generalizante e conceitual da realidade cultural vivida. A linguagem também se configura como meio de comunicação intersubjetiva. Por conta das necessidades prementes, nascem as condições de colaboração social entre os homens. No processo de transformação do pensamento e da linguagem, é unânime, entre os teóricos da concepção histórico-cultural, conceber o pensamento e a linguagem como uma unidade de elementos que somente diferem entre si pela sua gênese. No percurso histórico, as transformações sociais humanas ocorridas os uniram de tal forma que os soldou em um todo indissociável (SCHAFF, 1974).

A linguagem da criança, por exemplo, se edifica sobre tais bases por meio da mediação da linguagem do adulto. No atendimento às suas necessidades, essas reações vão se modificando, se transformando em reflexos condicionados e, nesse movimento, vão se combinando no contato social até se tornarem ações mais refinadas, como a mímica, os gestos, as reações vocais sempre carregadas

¹⁰ O autor apresenta sugestão de estudo sobre a linguagem a partir de acompanhamento e observação, que podem ser realizadas com pares de crianças normais e que apresentam deficiência auditiva de nascença até a idade compreendida entre 3-4 anos. Cf. Schaff (1974, p. 166-168).

de sentimentos, expressando o estado emocional e, depois, as reações verbais que começam a se manifestar, destacando-se entre as demais.

As duas linhas conectadas, pensamento e linguagem, incrementam o vocabulário infantil ativamente e aos saltos. Essa unidade conectiva se constitui no momento central do processo de desenvolvimento da criança e dela depende todo o destino posterior da aquisição cultural infantil. Para a aquisição da linguagem oral, a palavra se forma na criança primeiramente pelo domínio da estrutura e, a seguir, de seu significado. Ela aprende que a cada objeto corresponde um nome, uma palavra para designá-lo, estabelecendo, assim, a relação palavra/objeto. A palavra não se origina arbitrariamente em toda a sua história, mas em forma de signo que objetiva o controle das ações e está sempre relacionada a uma determinada imagem, ou, mesmo, uma operação. Os signos na linguagem infantil não aparecem por invenção da criança; esta recebe a comunicação das pessoas em seu entorno e, somente mais tarde, toma consciência, ou seja, descobre qual é a função desses signos.

Até o final do terceiro ano de vida é intenso o desenvolvimento da linguagem. Esse fato confere papel fundamental ao desenvolvimento de todos os processos psíquicos da criança, tais como: a percepção, a memória, o pensamento e a conduta voluntária. O nível de desenvolvimento do sistema nervoso que a criança apresenta ao nascer vai influenciar categoricamente na sua psique, pois caso haja algum problema no referido órgão, imporá limites no seu desenvolvimento psicológico (ELKONIN; BLAGONADEZHINA; BOZHOVICH; ZAPOROSHETS, 1969).

Gradativamente, por meio de complexos estímulos provenientes das inter-relações empreendidas, especialmente pela linguagem, o pensamento transforma-se em atitudes que são guiadas pelas necessidades mais prementes do organismo e direcionadas a orientar o comportamento cada vez mais consciente, racional. Dessa forma, à medida que a criança convive com pessoas e objetos e apreende e internaliza a linguagem e os conhecimentos disponibilizados na cultura, desenvolve elementos como valores, normas de conduta e sentimentos.

Entre os três e sete anos, caracteriza-se o período em que a linguagem alcança um grau de desenvolvimento importante em todos os processos

psíquicos, quais sejam, a percepção do processo verbal, a memória dos eventos, o pensamento (do mais objetivo ao abstrato) e à conduta voluntária. Nesse nível de ensino, a linguagem, via de regra, encontra-se intensamente ampliada, verificando-se, por parte da criança, a assimilação do idioma, a busca constante pela boa pronúncia das palavras do seu vocabulário, bem como o interesse em aprender outras palavras mais difíceis, além da capacidade de efetuar correção de linguagem insuficiente. É característico que o pré-escolar passe a observar os sons das palavras, realizando distinções e diferenças entre elas.

Os autores ressaltam serem de grande valia tais habilidades para a aquisição da leitura e da escrita, que exige a decodificação das palavras em sons. É próprio dessa fase, também, a invenção de palavras, atitude esta que prepara o pré-escolar para que, conscientemente, aprenda as leis que regem o idioma. Quando o ensino se organiza de maneira a contemplar a diversidade para a aquisição de conhecimentos, a aprendizagem da leitura e as demais competências se tornam mais acessíveis.

A linguagem se constitui em expressão do pensamento, pois ao mesmo tempo em que serve de meio de comunicação, eleva-se para uma nova função: a de reguladora da atividade, agora exercida por intermédio da própria linguagem. Nesse período, a criança fixa, na linguagem, a finalidade de suas ações, consegue perceber as dificuldades que surgem na comunicação e suas causas, e busca distinguir maneiras para eliminá-las, planejando outras ações posteriores. A regulação da linguagem por meio das ações desempenha papel importante na constituição da linguagem interior da criança.

Nas etapas iniciais do desenvolvimento dos sistemas de sinais, pontuam os autores que a significação ocupa espaço predominante na formação das funções psíquicas superiores da criança. À medida que a idade avança, amplia-se o papel desses sinais verbais na ação reguladora da conduta infantil. Por meio da palavra indicada pelo adulto, a criança progride, começa a realizar determinadas ações e, embora ainda não possa explicar verbalmente o que faz, posteriormente poderá fazê-lo de forma mais consciente e eficiente. As aquisições dos signos verbais e dos seus significados aumentam e, concomitantemente, há um incremento da atividade nervosa superior, que se constitui como base para o pensamento

abstrato, intencional na criança (ELKONIN; BLAGONADEZHINA; BOZHOVICH; ZAPOROSHETS, 1969).

No processo de educação e ensino, o professor é o agente orientador da aprendizagem da criança e deve criar certas condições para que o desenvolvimento ocorra, tais como: transmitir-lhe a experiência social acumulada pela humanidade e ampliar os conhecimentos e habilidades elaboradas socialmente. Nesse movimento, formam-se e ampliam na criança as distintas funções. Os autores evidenciam que não é qualquer intervenção por parte do adulto, no caso a do professor, que gera aprendizagem. Em situação de ensino escolar, o aprendizado depende de como os agentes externos organizam as atividades e do terreno formado anteriormente para processar esses conhecimentos.

É necessário, portanto, que os conteúdos ensinados pelo professor sejam significativos para o aprendiz. Tais procedimentos, ressaltam os autores, podem ser eficazes desde que o docente possua um embasamento teórico que dê sustentação à sua prática; que obtenha domínio, clareza e intencionalidade a respeito do conteúdo e seja capaz de refletir sistematicamente sobre sua própria práxis.

Os autores esclarecem que as características gerais dos processos psíquicos da criança se formam e começam a se modificar na primeira infância e se transformam durante toda a sua existência. As referidas funções não se alteram por si nem se formam isoladamente. São processos interligados e por se desenvolverem em estreita sintonia, quando há alteração em uma das funções, as demais são afetadas. Em outras palavras significa dizer que, entre elas existe interfuncionalidade.

Luria (1990), em consonância com as idéias de Vigotski, reafirma que a linguagem que medeia a percepção humana através de interações comunicativas decorre de operações extremamente complexas, como a análise e a síntese das informações recebidas, sua ordenação e o enquadramento das impressões obtidas em relação à realidade vivida. A palavra, tida como unidade básica da língua, carrega, além do significado, as unidades fundamentais da consciência que refletem o mundo exterior. A consciência é aqui entendida e sustentada pela psicologia soviética como experiência consciente em que os processos de

atividades mentais se constituem e se modificam, sob a influência das relações na prática social.

4 FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO INFANTIL

Como já discutimos, os estudos desenvolvidos pelos representantes da teoria histórico-cultural sobre o psiquismo humano e a aquisição da linguagem (VIGOTSKI, 2000a; LEONTIEV, 1978; VYGOTSKY; LURIA, 1996; LURIA, 1986; RUBINSTEIN, 1973) evidenciam que o desenvolvimento humano possui bases elementares biológicas, que predominam sobre o social apenas no início da sua vida.

Ao nascer, o ser humano, de acordo com os estudos realizados, não apresenta o seu aparato cerebral dotado das aquisições alcançadas pela humanidade. O cérebro humano apresenta uma estrutura básica estabelecida pela história da espécie, que cada indivíduo traz consigo ao nascer. Sobre essa estrutura é que serão organizados e movimentados os sistemas funcionais, ou seja, as funções psicológicas superiores. Essas funções não são propriedades inatas ao indivíduo. Constituem-se e se transformam sob a interação dos fatores biológicos, sociais, culturais e afetivos, estabelecidos no interior do grupo em que se encontram inseridos, em espaço e tempo específicos: “[...] o cérebro humano é um sistema aberto, de grande plasticidade, moldado ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual [...]” (KOHL, 1992, p. 69).

No cérebro, subjaz a base biológica elementar que, por si mesma, não é capaz de se transformar em funções superiores. Para que essa base possa sofrer alterações, é imprescindível que ocorram, especialmente nos seis primeiros anos de vida da criança, interações por meio de atividades mediadas pela linguagem que, na teoria histórico-cultural, não é tida como fator único no desenvolvimento humano, embora seja o de maior impacto.

Guyton (1988), em seus estudos sobre a Fisiologia Humana¹¹, comenta que o sistema nervoso é formado pelo cérebro, pela medula espinhal e pelos nervos periféricos que se estendem por todo o corpo. Sua importante função

¹¹ Fisiologia humana: palavra que define a ciência que estuda o funcionamento dos organismos vivos, seu estudo é de grande importância para a explicação da própria vida. GUYTON, A. C. **Fisiologia humana**. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

consiste em controlar as várias atividades corporais. Para que esse controle seja exercido adequadamente, o cérebro deve ser continuamente informado sobre tudo o que acontece no corpo. O sistema nervoso está dividido em dois componentes diferentes: o sensorial e o motor. O primeiro, composto pelos órgãos dos sentidos (visão, tato, audição, olfato e paladar), registra e analisa a natureza das condições em torno do corpo e no seu interior. O segundo controla os músculos e as secreções glandulares. As informações, uma vez transmitidas ao cérebro por meios dos órgãos dos sentidos, possibilitam que este determine, então, que movimento deve ou não ser executado e qual o mais adequado. Na sequência, os músculos são chamados à atividade, para executarem a decisão tomada. Segundo o autor, todo esse aparato funciona em conexões entre si, complexificando-se no sistema nervoso cuja unidade básica é a sinapse. Os processos do pensamento, do armazenamento de memórias, da determinação de atividades motoras, dentre outras funções, são todas integradas ao cérebro. O sistema nervoso, portanto, é o sistema que sente, pensa e controla o nosso organismo, reunindo todas as informações sensoriais provenientes de todas as partes do corpo.

Guyton (1988) comenta que, junto com o processo do pensamento, o ser humano desenvolveu a extraordinária arte da comunicação pela voz, pela visão e por vários outros órgãos funcionais, controlados, essencialmente, pelo córtex cerebral. Para esse desencadeamento dinâmico das diferentes funções do sistema cerebral, vários fatores aparecem como colaboradores no processo de desenvolvimento humano. Vigotski (2000a), porém, aponta que um dos fatores fundamentais é o da mediação estabelecida com a criança, especialmente por meio da linguagem do adulto.

Segundo os autores Miranda-Neto, Molinari e Sant'Ana (2002), os recentes estudos na área da Fisiologia humana mostram que, desde a vida intra-uterina, por volta do quarto mês de gestação, várias sensações elementares já se formam no feto (tato, audição), sendo possível ativar as conexões neurais do bebê, por meio de estímulos táteis e sonoros oferecidos pela mãe ou pelo pai. Os movimentos acariciantes na barriga da mãe, a fala e os sons musicais são procedimentos que contribuem para que as sensações atuem como ponto de partida para a percepção dos diferentes estímulos. Os bebês são receptivos a

esses procedimentos, especialmente os de carinho e de atenção. Ao nascer, a criança continua em contato com o mundo exterior carregado de estímulos, os quais vão contribuir para a transformação gradual e sucessiva das sensações instintivas em reflexos condicionados, em funções psicológicas superiores. Aos poucos passa, então, a perceber os artefatos e eventos do mundo que a cerca, reelaborá-los, internalizá-los e aprende a usar memória, a imaginação, a criatividade e o pensamento.

Os autores anteriormente citados explicitam que a base elementar à qual nos referimos (o cérebro), nesse período da vida da criança, opera com grande plasticidade neural, que, estimulada, adquire a capacidade de modificar-se e adaptar-se por meio de dispositivos exteriores: provoca alterações na produção de neurotransmissores e cria a possibilidade de formação de novas sinapses. Essas sinapses têm a função de aumentar a intensidade de comunicação entre os neurônios, que trabalham para o desempenho de atividades físicas, mentais e para o controle das funções vitais humanas. Os primeiros seis anos da vida infantil se configuram como um período no qual pode ocorrer uma maior otimização do cérebro. Nessa fase, os estímulos advindos do meio, sejam eles naturais (sensações) ou intencionais (educacionais, planejados), são registrados na estrutura do sistema nervoso, provocando impulsos elétricos, ou seja, sinapses entre os neurônios, sendo que, a cada nova experiência individual, outros circuitos são ativados, estabelecendo novas conexões associativas. Em função da plasticidade neural, isto é, da capacidade adaptativa do sistema nervoso central, as respostas de modificações da própria organização estrutural podem ser boas ou más, dependendo dos estímulos que levam à sua utilização. Diante do exposto, esses pesquisadores reforçam que “a riqueza em sinapses possibilita o surgimento de novas vias de comunicação interneural e isto vai otimizando o funcionamento do sistema nervoso” e concluem que “[...] mais importante que ter muitos neurônios é possuir muitas comunicações entre eles” (MIRANDA-NETO; MOLINARI; SANT’ANA, 2002, p. 11).

As funções psíquicas são entendidas por Pino (1991) como relações interiorizadas cujas origens se encontram nos processos sociais. Além disso, implicam uma forma de mediação especificamente humana, funcionando como

um instrumento extremamente adequado para o avanço das referidas funções. Nesse sentido, o autor comenta que

O desenvolvimento psíquico é o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social. As funções psicológicas são efeito/causa da atividade social dos homens, resultado de um processo histórico de organização da atividade social. Para tornar-se um ser 'humano', a criança terá de 'reconstituir' nela (não simplesmente reproduzir) o que já é aquisição da espécie. Isso supõe processos de inter-ação e inter-comunicação sociais que só são possíveis graças a sistemas de mediação altamente complexos, produzidos socialmente. O característico da concepção de Vygotsky, Leontiev e outros autores da corrente sócio-histórica é que a constituição, no indivíduo, das funções psicológicas, pelo mecanismo da internalização, acontece simultaneamente à apropriação do saber e do fazer da sociedade [...] (PINO, 1991, p. 34-35).

Dronkers, Pinker e Damásio (2003), ao discutirem a necessidade do convívio social para a aprendizagem da linguagem pela criança a partir do nascimento, reforçam as colocações de Pino. Enfatizam que o equipamento genético e neurológico que possibilita essa aquisição pela criança é inato e se encontra pouco desenvolvido. Os autores afirmam que a criança pode vir a adquirir qualquer linguagem a que for exposta, do mesmo modo que poderá não possuí-la, ainda que com um aparato genético perfeito, se for deixada isolada, em ambientes em que não ocorram situações de estimulação sonora e de interação humana. Por outro lado, sem que haja algum componente inato, é impossível que alguma aprendizagem se realize. Os sinais (sons) captados da comunicação de outras pessoas são analisados pelo sistema neural de acordo com o padrão de formação da linguagem e, com esse padrão, constroem-se, por meio dos sons e dos significados apreendidos, os vários tipos de regras gramaticais.

Sob intervenção direta do adulto, o aparato cerebral da criança, conforme Elkonin, Blagonadezhina, Bozhovich e Zaporeshets (1969), é ativado e principia a sua formação e transformação desde o período gestacional, de acordo com sua situação de vida e com as interações sociais estabelecidas. Imediatamente ao nascer, o bebê apresenta uma série de movimentos desarticulados, que são os reflexos incondicionados (alimentação e defesa) que lhe garantem o funcionamento neural dos órgãos internos, adaptando-os às condições externas.

Segundo as proposições desses autores, o cérebro do recém-nascido difere significativamente da estrutura cerebral do adulto, em peso, tamanho e funcionamento.

Procuramos entender melhor este percurso, abordando, em nosso estudo, aquelas funções cujo conhecimento pelo professor de educação infantil consideramos de extrema importância, dando especial ênfase à percepção. Para compreendermos o desenvolvimento dessa função, é necessário, antes de tudo, conceituar as sensações, uma vez que se caracterizam como a fonte básica que viabiliza as condições necessárias para que todos os conhecimentos humanos acerca do mundo exterior e do próprio corpo cheguem ao cérebro; constituem, enfim, o principal canal de comunicação utilizado pelos órgãos dos sentidos para o conhecimento do material (LURIA, 1991a; SOKOLOV, 1969). Além do mais, as sensações fornecem elementos que permitem ao sujeito perceber as qualidades inerentes aos objetos, tais como: cor, cheiro, textura e dimensões de superfícies de determinados objetos. Permitindo que o ser humano estabeleça ligações com o mundo exterior, representam “[...] a fonte principal do conhecimento quanto à condição fundamental do desenvolvimento psíquico” (LURIA, 1991a, p. 2).

As sensações resultam da influência da matéria sobre os órgãos dos sentidos cuja atuação nos coloca em sintonia com o mundo que nos rodeia. A ausência do tato, da audição, do olfato e da visão certamente traria grande dificuldade para qualquer atividade consciente. Portanto, “[...] ‘la sensación es una imagen subjetiva del mundo objetivo’. Perteneciendo al sujeto y apareciendo en él es el reflejo de lo que existe objetivamente” (SOKOLOV, 1969, p. 95)¹².

Os estudos relativos ao desenvolvimento dos referidos órgãos apontam que é no processo histórico que se formam os órgãos especiais da percepção; assim, os receptores se especializam em refletir os estímulos advindos do mundo exterior, selecionando-os. Nesse processo de formação dos receptores sensoriais, há uma especialização fantástica dos neurônios que integram o aparelho nervoso central (cérebro), estrutura para a qual chegam as informações percebidas dos órgãos periféricos dos sentidos (LURIA, 1991a).

¹² Tradução nossa: “[...] A ‘sensação é uma imagem subjetiva do mundo objetivo’. Pertencendo ao sujeito e aparecendo nele o reflexo do que existe objetivamente” (SOKOLOV, 1969, p. 95).

Podemos destacar a importância dos órgãos responsáveis pela percepção e o concomitante refinamento das sensações, como fatores que em muito beneficiam o intelecto humano, conforme os estímulos a ele enviados. O autor explica que, se a criança apresenta deficiência auditiva ou visual (ao nascer ou no decorrer de sua vida) e não receber educação por métodos especiais que compensem tais deficiências, como, por exemplo, a estimulação do tato, é muito difícil que o desenvolvimento psíquico dessa criança ocorra e que esta ganhe autonomia. Os estímulos captados pelos órgãos dos sentidos e provenientes do contato com objetos e fenômenos da realidade estimulam o tecido nervoso, excita os analisadores do córtex cerebral, o qual regula o funcionamento dos setores periféricos, analisando-os e respondendo sob a forma de sensações.

Sokolov (1969) complementa que a resposta dada pelo cérebro a cada estímulo recebido e transmitido pelos órgãos dos sentidos é consequência da adaptação desse órgão a determinados tipos de estímulos. O desenvolvimento e as diferenciações das sensações humanas estão ligadas ao processo histórico e à sua atividade criadora; logo, “[...] El desarrollo de las sensaciones es resultado del perfeccionamiento de los analizadores bajo la influencia del medio externo (SOKOLOV, 1969, p. 97)¹³.

Nas várias formas existentes de sensações, três grupos são classificados como principais: interoceptivas, propioceptivas e extraceptivas. No primeiro grupo, destacamos as interoceptivas, constituídas em parte pelos núcleos de formação subcorticais e que se caracterizam como o grupo mais antigo e mais elementar em relação às demais sensações. Fazem parte das formas menos conscientes e mais difusas do comportamento do ser humano e funcionam como ponto intermediário entre as atividades perceptivas e as emoções. Em outras palavras, compõem o grupo das sensações não-conscientizadas. Ao reunirem os sinais que chegam do interior do organismo (fome, sede, sensação de respiração, dentre outros), garantem a regulação das inclinações elementares à vida humana, atuando, pois, como alicerces essenciais na adaptação ao meio físico e, conseqüentemente, na aprendizagem e no desenvolvimento intelectual do ser humano. Elas fazem com que as excitações ou os estímulos produzidos por

¹³ Tradução nossa: “[...] O desenvolvimento das sensações é resultado do aperfeiçoamento dos analisadores sob a influência do meio externo” (SOKOLOV, 1969, p. 97).

processos internos do organismo (procedentes das paredes do intestino, estômago, coração, do sistema sangüíneo, dentre outros órgãos viscerais) cheguem até o cérebro. Os impulsos que advêm dos órgãos citados passam por filamentos que integram parcialmente o sistema vegetativo do indivíduo, ou seja, a composição das colunas laterais da medula espinhal é recebida pelo aparelho central (LURIA,1991a).

No segundo grupo, encontramos as sensações proprioceptivas, responsáveis pelos sinais que indicam a posição do corpo no espaço e, em especial, o seu movimento nesse espaço. Encontram-se aí os receptores periféricos da sensibilidade, distribuídos nos músculos e nas superfícies articulares – tendões e ligamentos, os quais indicam a posição do corpo no espaço. As excitações que emergem desses órgãos se refletem na extensão muscular, no movimento das articulações, passam pelos filamentos que compõem a medula espinhal, atingem os nós subcorticais e, posteriormente, a região pós-central do córtex cerebral. Estas sensações, diretamente ligadas ao sistema dos processos motores responsáveis pela posição do corpo no ambiente, são denominadas sensações de equilíbrio ou estática. Participam dessa corrente emitida pelos receptores periféricos os canais semicirculares do ouvido interno, que, transmitidos por meio dos filamentos que compõem o nervo auditivo, atingem regiões específicas do córtex cerebral e do cerebelo. Também a visão inclui-se no processo de orientação espacial do ser humano.

No último e maior grupo de sensações, situam-se as denominadas exteroceptivas. Nelas, encontram-se as seguintes modalidades: olfato, paladar, tato, visão e audição, que propiciam ao homem as informações provenientes do mundo exterior e criam a base para o comportamento consciente. Elas se dividem em dois subgrupos: as sensações de contato e as de distância. Nas primeiras, encontram-se as sensações de tato e paladar, situadas na superfície do corpo e que, provocadas, produzem sensações no respectivo órgão receptor. O tato caracteriza-se pelas sensações táteis ou as de contato e pressão, as térmicas e ainda as de vibração. Nas sensações de distância, situa-se o olfato e, especialmente, a visão e a audição que, estimuladas, mesmo à distância, produzem sensações sobre os órgãos dos sentidos. As sensações nem sempre funcionam de forma isolada, podendo interagir mutuamente. As sensações estão

diretamente ligadas à percepção, a qual possui função primordial no desenvolvimento psíquico de crianças, em especial nos primeiros anos de vida. Aliada à atenção, a percepção exerce papel fundamental no aprendizado de conteúdos sistematizados.

A percepção, segundo Vigotski (1996a), é considerada a função mais elementar no desenvolvimento do psiquismo da criança, servindo como base para a ampliação das demais funções psíquicas superiores. A percepção não é inata na criança, pois, ao nascer, manifesta-se ainda incipiente, sob a forma de reações instintivas de caráter reflexológico, de sensações imediatas (fome, dor, calor, frio), necessárias à manutenção de sua vida, à sobrevivência. Tais aspectos, na formação do ser humano, funcionam como alicerces fundamentais na adaptação ao meio físico e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, na formação e constituição do comportamento consciente.

Sokolov (1969) observou que as sensações se desenvolvem na criança desde a mais tenra idade por influência da linguagem. Consistem no conjunto de características abstraídas de objetos e de fatos reais, sob a ação direta dos órgãos dos sentidos. Enquanto as sensações são reflexos de qualidades isoladas de certos objetos, a percepção é a representação de objetos, mas em seu conjunto, ou seja, na percepção, além das qualidades, abstraem-se as relações e as características dos aspectos neles percebidos. A percepção se manifesta em um grau mais elevado ou não, dependendo dos conhecimentos adquiridos por meio das experiências anteriormente vividas pela criança. Sem ela, o autor deixa claro que seria difícil perceber as qualidades e as relações existentes entre os objetos e os fatos da realidade. É por meio da mediação da linguagem e, conseqüentemente, pela aprendizagem de conteúdos, do conhecimento contido em instrumentos físicos e simbólicos que as funções especificamente humanas são formadas, meio pelo qual o caráter inicialmente instintivo da percepção transforma-se em caráter social, consciente (SOKOLOV,1969).

A respeito da percepção primitiva, Vigotski (1996a) esclarece que a criança, no início da vida, apresenta somente sensações orgânicas, biológicas, como as de sossego, ansiedade, tensão, calma, contato, calor e, primordialmente, de estímulos provindos das áreas mais sensíveis do corpo. Esses aspectos instintivos, biológicos, aos poucos vão se humanizando por meio das relações

sociais vivenciadas no mundo circundante, especialmente as estabelecidas com os adultos pela via da linguagem, que, no processo de formação/transformação das funções psíquicas, exerce papel de excelência.

Em seus estudos sobre a percepção, Vigotski (1996a) verificou que a criança, antes de começar a dirigir sua atenção, de memorizar e de pensar, ela começa a perceber os objetos. Vigotski (2000a) explica que a fala se torna uma unidade essencial no desenvolvimento do intelecto da criança. As pessoas com as quais convive medeiam suas ações por intermédio de orientações, explicações, auxiliando-a, gradativamente, a internalizar a linguagem veiculada e, com ela, o conhecimento das gerações precedentes. A mediação incide decisivamente na formação das funções intelectivas, nos sentimentos e nas emoções infantis, mais precisamente em seu conhecimento pessoal. Vale ressaltar que a aquisição da linguagem pela criança colabora para humanizar a percepção, o que nos distancia dos animais.

Sokolov (1969) comenta que, com a linguagem, a percepção se complexifica e atinge a capacidade de distinguir imagens e de diferenciar características das coisas, dos objetos e dos demais elementos que compõem seu meio, bem como estabelecer relações entre estes. Sobre a complexidade da função perceptiva que permite à criança diferenciar imagens, captar aspectos semelhantes e diferentes no conjunto, sem com isso isolá-los, o autor salienta que

La percepción se forma desde la infancia bajo la influencia del idioma, en el que se ha fijado la experiencia social de las generaciones pasadas. Las indicaciones verbales de los adultos ayudan al niño a destacar una u otra parte de los objetos, a percibir su parecido o su diferencia. Por medio de la palabra el niño adquiere nuevos conocimientos sobre los objetos y esto influye esencialmente sobre la percepción (SOKOLOV, 1969, p. 148)¹⁴.

Com esta proposição, fica evidente a essencialidade da linguagem no processo de formação das funções psíquicas, dentre elas a percepção. Vigotski (2000a) e Rubinstein (1973a) nos explicam que, conforme a criança apreende os

¹⁴ A percepção se forma desde a infância sob a influência da linguagem, no que se tem fixado a experiência social das gerações passadas. As indicações verbais dos adultos ajudam à criança a destacar uma ou outra parte dos objetos, a perceber o que é parecido ou sua diferença. Por meio da palavra, a criança adquire novos conhecimentos sobre os objetos e isto influi essencialmente sobre a percepção. (SOKOLOV, 1969, p. 148).

significados e os sentidos das palavras, a percepção vai se requalificando e os conhecimentos guardados na linguagem vão se revelando e fixando a imagem subjetiva. Tais revelações se definem por meio da prática social, pois, nela, as pessoas se comunicam, se relacionam e se apropriam dos saberes da cultura na qual estão inseridas, percebendo-os e interpretando-os. A internalização da palavra transforma radicalmente o processo da percepção, pois permite ao indivíduo utilizar suas experiências anteriores, formar conceitos, melhorar as formas de pensamento (desde as mais objetivas até as mais subjetivas), além de dotá-lo da capacidade de relacionar, perceber e interpretar os acontecimentos à sua volta.

Também Luria (1991a, p. 76), participando dessa discussão, esclarece que sob a influência da linguagem “[...] a percepção da criança se transforma radicalmente numa percepção material complexa e concreta”. Tal aquisição permite que a percepção humana deixe, aos poucos, de ser conduzida somente por comandos biológicos e passe a ser guiada pelo conhecimento, agora internalizado e orientado pela linguagem.

Luria (1991a) comenta que a percepção do objeto pelo sujeito se realiza em nível superior de atividade psíquica; isto porque a fala é o elemento que indica, designa os objetos percebidos. Enquanto atividade consciente, essa função apresenta algumas características específicas, as quais estão relacionadas com o conhecimento adquirido pelo homem, em experiências vivenciadas por ele anteriormente. O autor destaca algumas características que se constituem em traços próprios dessa função psíquica, a saber: seu caráter ativo e imediato, material e genérico, sua constância e correção denominada ortoscopia¹⁵, destacando ainda sua capacidade móvel e dirigível. O primeiro traço consiste em seu caráter ativo e imediato, indicando que, no homem, a percepção é mediada pelos conhecimentos decorrentes das experiências passadas, que lhe permitem selecionar e sintetizar a hipótese ora formada. As experiências vividas capacitam a pessoa a realizar a análise e a síntese dos fatos, a criar hipóteses sobre os objetos percebidos, bem como realizar a tomada de decisão referente à hipótese, dado seu caráter consciente.

¹⁵ Ortoscopia: uma das características da percepção cuja capacidade possibilita ao sujeito redirecionar uma ação.

O segundo traço, que se refere ao estilo material e genérico da percepção, permite ao homem perceber não somente o conjunto dos indícios isolados do objeto, mas também analisar, nesse conjunto, um objeto determinado, atribuindo-lhe a categoria à qual pertence, mediante o uso do significado da palavra. Com a idade e o desenvolvimento mental da pessoa, esse traço peculiar da percepção se amplia e se aprofunda, englobando propriedades essenciais do objeto e estabelecendo as conexões e relações necessárias.

Outra característica da percepção refere-se à sua constância e correção (ortoscopia). O contato da pessoa com o objeto possibilita destacar dele informações precisas, propriedades fundamentais, incorporando-o aos demais. Saber, por exemplo, que bola é redonda, uma régua é retangular, um coelho é pequeno e um cavalo é grande possibilita que tais dados sejam incorporados à percepção direta, tornando-a cada vez mais eficiente.

O último traço citado pelo autor consiste no fato de a percepção ser móvel e dirigível. Esta característica confere à atividade perceptiva o desempenho atribuído à experiência prática da pessoa e à sua fala interior, fatores que, combinados, permite-lhe formular e modificar sua ação na consecução de determinadas tarefas. As peculiaridades referentes à atividade receptora humana são elementos que capacitam o indivíduo a compreender, com mais clareza, as categorias às quais está sujeito:

É natural que a percepção correta dos complexos objetos não depende apenas da precisão do funcionamento dos nossos órgãos dos sentidos mas também de várias outras condições essenciais. Situam-se entre estas a experiência anterior do sujeito e a amplitude de profundidade das suas concepções, a tarefa a que ele se expõe ao analisar determinado objeto, o caráter ativo, coerente e crítico da sua atividade receptora, a manutenção dos movimentos ativos que integram a atividade receptora, a capacidade de reprimir a tempo as hipóteses do significado do objeto perceptível se estas não correspondem à informação afluyente (LURIA, 1991a, p. 43).

Sokolov (1969) e Luria (1991a) argumentam que a capacidade de percepção plena dos objetos oportuniza o trabalho de análise e síntese, por meio da seleção dos indícios essenciais desses objetos e da imitação dos aspectos secundários. Em suma, permite perceber do todo as partes e vice-versa. Esse

processo somente é possível por intermédio da aquisição da linguagem oral, que indica, nomeia cada objeto, cada fato e sintetiza-os no pensamento, meio pelo qual a criança adquire novos conhecimentos sobre o mundo que a cerca, com toda a complexidade que o envolve. A percepção humana é um ato racional, que permite ao sujeito interpretar o mundo com os conhecimentos que possui conforme sua prática e não mais de maneira imediata, concreta. Desse modo, passa a ser uma atividade também mental e mediata, relacionada à compreensão que o sujeito tem da realidade.

A percepção racional, consciente está dirigida à solução de determinada tarefa, de algum problema; isto porque a pessoa apreendeu o seu sentido, o seu significado e, conforme explica o autor, esta capacidade não se limita às imagens sensitivas do objeto apenas, mas, antes, implica sua tomada de consciência. Esta, por sua vez, vem impregnada de valores, conceitos, emoções e sentimentos, elementos estes sempre compartilhados pela experiência anterior e possibilitados pela linguagem.

A atividade perceptiva torna o sujeito capaz de perceber no todo as partes e não as partes somente. Esta função, relacionada à sensação tátil, olfativa, auditiva e visual, é exercida quando se observa um objeto conhecido e a pessoa conta com as experiências anteriormente vivenciadas e com os conhecimentos e interesses que possui. Esses elementos incidem no sujeito de forma diferenciada, já que uns possuem uma percepção mais sintética dos fatos em si, ao passo que outros desenvolvem um tipo de percepção analítica, que se fixa no significado e na explicação dos fatos, analisando-os em relação a outros, havendo, ainda, aqueles que são capazes de desenvolver as duas características simultaneamente (sintético-analítico), consistindo em um tipo perceptivo que, ao combinar significados e explicações dos fatos com objetos e imagens, associa o teórico ao prático e vice-versa.

A percepção possui caráter seletivo e, segundo estudos realizados pelo autor, manifesta-se na preferência por uns objetos em relação a outros, ou seja, a seleção depende das necessidades que o sujeito requer e dos significados que esse objeto lhe representa, conforme abstração tirada da sua interpretação sobre o meio físico e social, das suas vivências e do seu estado psíquico. A seletividade da percepção é determinada por causas objetivas e subjetivas. Entre as

primeiras, estão as qualidades dos estímulos provenientes dos objetos, tais como: cor, forma, mobilidade, contraste. Entre as subjetivas, por sua vez, estão as particularidades das condições exteriores percebidas do objeto, como a distância e a luminosidade. As causas subjetivas dependem da relação do sujeito frente ao objeto percebido, ao significado, às necessidades e aos interesses do sujeito sob influência das experiências passadas e do estado psíquico em que se encontra.

A seletividade, portanto, é um traço importante da percepção e está incluída na execução de qualquer tarefa, especialmente no aprendizado escolar. O caráter seletivo dessa função pode ser temporal ou permanente. No primeiro caso, a seletividade manifesta-se quando se tem um prazo determinado para cumprir certa atividade, de acordo com o estado emocional. No segundo caso, está ligada a questões relativas à vida profissional, ou seja, forma-se em um período de longos anos de preparo cujas atividades permitem discriminar, selecionar, estabelecer semelhanças e diferenças entre características essenciais à apropriação de conteúdos e à memorização. Logo, conclui Luria (1991a), a percepção se forma, fundamentalmente, na experiência passada, como já pontuamos, sob a influência não somente do que se percebe no processo, mas também no como se percebe.

Ainda a respeito do aspecto seletivo dessa função, a atitude emocional das pessoas com as quais a criança interage incide categoricamente nesse aspecto, o que significa dizer que, quando há emoção nas atitudes, nas intervenções e nas explicações dadas pelo adulto, estas são mais e melhor percebidas e, conseqüentemente, mais aprofundadas pela criança; caso contrário, a percepção tende a ser superficial. O autor chama a atenção para o fato de que a emoção não é o único elemento que incide no processo de formação da percepção, sendo válido considerar também o fator cognoscitivo dessa capacidade, uma vez que, nos campos psíquicos, tanto a cognição quanto os campos dos sentimentos se inter-relacionam. Esses fatores, combinados, possibilitam o aprendizado, o conhecimento e o desenvolvimento da criança; daí a importância da mediação, para auxiliar a criança a melhorar sua capacidade perceptiva, utilizando sua emoção.

Com relação a esses aspectos da percepção, Rubinstein (1973a, p. 199-200) esclarece que “[...] os fatores emocionais que, indiscutivelmente,

desempenham uma importante função na percepção da criança ligam-se aos fatores intelectuais”. No processo de ensino e de aprendizagem escolar, a emoção pode e deve ser utilizada pelo professor como um dos elementos capazes de colaborar para elevar a qualidade perceptiva da criança, sendo que o meio eficaz é o da linguagem. Buscamos em Schaff (1974) a compreensão de que o processo de conhecimento não ocorre no sujeito de forma passiva, pois este conhece por meio de sua prática, agindo e transformando a realidade. Isso também depende de sua cognição, dos modos como capta os conteúdos pela percepção, de acordo com as experiências que possui no momento em que processa o conhecimento. Em função das diferenças individuais, existem as diferentes formas de conhecer, e isso implica dizer que uma mesma realidade pode ser percebida de maneira distinta, devido à subjetividade de cada pessoa, a inferência intencional do professor pode colaborar para que a criança aprenda amplie sua função perceptual, assim como as demais (SCHAFF, 1974).

A excelência da mediação pela linguagem, no processo de aprendizagem promove o desenvolvimento e ampliação das funções psíquicas, é evidente, assim como a conexão entre linguagem e percepção: a primeira se forma no processo seqüencial ao mesmo tempo a percepção revela do objeto seu todo e suas partes.

[...] mesmo nos estágios mais precoces do desenvolvimento, linguagem e percepção estão ligadas. Na solução de problemas não verbais, mesmo que o problema seja resolvido sem a emissão de nenhum som, a linguagem tem um papel no resultado (VIGOTSKI, 2000a, p. 43).

Com esta proposição, verifica-se que a ampliação dessa capacidade psíquica desde a sua gênese implica o aprimoramento dos sentidos e da consciência por meio do conteúdo veiculado, sendo que novamente a linguagem aparece, com preponderância, como elemento-chave no desenvolvimento do sujeito.

Os estudos empreendidos por A. Binet e W. Stern (apud VIGOTSKI, 2000a) evidenciam que a ampliação da percepção compreende quatro estágios: primeiro, a criança percebe o objeto isolado; em seguida, percebe as ações com o objeto; na seqüência, suas qualidades; por fim, as relações entre eles. Nessa

visão, a percepção vai incorporando cada aspecto até chegar ao conjunto. O autor, por meio de experimentos, contra-argumenta as afirmações de Binet e Stern e verifica que as fases descritas por eles não correspondem às fases de desenvolvimento demonstradas em seus estudos. São, na verdade, fases da linguagem e não da percepção. Argumenta que a criança, ao perceber uma figura em um determinado desenho, a percebe como um todo e não como elementos isolados, e, por não ter a linguagem internalizada, utiliza os gestos para comunicar o desenho solicitado.

A observação é outro elemento constitutivo da percepção. Rubinstein (1973a, p. 203) constata que “[...] a forma da percepção e da observação depende do seu conteúdo”. Por isso, em cada um dos níveis do desenvolvimento da percepção, a criança pode captar a mensagem tanto no seu todo, como nas partes. Desde o princípio, com a aquisição e internalização da linguagem e da fala, o aumento da função perceptiva a torna mais sistematizada e a cognição se complexifica. Sobre esse processo constitutivo, o autor comenta que a percepção visual é o meio que apreende os elementos abstraídos do objeto pela fala. Nela, a percepção segue uma seqüência em que os elementos são identificados primeiramente separados e, depois, ligados à sentença. Isso significa dizer que em cada avanço, na apreensão de signos e significados dos elementos lingüísticos, há, sucessivamente, uma requalificação da capacidade de percepção.

Vigotski (2000a) explica que a criança, ao manipular um objeto, não é capaz de distinguir suas partes por ordem de essencialidades nem é capaz de selecionar por critérios as características do objeto. Ao invés disso, ela o faz com base no movimento que o objeto lhe proporciona realizar. No momento em que a criança conta com certa quantidade e qualidade de linguagem já internalizada, a percepção deixa de ser orientada somente pelo movimento e a capacita a adquirir novas formas de comportamento e atitudes, com vistas a ver o mundo além das aparências, nas suas relações.

Luria (1991a) expõe algumas formas peculiares da percepção, dentre as quais destacamos as necessárias para este estudo: a percepção tátil, a visual, a auditiva e a olfativa. A percepção tátil é uma forma de sensibilidade que compreende componentes elementares que situam a sensação de frio, de calor e

de dor. Nos componentes complexos, incluem-se as sensações táteis: contatos, pressão da pele e tipos de sensibilidade profunda e sinestésica, compondo o segundo grupo de sensação, denominada proprioceptiva. A percepção tátil constitui-se em um sistema especial em que a sensibilidade da pele, quando esta é tocada por sinais oriundos do mundo exterior ao corpo, realiza a análise tátil e sinestésica dos mesmos, enviando a mensagem ao cérebro. A apalpação é evidenciada pelo autor como um outro elemento relevante no processo de identificação dos objetos, processo este iniciado com a captação de traços isolados, que, mais tarde, reúne uma imagem integral destes.

A percepção visual caracteriza-se pela capacidade de o sujeito perceber imediatamente a imagem do objeto e, ao mesmo tempo, suas formas. O olho humano dispõe de um complexo conjunto de dispositivos (retina, dispositivos de caráter motor, córneas) que auxiliam e asseguram a afluência dos raios luminosos que chegam às células mais sensíveis da retina, garantindo o reflexo da imagem e a possibilidade de enxergar:

[...] a área periférica da percepção visual – o olho – representa um ‘complexíssimo aparelho’ que se divide em vários componentes. No aparelho do olho podemos distinguir a parte sensível à luz (retina) e vários dispositivos auxiliares de caráter motor; dentre estes um (a íris e o cristalino) assegura a afluência dos raios luminosos que chegam à retina, a focalização da imagem e a proteção do aparelho contra influências estranhas (córnea) e permite realizar o movimento do dispositivo complexo (os músculos do olho) (LURIA, 1991a, p. 55).

A retina permite ao sujeito distinguir a luminosidade, dentre outros elementos que a compõe. O mesmo autor destaca como o elemento mais importante a “[...] camada de células sensíveis especiais, bastonetes e matrazes, que são complexos dispositivos fotoquímicos [...]” (LURIA, 1995, p. 56), capazes de transformar a energia da luz em energia do nervo. Tais camadas de células da retina dividem-se em várias películas e estas se compõem de elementos nervosos de diversos tipos.

A íris do olho é um outro componente que colabora com a regulação dos raios luminosos que chegam à retina. Os nervos nela situados têm o papel de diminuir ou aumentar a pupila frente à luz forte ou fraca. No aparelho visual, o

cristalino funciona como uma lente móvel refratária cuja função é acomodar a imagem e refleti-la integralmente, tornando-a nítida ao cair na retina.

Luria (1991a) pontua que, no complexo aparelho da visão, é o sistema de nervos, denominados nervos diretos e indiretos os quais coordenam a movimentação do globo ocular e o deslocamento da visão de um objeto ao outro, o responsável por acionar os olhos. Os componentes do sistema visual garantem ao ser humano ver o mundo em diferentes dimensões: figuras geométricas, objetos, situações e não pontos isolados ou coloridos perceptíveis à visão. Segundo o autor, nas diferentes etapas da prática social observadas no desenvolvimento histórico, os processos da percepção humana se encontram sujeitos às leis que os regulam, de acordo com a representação do objeto ou da situação de cada cultura.

A percepção do espaço desenvolve-se em diferentes níveis: espaço tridimensional, dispositivo de percepção visual binocular e as leis da percepção estrutural. O primeiro nível baseia-se nos canais semicirculares localizados no ouvido interno e formados por três tubos posicionados nos planos vertical, horizontal e sagital. Estes possuem um líquido que os preenche e, conforme o movimento executado pelo sujeito, esse líquido também se movimenta e provoca excitação das células capilares que faz surgir a sensação de estabilidade do corpo. O segundo aparelho que assegura a percepção do espaço consiste no dispositivo de percepção 'visual binocular', responsável pela sensação produzida por meio dos esforços musculares, conferindo a convergência dos olhos para perceber com nitidez necessária os objetos dispostos no ambiente. O último componente da percepção espacial, segundo o autor, são as leis da 'percepção estrutural'. Nesta, incorpora-se a condição imprescindível à 'experiência anterior', a qual influencia substancialmente a percepção de profundidade, que permite ao sujeito perceber a disposição dos objetos em relação uns aos outros. Isto requer da pessoa condições de realizar uma análise para a diferenciação.

A percepção auditiva, diferentemente das anteriores que refletem o mundo a partir dos objetos dispostos no espaço, está relacionada à reunião de sucessivas excitações que ocorrem no tempo. Os estudos realizados por Luria (1991a, p. 86) mostram que dois tipos compõem a atividade sintética humana: "[...] a reunião de excitações isoladas em 'grupos' simultâneos e acima de tudo

espaciais e, por outro lado, a reunião das excitações que chegam ao cérebro em ‘séries sucessivas’”. Consideradas como as mais relevantes, as séries sucessivas percebem o ambiente por meio de receptores específicos – tons e ruídos. Os tons referem-se às oscilações rítmicas e regulares provenientes do ar cuja frequência oscilativa determina a altura do tom. Já os ruídos resultam de um complexo de oscilações sobrepostas que funciona com intensidade idêntica. O autor destaca que, ao longo da história social dos homens, dois sistemas objetivos que se formaram exercem influência importante na codificação das sensações auditivas em percepção auditiva complexa: o sistema ‘rítmico – melódico de códigos’, ou seja, o sistema musical, e o ‘sistema fonemático de códigos’, isto é, o sistema de códigos sonoros da língua. Tais fatores são responsáveis por organizar os sons recebidos do mundo exterior em ‘complexos sistemas de percepção auditiva’.

Para fazer a distinção entre sons e fonemas, não basta ter ouvido agudo; é necessário que o sujeito possua, antes de tudo, a capacidade de efetuar um trabalho minucioso de discriminação dos indícios principais do discurso e de fazer a abstração dos traços estranhos e menos importantes do que se ouve. Nessas complexas formas peculiares que compõe a função perceptiva, o autor reforça a importância da linguagem humana, pois ela se constitui em um sistema de códigos sonoros cuja base é a palavra impregnada de elementos significantes (LURIA, 1991a).

A comunicação com o adulto, como já pontuamos, é um meio primordial para o desenvolvimento da percepção desde a mais tenra idade. Vigotski (1996a, p. 158) expõe que é preciso “[...] transformar as percepções de um estágio ingênuo-fisiológico para outro estágio”. O adulto, por meio de sua linguagem, medeia as ações da criança, orientando-a e ajudando-a a perceber semelhanças e diferenças entre valores, atitudes e conceitos, a conhecer os objetos e a extrair deles suas principais características e utilidades. Sokolov (1969, p. 173)¹⁶ compactua com as idéias citadas, ao afirmar que a comunicação verbal com o adulto gera na criança grandes mudanças em sua percepção: “al aprender a la denominación de los objetos y de sus partes, los niños aprenden a generalizar y diferenciar los objetos según sus propiedades más importantes”.

¹⁶ Ao aprender a denominação dos objetos e de suas partes, as crianças aprendem a generalizar e diferenciar os objetos segundo suas propriedades mais importantes (SOKOLOV, 1969, p. 173).

Quando a criança enfrenta dificuldades na resolução de problemas que lhe exigem esforço mental, ela busca resolvê-lo observando e solicitando explicação de pessoas mais experientes. A forma como é realizada a fala, no ensinamento dispensado pelo adulto, é que vai ajudar a criança a sanar as dificuldades que apresenta, e funciona, decisivamente, para o desenvolvimento da percepção (assim como das demais capacidades) e incide no desenvolvimento do raciocínio, do pensamento. Segundo Rubinstein (1973a), à medida que o conhecimento se amplia, a percepção se torna mais consciente, mais regulada e, conseqüentemente, converte-se em maior capacidade de observação. A qualidade e quantidade perceptiva e de observação depende do conteúdo tanto no seu conjunto como em suas partes. A partir dessas ações, pode haver uma fusão entre a percepção e a memória, uma vez que a figura fixa de um objeto na memória possibilita conservar a imagem momentaneamente e, com isso, torna-se possível estabelecer relações, comparar e identificar características que reportam experiências passadas. Frente ao exposto, podemos afirmar que as capacidades não se constituem de forma isolada, mas em conjunto, em uma relação de interdependência. Podemos ainda deduzir que o avanço de uma função também provoca ganhos nas outras e as elevam a patamares superiores (SOKOLOV, 1969).

Na criança, a função perceptiva é inicialmente guiada, na maior parte das vezes, pela emoção, pela impressão que o objeto manipulado causa: o seu brilho, o movimento, o som, o cheiro. São elementos que motivam a percepção e, dentre eles, a cor é um dos elementos que aciona essa função. Frente a esse caráter eletivo sobre a cor, o autor sugere trabalhar com a criança desse segmento escolar, explorando o máximo possível a influência que os objetos coloridos exercem na percepção infantil, sem com isso deixar de trabalhar os outros elementos (formas, tamanho, espaço, tempo) que mais tarde irão incidir na leitura, na escrita, nos cálculos e demais conteúdos.

Conforme Rubinstein (1973a), por volta dos três anos, geralmente a criança é capaz de perceber os objetos pelo seu contorno. Dessa idade até os seis anos não é fácil para ela distinguir outras formas, como, por exemplo, as formas geométricas e abstratas, uma vez que as mesmas denotam conceitos abstratos. É necessário, segundo o autor, um trabalho cuidadoso por parte do

professor, no sentido de propiciar ao aluno relacionar tais formas com materiais (objetos) próprios do convívio da criança e que representam tal abstração. No período pré-escolar, conteúdos que traduzem conceitos relacionados à cor, à forma, ao tamanho, ao espaço e ao tempo são imprescindíveis à constituição da percepção e favorece as futuras aprendizagens. Cabe ao professor apostar na capacidade da criança em aprender certos conteúdos, não a privando deles, mas também é importante que se evitem conteúdos que podem estar muito além de suas possibilidades, pois tal atitude funciona como um desmotivador para o aprendiz. Na educação, é importante que o ensino não se mantenha naquilo que a criança já sabe; daí a importância de o professor incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2000a). A mediação nesse espaço proporciona o aprendizado e, por consequência, leva ao desenvolvimento. O autor chama a atenção para a importância da atuação do outro como mediador na promoção dos processos interpsicológicos, dentre eles a percepção, que serão posteriormente internalizados.

Sokolov (1969) refere-se também às atividades dos desenhos e jogos, como elementos que desempenham importante papel no desenvolvimento da percepção infantil. Por meio dessas atividades, a criança aprende a diferenciar as propriedades do objeto: som, cor, forma, tamanho e peso, relacionando-os com outros. No desenho, as apreensões se firmam, pois quando a criança traça o contorno e a cor do objeto, a percepção espacial tende a melhorar. Os jogos também são excelentes meios para o desenvolvimento da percepção e da capacidade de a criança observar, uma vez que, durante essa modalidade, a criança diferencia as distintas propriedades dos objetos. Em suma, se o professor realiza especialmente jogos e desenhos, as crianças provocam em si mesmas a necessidade de observação, o que torna a percepção cada vez mais organizada, dirigida. A escola, portanto, quando proporciona atividades variadas e intencionais na ação educativa, colabora no processo de observação. O desenvolvimento perceptivo no espaço escolar demanda atenção redobrada por parte do professor e resulta, certamente, em inovações qualitativas na percepção do aluno e na ampliação das capacidades de observar os fenômenos naturais e sociais. A observação requer aprendizagem, ou seja, não é inata, demanda um longo processo no campo da percepção e consiste em assinalar particularidades e

características dos objetos que, à primeira vista, pareciam pouco importantes. Essa habilidade depende de conhecimentos prévios e da curiosidade que se apresenta em relação ao que se observa. O autor deixa evidente que observar é indispensável em todos os aspectos da vida humana (SOKOLOV, 1969).

A falta de oportunidade de contato da criança com diferentes tipos de linguagens e de atividades nos anos pré-escolares resulta em escassez de elementos para que possa ampliar sua capacidade observacional mais tarde, como, por exemplo, separar, naquilo que se observa, o principal do secundário. Fica evidente que a tarefa do professor é, sem dúvida, ensinar os alunos, comunicando dados dos objetos que são indispensáveis para perceberem as suas diferenças e qualidades relevantes, bem como os elos entre eles, visando, prospectivamente, uma interpretação mais detalhada dos fatos reais.

Conforme Rubinstein (1973a), o desenvolvimento da percepção consiste em uma tomada de consciência gradativa pelo sujeito de um dado conteúdo, cada vez mais aprofundado. Os primeiros atos se concretizam sem nenhuma intenção, movidos fortemente por fatores emocionais. As primeiras atividades intelectuais na criança baseiam-se na percepção. Esses atos passam a ter sentido em outro momento enquanto ações relacionais do pensamento. No convívio social, a percepção adquire novos traços, que se convertem em atividade de análise e de síntese.

Nos anos pré-escolares¹⁷, é visível a função do emocional na percepção da criança em suas ações e no seu comportamento. Outro elemento ampliado pela percepção é a perspectivação cognoscitiva, que acrescenta na percepção a necessidade de indagação. Trata-se da fase dos porquês (o que é isto? como?) que ocorre entre os quatro/seis anos e cujo auge se situa no final do quarto ano. Evidencia-se que a percepção denota seu caráter cognoscitivo, embora predomine o caráter emocional que surge no processo, em especial quando a criança apresenta certas dificuldades e faz perguntas. Como comprovam os

¹⁷ Vigotski em seus estudos ao mencionar o período Pré-escolar está referindo-se ao período que antecede a escolaridade da criança. Nesse estudo utilizaremos a grafia Educação Infantil ou Pré-escola para designar o período de escolarização da criança de zero a seis anos denominado primeira etapa da Educação Básica, conforme as Leis: Constituição Federal de 1988 e LDB/96.

estudos empreendidos, os fatores emocionais e os cognoscitivos nos processos perceptivos encontram-se interligados.

As atividades que aguçam o interesse da criança lhe dão melhores condições de destacar pormenores ao observar um objeto. Ao indagar sobre determinado objeto, expressa seu interesse e, dependendo da orientação que recebe, pode realizar cognitivamente a atividade de comparar e de identificar semelhanças e diferenças, conforme o conteúdo de sua percepção e suas experiências anteriores. À medida que aumenta o círculo de interesses e os conhecimentos da criança, o seu pensamento se desenvolve, a percepção se torna cada vez mais refinada, predominando a habilidade de análise e de síntese. Tais habilidades lhe conferem condições de perceber os objetos e fatos reais com mais concretude, destacar características e estabelecer relações. Com esses elementos fixados na percepção, os objetos ganham novo sentido.

Os estudos a respeito do desenvolvimento da percepção evidenciam que este não ocorre de forma espontânea, mas, antes, é apreendido de acordo com o conteúdo que permeia as atividades mediadas, especialmente pela linguagem do adulto na relação com a criança. No ambiente escolar, depende das experiências anteriores do aluno, da forma como o professor organiza o conteúdo, da intencionalidade dispensada às atividades e das interações/mediações estabelecidas entre professor/conhecimento/aluno e deste com seus pares. Além disso, depende dos objetos, do modo como são manipulados e das características percebidas pelo aluno e explicadas pelo docente. Enfim, envolve as várias modalidades de ensino e os modos como estas são interpretadas pelo aprendiz. Assim, quanto mais adequadas e ricas as intermediações a que a criança está exposta, tanto mais a sua percepção poderá se desenvolver. As apropriações sucessivas dessa função psicológica são possibilitadas no processo de ensino e na educação (RUBINSTEIN, 1973a).

Luria (1991a, p. 81-82) comenta a respeito da formação dos processos psíquicos e da consciência, ao afirmar que a “[...] linguagem penetra todos os campos da atividade consciente do homem [...]” e reorganiza os processos da percepção do mundo exterior, tornando-a mais profunda na análise, na discriminação e na generalização dos objetos. O homem, ao fazer a relação de um objeto por meio da palavra, seleciona os traços principais, generalizando-os

em determinados grupos ou categorias. Esses são fatores essenciais que diferenciam a percepção humana da percepção animal.

4.1 A participação da atenção e da memória no processo perceptual

No processo de desenvolvimento das funções psíquicas humanas, Luria (1991b) pontua a importância da capacidade de atenção na comunicação, na atividade psíquica e na seletividade de informações necessárias à fixação de conteúdo, uma vez que tais elementos é que possibilitam o desenvolvimento dessas funções. A fixação da atenção humana nos processos de aprendizagem e desenvolvimento depende, sobretudo, dos elementos estabelecidos na percepção. Nesse sentido, Luria (1991b, p. 1) salienta que “[...] o caráter seletivo de atividade consciente, que é função da atenção, manifesta-se igualmente na nossa percepção, nos processos motores e no pensamento”.

Conforme Vigotski (1995, 2000a) e Vygotsky (2001¹⁸ apud BONDEZAN, 2005), logo ao nascer, a atenção da criança apresenta-se ainda incipiente, de forma reflexa, instintiva, ou seja, trata-se de uma atenção de caráter involuntário, não intencional. Somente mais tarde, no convívio com outras pessoas, a atenção, à medida que internaliza a linguagem e os conhecimentos dela advindos, passa a ser orientada conscientemente, possibilitando ao sujeito controlar melhor o comportamento e, conseqüentemente, humanizando-se. Luria (1986) esclarece que os processos psíquicos humanos, no contexto de relações, não são resultado somente do desenvolvimento biológico, mas também das formas sociais de atividade humana. A palavra, segundo o autor, além de sua função cognoscitiva, cumpre a função de meio de comunicação, de reguladora e de instrumento do pensamento para captar o reflexo da realidade. É, portanto, um meio essencial de regulação da conduta humana. A primeira etapa da função pragmática ou reguladora da linguagem é a que está na base do comportamento voluntário e na capacidade de a criança se subordinar à instrução verbal do adulto. O fato de a linguagem do adulto estar sempre acompanhada de gestos indicadores traz, para a criança, significativas modificações na organização de suas atividades

¹⁸ VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

psíquicas. Quando essa ação é repetida várias vezes, a sua atenção deixa de se subordinar aos reflexos que a orientam e, provocada pelo estímulo advindo do meio, começa a ser direcionada pela ação (sob orientação da linguagem do adulto). Esse processo foi considerado por Vigotski (1956¹⁹ apud LURIA, 1986, p. 96) como “[...] a primeira etapa na formação de um novo tipo de ações da criança, organizada sobre uma base social”.

Nos primeiros meses de vida extra-uterina, os reflexos condicionados, com base nos reflexos incondicionados, vão lentamente se constituindo em alternância por conta dos estímulos provocados pelos agentes externos. Inicialmente, esses reflexos pouco se diferenciam. Nesse trajeto, até os doze meses aproximadamente, os processos de excitação do córtex cerebral predominam sobre os de inibição e, nas fases subseqüentes, ocorre a inversão: os processos de inibição cortical funcionam com maior intensidade, tornam-se mais refinados e são capazes de analisar as diferenças. Em uma fase mais avançada, próxima ao quinto ano, as conexões estão bem mais aceleradas. A formação das conexões temporais é a base para a obtenção dos conhecimentos, em especial os oportunizados pela educação escolar.

Luria (1991b) comenta que, por volta dos três anos, formam-se na criança, como fruto da mediação do adulto pela linguagem, os primeiros conceitos e valores e, da mesma forma, é decisiva a sua participação no processo de atenção. Cabe ao adulto organizar estratégias que combinem a sua instrução com a ação da criança e ensiná-la como prestar atenção, quando e em quê. Para a atenção ser estável, a criança, além de ouvir a instrução do adulto, deve, por ela mesma, distinguir as ordens necessárias, aplicando-as na prática. Entre os quatro e cinco anos, é possível observar certa estabilidade da atenção da criança, especialmente quando se realizam atividades que envolvem os jogos e os contos de histórias. Essas modalidades de ensino podem promover todos os aspectos da atenção infantil. Nesse período, outras atividades ou objetos que lhe despertem determinado interesse ainda podem desfocar sua atenção.

Smirnov e Gonobolin (1969) reafirmam que, nos pré-escolares, os jogos são importantes, pois são atividades que as crianças realizam com interesse e,

¹⁹ VYGOTSKY, L. S. principal teórico da concepção histórico-cultural.

por isso, fundamentais nessa idade. Além de desenvolverem a intensidade e a concentração, colaboram na constância da atenção. Nas etapas posteriores, ou seja, no final do período pré-escolar, a criança pode atingir certa independência no manejo da atenção. Esse aprendizado de auto-regulação nos processos de atenção vai depender das experiências anteriores, da qualidade da mediação a que foi exposta e das atividades desenvolvidas.

A capacidade de atenção forma-se na área receptora do sistema nervoso central e sua maturação orgânica, de base reflexológica, passa, aos poucos, a ser orientada conscientemente. A criança, à medida que convive com outras pessoas e é motivada pelas relações sociais do meio exterior, internaliza a linguagem e, com ela, as experiências e os conhecimentos produzidos, humanizando-se. Conforme pesquisa realizada por Bondezan (2005), fica evidente que as relações sociais, a mediação e a linguagem são fatores relevantes no desenvolvimento das capacidades intelectivas e do comportamento humano. A autora comenta que a forma como as atividades são organizadas e propostas pelo adulto, ou seja, os modos pelos quais elas são ensinadas à criança, torna-a capaz de dirigir e orientar sua atenção, selecionar e analisar os fatos que lhe são mais ou menos importantes, além de classificá-los como primários ou secundários.

Smirnov e Gonobolin (1969) complementam que a atenção exerce papel imprescindível nas funções perceptivas, sendo indispensável em todo tipo de atividade humana, especialmente em situação de aprendizagem escolar. A sua falta ou insuficiência na criança tem como consequência a não compreensão e a não fixação na memória do objeto de estudo, levando-a a equívocos na realização de tarefas, dentre elas a leitura e mais tarde a escrita. A atenção, portanto, é uma premissa fundamental para que o aluno obtenha êxito nas atividades desenvolvidas. Os autores destacam dois tipos de atenção no processo: a involuntária e a voluntária. A primeira, que ocorre na criança dirigida por estímulos externos (forças que atuam no ambiente), é espontânea, possui pouca duração e pode ou não ser captada, dependendo do estado (ânimo, cansaço) e do interesse no momento da ação. Tais fatores podem influenciar significativamente, uma vez que estão contidos no cérebro e sua excitação ou inibição é determinante no processo de atenção. Esse tipo de atenção possui caráter seletivo.

A segunda caracteriza-se por ser uma atividade consciente. O sujeito é capaz de planejar, determinar as facetas, as qualidades, enfim, o que é necessário para realizar certa atividade. Esse tipo de atenção possui suas bases nas conexões formadas pelas experiências anteriores, especialmente aquelas formuladas por meio da mediação verbal cujos atos a direcionam e a submetem de maneira ativa. “[...] La atención voluntaria puede dirigirse y mantenerse sin dificultad cuando nada extraño impide la actividad que se efectúa y también cuando existen determinados inconvenientes” (GONOBOLIN; SMIRNOV, 1969, p. 182)²⁰.

Segundo os autores, esses dois tipos de atenção são correlatos, não se separam por completo. A atenção voluntária, por exemplo, se mantém desde que a atividade que a dirige tenha significado para o sujeito; caso contrário, desfaz-se, tornando-se involuntária. Para tanto, a qualidade da atenção depende do significado e do lugar que a tarefa ocupa na vida do sujeito, pois, quanto mais relevante é a tarefa, mais claro o seu significado e mais forte a vontade de executá-la. Essa função exerce papel decisivo na atividade de abstração. O excesso de estímulos no ambiente pode ser fator de distração e de diminuição da operação de atenção inferior ao esperado, segundo Gonobolin e Smirnov (1969).

Luria (1991b) afirma que, nos processos de atenção da criança, a linguagem, em um primeiro momento, possibilita a distinção de um determinado objeto dos demais por meio da fala do adulto; depois, permite à criança discriminar sozinha os objetos, nomeando-os e destacando suas qualidades e finalidades, de modo que sua atenção se torna dirigível. Em se tratando do animal, é a novidade ou o valor biológico do objeto que guia sua atenção, ou seja, o caráter imediato. Mediante a apreensão e o uso da linguagem, a criança é capaz de dirigir sua atenção arbitrariamente. O autor exemplifica, esclarecendo em que condições tais processos podem ocorrer:

Quando a mãe diz ao filho ‘isto é uma xícara’, ela está distinguindo esse objeto de todos os demais e dirigindo para ele a atenção da criança. Quando posteriormente a própria criança assimila o discurso (a principio exterior, depois interior) acha-se

²⁰ “[...] a atenção voluntária pode dirigir-se e manter-se sem dificuldade quando nada estranho impede a atividade que se efetua e também quando existem determinados inconvenientes” (SMIRNOV e GONOBOLIN, 1969, p. 182).

em condições de discriminar sozinha os objetos nomeados, as qualidades ou ações, tornando-se sua atenção dirigível, arbitrária (LURIA, 1991b, p. 82).

A linguagem interna, portanto, reorganiza os processos perceptivos do mundo exterior e cria para a percepção novas leis para os analisadores que selecionam os traços essenciais de generalização dos objetos, das formas e cores captadas em certos grupos ou categorias. Concomitantemente, por meio desse instrumento psicológico, mudam os processos de atenção, capacitando o sujeito ou o aprendiz a dirigi-la arbitrariamente. Com o desenvolvimento da linguagem, criam-se estruturas intelectuais internas cada vez mais complexas e plásticas e a atenção, segundo Luria (1991b, p. 25-26), “adquire logo os traços, convertendo-se em esquemas intelectuais internos dirigíveis que são, por si mesmos, um produto da complexa formação social dos processos psíquicos”.

Como para as demais capacidades, a linguagem interiorizada, como propriedade individual, possibilita a emergência da atenção na criança, amplia o seu potencial para indicar, nomear, estabelecer relações entre os objetos presentes no seu dia-a-dia de forma independente. Tais apropriações provocam uma reorientação de sua atenção, o que lhe confere mais autonomia e melhores condições de se auto-orientar. Concomitantemente, ocorre mudança na estrutura psíquica dessa capacidade; assim, o que antes era orientado externamente pelo adulto no processo de comunicação, agora, com a apreensão da linguagem, torna-se propriedade interna, individual, em nível de pensamento (SMIRNOV; GONOBOLIN, 1969).

Rubinstein (1973b) comenta que todos os processos cognitivos estão orientados para determinado objeto e desenvolvem-se em conexão uns com os outros, de acordo com o conteúdo da experiência e dos conhecimentos que interioriza. No conjunto de funções, a atenção está inserida no processo cognitivo para a tomada de consciência do indivíduo em relação aos objetos do seu meio circundante. Essa capacidade introduz modificações importantes na estrutura do processo psíquico. O seu desenvolvimento possibilita “[...] a passagem do ver ao olhar, ao contemplar, da percepção à observação, do processo à atividade orientada” (RUBINSTEIN, 1973b, p. 86). Tais modificações viabilizam uma maior

receptividade e seletividade das impressões captadas do meio e afeta as demais capacidades, prospectivamente.

O autor se refere à seletividade da atenção como seu atributo principal o qual interfere nos demais processos intelectivos. Quando ela se desenvolve, especialmente orientada pelo saber, mais os processos psíquicos são enriquecidos. A atenção fixa-se melhor quando direcionada a uma determinada tarefa; isto porque o grau de concentração, a intensidade dos estímulos, o volume e a constância a regulam, dependendo do estímulo que o sujeito da aprendizagem recebe, do seu interesse e do significado que a atividade lhe apresenta. A observação desempenha importante papel na captação das características do objeto, na seletividade, na generalização com respeito à percepção, nos processos de atenção.

Por meio da observação do objeto, o indivíduo ao abstrair suas peculiaridades externas torna-se aos poucos capaz de realizar reflexões, uma atividade interna manifestada exteriormente como atividade. Em relação à quantidade de elementos que podem ser captados pela atenção, isso depende da relação que estes congregam entre si e os fins a que se destinam. Rubinstein (1973b) destaca que, no processo de alfabetização, por exemplo, quando se apresenta à criança letras isoladas, a tendência é diminuir o volume da atenção, ao passo que, se lhe for apresentadas as letras dentro de uma palavra, de uma frase ou de um texto, a atenção é maior, em função do significado ali implícito. Esse princípio vale para outras situações, como a formação de conceitos ou, mesmo, de regras sociais.

A constância da atenção é uma forma da consciência objetiva e está vinculada ao prolongamento da concentração da criança no decorrer de uma dada tarefa. Por isso, destaca-se a importância de que, em sala de aula, o professor trabalhe com atividades variadas, como meio de promover essa característica da atenção, uma vez que esta depende das condições em que as atividades se realizam:

[...] as peculiaridades da matéria, o seu grau de dificuldade, a familiaridade com ela, a compreensibilidade, a atitude do sujeito em relação à mesma, quer dizer, a força do seu interesse e, finalmente, as particularidades individuais da personalidade (RUBINSTEIN, 1973b, p. 107).

Os estados como os de cansaço, de excesso de estímulos ou de inadaptação dos órgãos sensoriais podem incidir na constância da atenção. A sua estabilidade, reforça o autor, requer do sujeito perceber, no objeto que manipula, novas peculiaridades, novos traços e relações que, até então, não lhe eram conscientes.

No processo de desenvolvimento da atenção infantil, seu caráter é instável e difuso, pois uma criança, ao manipular um objeto, mesmo estando entretida, deixa-o assim que vê outro. Essa troca fica mais acentuada se o outro objeto desperta nela a possibilidade de movimentos, como, por exemplo, abrir e fechar portas repetidamente, o que demonstra que a criança pequena manifesta, nesse tipo de atividade, capacidade de atenção prolongada, carregada de tensão emocional. Rubinstein (1973b) esclarece que, no período pré-escolar, a atenção prolongada ainda se apresenta deficiente. Nesse sentido, cabe ao professor trabalhar com cuidado no processo de ensino e de aprendizagem, não deixando as atividades acontecerem ao acaso das coincidências, das circunstâncias.

O desenvolvimento da atenção realiza-se na criança dentro do processo formativo e educativo. Por isso é de importância decisiva para a 'formação da atenção a arte de apresentar e sugerir o problema ou tarefa de tal forma que seja aceite pelo sujeito'. [...] O mestre deve 'dominar e cativar' a atenção do escolar ou estudante. Por isso deve ter como aspiração máxima apresentar uma matéria interessante e de acento emocional e evitar todo o estudo aborrecido (RUBINSTEIN, 1973b, p. 113).

Nessa perspectiva, propõe-se, como condição essencial para provocar e manter a atenção do aluno, que o trabalho pedagógico se pautar na organização e variedade de atividades com vinculação de conteúdos entre os já conhecidos e os novos, e na exposição do assunto de forma estruturada, com o aumento gradativo do grau de dificuldades. Para que haja o prolongamento da atenção, o significado que a atividade possui para o aprendiz se constitui de extrema relevância, uma vez que, quanto mais o que o sujeito desenvolve responde às suas necessidades internas, maior é o significado para ele e, conseqüentemente, maior será sua atenção. O seu prolongamento conserva-se com mais intensidade nos objetos ou nas atividades, quando neles se descobrem novos aspectos nas relações

percebidas e nas suas mútuas transições. Tais elementos incidem no conteúdo da percepção ou do pensamento e motivam a duração da atenção (RUBINSTEIN, 1973b).

Os estudos de Smirnov e Gonobolin (1969) evidenciam que a qualidade da atenção é muito relevante e está relacionada ao significado da tarefa que o sujeito executa e o lugar que esta ocupa em sua vida. Smirnov e Gonobolin (1969, p. 183²¹) destacam que “[...] Quanto más importante es la tarea, más clara su significación y más fuerte el deseo de afectuarla, más llama la atención todo aquello que es indispensable para llevarla a cabo”. Os autores chamam a atenção para que o professor observe o tempo destinado ao conteúdo a ser ensinado às crianças e recomendam que o conteúdo seja trabalhado de forma seqüencial e sem presa; caso contrário, a fadiga, gerando sobrecargas no processo de atenção, pode dificultar ou impedir o raciocínio e, por conseqüência, o aprendizado. Por outro lado, o ritmo muito lento no processo de ensino também pode ser fator de desvios da atenção, evidenciando, portanto, a necessidade de dosar a quantidade e o ritmo do trabalho, de acordo com a complexidade que o envolve, sem deixar de levar em conta a idade e as diferenças individuais, uma vez que, no ambiente escolar, não há homogeneidade. Os autores sugerem, como estratégia para assegurar ao máximo a atenção na realização de atividades escolares, destacar as partes mais importantes do conteúdo e suas possíveis vinculações (os conteúdos já conhecidos e os novos). São meios que podem render a atenção do aluno, dando sentido e significado ao que foi estudado e promovendo a qualidade da atenção ao conteúdo ora ensinado.

A aquisição da linguagem também afeta os processos da memória, pois permite ao homem desvincular-se de sua experiência imediata, além de assegurar-lhe a capacidade de perceber mudanças em relação a situações passadas; assim, pode perceber e agir no presente com perspectiva do futuro. Essa tríade embasa outra função importante no desenvolvimento das funções psicológicas: a memória. Esta permite à criança transitar no campo perceptivo, tanto para adiante como para trás. Vigotski (2000a, p. 48) destaca que “a memória não somente torna disponíveis fragmentos do passado, como também

²¹ Tradução nossa: “[...] quanto mais importante é a tarefa, mais claro o seu significado e mais forte o desejo de efetuarla, mais chama a atenção tudo que é indispensável para realizá-la” (SMIRNOV e GONOBOLIN, 1969, p. 183).

transforma-se num novo método de unir ‘elementos da experiência passada com o presente’”.

As complexas formas de pensamento abstrato são desenvolvidas e generalizadas somente no âmbito das mediações sociais, sendo que a linguagem tem participação decisiva. O aparecimento dessas formas garante a passagem do ‘sensorial ao racional’ que, na visão filosófica do materialismo dialético, configura-se como um salto muito importante. A linguagem cria e modifica os processos da memória humana. Por meio do discurso, possibilita reter e ampliar todas as informações recebidas, reportar-se ao passado, selecionando nele o que considera mais importante, de forma consciente. O surgimento da linguagem desempenha relevantes transformações no campo emocional, elevando os processos psíquicos a um novo patamar (LURIA, 1991b).

A memória, como as demais capacidades psíquicas, não se apresenta no interior do indivíduo de maneira isolada, mas em comunhão com o meio e com as outras capacidades, tais como: o raciocínio, a percepção, a atenção, os sentimentos, dentre outras. Ela se forma no meio social, por conta da interação dos indivíduos entre si e destes com a realidade objetiva.

Luria (1991b, p. 39) explica que o estudo das leis da memória humana tem sido de grande relevância dentro da ciência psicológica: [...] “entendemos por memória, o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior” que, segundo o autor, confere ao homem a possibilidade de acumular informações e operar com os vestígios da experiência passada, mesmo depois do desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios. Na área da memória, atuam as emoções e as percepções, como reforçadores dos processos motores e da experiência intelectual.

De acordo com Sokolov (1969, p. 201)²², “[...] La base fisiológica de la reproducción es la actualización de las conexiones temporales formadas con anterioridad”. Assim, para que o indivíduo se recorde de algo, é preciso que o tenha fixado na memória e formado conexões temporais concretas capazes de atualizar-se no futuro. O fato de recordarmos ou reconhecermos o que

²² Tradução nossa . “” A base fisiológica da reprodução é a atualização das conexões temporais formadas anteriormente” (SOKOLOV, 1969, p. 201).

percebemos no meio circundante implica dizer que estes fatores são processos de memória.

O desenvolvimento da memória passa por um período de transição, ou seja, de uma forma natural para formas culturais. Essa transição pode ser observada desde os povos primitivos, quando:

[...] deixaram de apoiar-se na simples função natural da memória [...]. O homem primitivo, que tinha que lembrar a quantidade de animais do rebanho ou de medidas de grãos, ao invés de fazê-lo de um modo natural, inventou os entalhes. Utilizava-os para marcar a quantidade necessária e atingia dois objetivos simultaneamente: com o emprego desse método primitivo, era capaz de lembrar-se do material necessário com mais segurança do que pelo modo natural e, ao mesmo tempo, aliviava sua memória natural de uma carga supérflua (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 186).

O homem primitivo, que elaborou o próprio sistema de memorização, se diferencia da criança porque, em seu desenvolvimento, esta se apropria de sistemas já existentes em seu meio que a ajudam a lembrar, cabendo-lhe interiorizá-los e aprender a empregá-los em função das novas necessidades que vão se pondo. Pela interação social, a criança se apropria desses sistemas, fazendo uso dos mesmos e ocorre, então, a transformação dos seus processos naturais para formas culturais de memória.

A memória, como as demais funções psíquicas, não se apresenta no interior do indivíduo de maneira isolada, mas em comunhão com o meio e com as outras funções, tais como: o raciocínio, a percepção, a atenção, os sentimentos, dentre outras. Ela se forma no meio social, por conta da interação dos indivíduos entre si e destes com a realidade objetiva.

A memória é parte da subjetividade humana e se configura em uma função socioindividual, ou seja, desenvolve-se como propriedade dos homens que vivem em um determinado tempo e cultura. Não se desenvolve em cada sujeito com a mesma plasticidade, profundidade e amplitude, pois tais características dependem sempre das condições socioculturais.

Para a criança muito pequena, pensar significa lembrar; nela, o conteúdo do ato de pensar é determinado pelas suas lembranças concretas, não possuindo caráter de abstração. Isso significa dizer que essas duas funções, na fase inicial

da vida, estão intimamente ligadas. Na criança mais velha, o ato de pensar assume caráter de atividade cognitiva, dependendo da sua memória. Mais tarde, no final da infância, há uma inversão no curso do desenvolvimento das relações interfuncionais que envolve a memória, de modo que lembrar significa pensar e pensar implica abstração. O desenvolvimento da memória, segundo os autores, deve ser estudado, observando-se as mudanças que ocorrem na sua relação com as demais funções e não somente as que ocorrem no próprio sistema de memória. A utilização de objetos externos para ajudar o sujeito a lembrar de algo significa que está construindo o seu processo de memorização; com isso, a lembrança passa a ser uma atividade externa. No processo de desenvolvimento da memória humana, ressalta-se que, inicialmente, algo é lembrado e, sob a forma superior de comportamento, os seres humanos lembram de alguma coisa. A linguagem em suas variadas facetas possibilita o aparecimento da imaginação, processo inexistente na vida animal, servindo de base à criação orientada e dirigida cujo estudo compõe uma área especial da Psicologia.

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciaram sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (VIGOTSKI, 2000a, p. 68).

Com a proposição acima o autor evidencia a importância dos signos como instrumento da memória capaz de influenciar e controlar no ambiente interacional o comportamento do sujeito.

Sokolov (1969) observa que o desenvolvimento da memória tem sua gênese juntamente com os primeiros reflexos condicionados (movimento da cabeça, de sucção ao mamar), associados a um conjunto de estímulos táteis e vestibulares. A percepção visual e, com ela, a memória vão se desenvolvendo aos poucos e continuamente. Esse autor comenta que até os três anos a memória ainda é involuntária, ou seja, sem um fim determinado, exceto casos raros ou ligados a emoções muito fortes. Na idade pré-escolar, as crianças, em média, passam a fixar conteúdos, imagens e acontecimentos de forma voluntária. Essa

conquista depende do seu desenvolvimento nessa idade, dos sistemas de sinais aprendidos e da função que estes passam a desempenhar na regulação do comportamento da criança, o que promove nela novas capacidades e novos níveis de desenvolvimento.

Luria (1991b, p. 67) afirma que “a memória verbal é a modalidade mais completa e mais elevada de memória especificamente humana”. Assim, a palavra não cumpre só a função de nomear objetos ou de passar informações, pois é por meio do sistema verbal que o sujeito recebe uma quantidade significativa de conhecimentos que se fixam em sua memória. A memória verbal é denominada “associativa”, pois sempre provoca reações em cadeia e nunca isoladas do córtex cerebral. Toda a complexidade que envolve o processo de formação psíquica surge no plano social (interpsíquico), devido à atividade produtiva. Torna-se individual (intrapíquico) por meio das interações – em que a linguagem é o fator preponderante – e, pela mesma via, socializa-se. Por fim, todas as demais funções psicológicas superiores são individuais porque são sociais e passam de um âmbito a outro, graças à mediação estabelecida entre pessoas e objetos, mas, especialmente, entre pessoas.

Sokolov (1969) contribui com esta abordagem, enfatizando que a memória é a lembrança de imagens de objetos e de fatos reais, sendo que ocorre pelo estímulo e pela necessidade em determinadas condições e se processa por lembranças e reconhecimentos. O reconhecimento ocorre por meio de conexões anteriores que se atualizam pela influência de um determinado estímulo. A lembrança ocorre quando as conexões anteriores se estabelecem sem essa influência.

O desenvolvimento da memória tem seu início com os primeiros reflexos condicionados, quando, por exemplo, a criança movimenta a cabeça, ao ser colocada para mamar. Esses movimentos, associados a um conjunto de outros estímulos táteis e vestibulares repetidos com frequência e regularidade, fazem com que, aos poucos, a percepção visual e, com ela, a memória se desenvolvam, o que confere ao bebê de aproximadamente cinco/seis meses a capacidade de reconhecer as pessoas mais próximas, como sua mãe (ou quem cuida dela) no momento em que a vê ou ouve sua voz, assim como os objetos que a rodeiam;

neste caso, sorri e empreende a tentativa de pegá-los, fazendo movimentos com as mãos.

Por volta de um ano, são visíveis os sinais de reconhecimentos primitivos. No segundo ano, já se aumentou o círculo de objetos e pessoas, de modo que a criança reconhece aqueles objetos e pessoas que lhe são mais familiares, mesmo após algumas semanas ou alguns meses (STERN apud RUBINSTEIN, 1973b). Aos três anos, a capacidade de reconhecer abarca impressões variadas e únicas, principalmente quando estão associadas às expressas situações emocionais.

Concomitantemente ao desenvolvimento do reconhecimento, surge o processo de recordação que Sokolov (1969) afirma ser a capacidade claramente observada em crianças de aproximadamente um ano de idade que, ao se lembrarem de um objeto conhecido, começam a procurá-lo com o olhar, voltando a cabeça em direção ao lugar em que habitualmente o objeto se encontra. O processo de recordação torna-se mais completo e determinado quando a criança adquire a fala, pois a linguagem atua como reforçadora de conexões já existentes, ao mesmo tempo em que promove outras. Esse autor comenta que, no processo de aquisição da memória, período que antecede os três ou quatro primeiros anos de vida, via de regra, os objetos não são lembrados posteriormente, devido à incapacidade do seu sistema, exceto em casos raros ou que estejam ligados a emoções muito fortes. Nesse período, a memória é involuntária, isto é, sem um fim determinado, pois não há, na criança de aproximadamente três anos, a intenção de fixar algo para recordá-lo depois. São fixados na sua memória apenas os eventos que estão relacionados à sua necessidade ou aos seus interesses imediatos, ou, ainda, que possuem significados para ela naquele momento e contenham uma forte característica emocional. Esta é a primeira forma de memória de fixação: “se fija mejor aquello que ‘tiene un significado importante para la vida’, aquello que está relacionado con los intereses y las necesidades del sujeto, con las tareas y fines de su actividad” (SOKOLOV, 1969, p. 205)²³. Isso mostra que a memória de fixação apresenta um caráter seletivo e está delimitada por uma atitude voltada ao meio, à realidade externa.

²³ Tradução nossa: “Se fixa melhor aquilo que tem um significado importante para a vida, aquilo que está relacionado com os interesses e as necessidades do sujeito, com as tarefas e fins de sua necessidade” (SOKOLOV, 1969, p. 205).

Já na idade pré-escolar, o autor explica as crianças, em média, passam a fixar conteúdos, imagens, acontecimentos de forma voluntária, sendo que essa conquista vai depender do desenvolvimento que a criança tem nessa idade, dos sistemas de sinais aprendidos e da função que estes passam a ter na regulação do comportamento da criança, o que promove nela novas capacidades e novos níveis de desenvolvimento. Na criança, a fixação da memória se dá melhor quando os eventos ocorrem associados à sua atividade vital – a brincadeira, o jogo. Neste caso, a memória voluntária pode ter seu desenvolvimento favorecido, pois a prática do jogo facilita o incremento da memória.

Existe a idéia de que, para se fixar algo na memória, é imprescindível a compreensão, mas esta, por si só, não conduz à fixação exata e completa. Além de compreender um determinado conteúdo, é necessário repeti-lo sem grandes intervalos, para que se abra a possibilidade, nessa repetição, de se fazer comparações mais detalhadas de certos objetos ou fenômenos com outros semelhantes, bem como classificá-los e generalizá-los. Assim realizadas, as conexões temporais decorrentes dessa atividade provocadora e variada serão diferenciadas, podendo, inclusive, formar novos sistemas de conexões, fazendo com que a memorização seja mais consciente, refletida. Para a eficácia e concretude dessas conexões, é necessário que se estabeleçam, com a criança, relações entre o que se ensina e a vida em sociedade, isto é, o modo de ser dos homens. O conteúdo não pode ser apresentado e estudado como um construto abstrato referente a algo que não se modifica de uma cultura para outra, de um tempo para outro.

A memória infantil é, pois, caracterizada por ser do tipo objetivo, fotográfico. Em vista disso, os desenhos e os objetos são melhor fixados na memória do que as palavras. As manifestações verbais tendem a ser gravadas com mais facilidade, quando apresentadas sob a forma de contos, de descrições emocionais e representativas. Dessa forma, conceitos abstratos que se mostram em um sentido explícito são melhor fixados na memória, pois as crianças, por estarem com suas capacidades intelectuais em desenvolvimento, ainda não possuem, em sua maioria, conceitos gerais de memória. Ao invés disso, baseiam-se na percepção das relações concretas entre os objetos. A memória verbal se desenvolve concomitantemente à apreensão da linguagem, dando forma à

memória lógica, em função dos estímulos imediatos e dos objetos (SOKOLOV, 1969).

Em suma, Luria (1991b), Vigotski (1987, 2000a) e Rubinstein (1973b), dentre outros, explicam que a criança começa a fixar imagens e sons desde o início da interação com o meio. O desenvolvimento da memória é qualitativa e quantitativamente potencializado com a internalização da linguagem e do conhecimento que ela veicula. À medida que a criança vai ampliando seu vocabulário, o número de conexões e seu grau de sistematização também se ampliam extraordinariamente e, com eles, a qualidade do pensamento. As impressões já internalizadas se ligam às impressões exteriores e se fixam melhor na memória, tornando-a mais rica, mais capaz, mais racional. Na criança, a memória racional começa a se fixar quando inicia a linguagem e se aperfeiçoa e se desenvolve junto com a linguagem à medida que enriquece suas experiências (SMIRNOV, 1969).

A intercomunicação adulto/criança ocorre por meio da linguagem e é considerada de essencial relevância para a constituição dos processos mentais da criança. Esse instrumento psicológico, ao reorganizar a atividade mental, aperfeiçoa os reflexos e suscita novas formas de atenção, de memória, de imaginação, de pensamento, de ação e de outras funções. Além do seu papel de indicação dos objetos existentes no mundo exterior, possibilita a abstração, o isolamento e a generalização dos sinais captados exteriormente, relacionando-os com determinadas categorias. Essa sistematização confere importância à linguagem, para a formação e o desenvolvimento dos processos mentais superiores na criança.

Palangana (1995) comenta que o valor da linguagem tem sido demonstrado em diferentes áreas do conhecimento, destacando-se como elemento fundamental no campo do psiquismo, ou seja, funciona como base que dá sustentação a todos os processos mentais. Estes, por sua vez, não funcionam isoladamente, mas essencialmente em sintonia uns com os outros e, da mesma forma que as funções, transformam-se na inter-relação nelas estabelecida. A linguagem veiculada pelo adulto carrega a experiência acumulada por muitas gerações e interfere no processo de desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida. Quando o adulto mostra, nomeia, aponta características,

pontua relações e associações entre objetos e coisas, aciona na criança um complexo de sistemas e conexões do córtex cerebral que, gradativamente, se converte em poderosa ferramenta de análise e síntese da percepção, possibilitando formas de reflexão que, sozinha, a criança não seria capaz de realizar. Na ação interativa com as outras pessoas e com os objetos físicos, a criança apropria-se dos saberes acumulados pela humanidade e inicia o processo de formação de conceitos que, certamente, irá influir no seu desenvolvimento intelectual.

Tuleski (2002) complementa essa discussão, ao afirmar que o advento da linguagem imprime um salto qualitativo no desenvolvimento da criança, no sentido de superação dos fatores biológicos. A partir das interações, a criança é inserida na cultura e, gradativamente, vai abandonando os traços característicos da percepção. Assim, o modo de pensar infantil desenvolve-se em direção ao que a vida social lhe ensina, redimensionando qualitativamente todas as funções (percepção, memória, atenção, imaginação, dentre outras), por conta dos significados que a linguagem possibilita. As funções psicológicas elementares vão se alterando, se requalificando internamente, assumindo caráter diferenciado entre si provocado pelo meio externo e alcançando patamares superiores, sendo que o indivíduo passa a ser controlado por elas e também a controlá-las gradualmente e de forma consciente.

Entendemos que as categorias discutidas são deveras importantes e necessárias, para compreendermos como ocorre o processo de formação e de desenvolvimento da linguagem na criança desde os primeiros meses de vida. Todo aprendizado, desde o início de sua existência, é mediado pelo adulto, especialmente por meio de complexas relações travadas entre parceiros, no confronto de idéias. Na Educação Infantil, o professor é o agente que orienta a aprendizagem da criança; por isso, é necessário que tenha claro seu papel de mediador, uma vez que ser mediador implica também ter domínio do conhecimento em questão, como premissa para a aquisição de conhecimentos pelos alunos. A forma como as atividades são sistematizadas e por meio da linguagem mediadas podem interferir e dar mais qualidade à relação professor/aluno e, por consequência, ao processo de ensino e aprendizagem da criança na Educação Infantil. Vigotski (2000a) enfatiza que dentro da instituição

educacional a ênfase na práxis pedagógica deve ser dada à mediação e à linguagem. Essa díade no processo de ensino é confirmada pelos estudiosos dessa teoria, como instrumentos-chave capazes de possibilitar a apropriação pela criança dos legados historicamente acumulados, com perspectivas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

5 MEDIAÇÃO DOCENTE: A LINGUAGEM UTILIZADA PELOS PROFESSORES

No presente capítulo, apresentamos a pesquisa de campo realizada em salas de Pré-I de três Centros de Educação Infantil (CEMEI) do Município de Maringá-Paraná, no período de agosto a dezembro de 2005.

Esta investigação faz parte de um grupo de pesquisa já aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá-Paraná e denominado “Desenvolvimento, Aprendizagem e Educação”. Para que a pesquisa fosse efetivada, foi solicitada a autorização da Secretaria de Educação do Município, para se obter acesso aos CMEIs. Foi-nos fornecida pela referida secretaria uma relação dos centros que poderiam nos receber e, dessa listagem, optamos por três: um deles localizado em um bairro periférico da cidade; o outro, em uma região mais próxima do centro; e o terceiro CMEI, em uma zona bem mais central.

O objetivo estabelecido foi o de identificar e analisar as situações interacionais mediadas pela linguagem dos professores. Para isto, elaboramos um instrumento que nos permitisse destacar, das interações estabelecidas em sala de aula, elementos que evidenciassem a contribuição da linguagem docente para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que se encontravam sob sua orientação. As observações foram realizadas com o intuito de responder às seguintes questões: A linguagem intencional e consciente do professor pode contribuir para a formação das funções psicológicas superiores da criança? Que tipo de formação perpassa o professor para a organização do ensino junto aos alunos ?

Frente a estas questões, procuramos verificar se nossa hipótese poderia ser comprovada, qual seja, se na relação estabelecida com as crianças da educação infantil a linguagem planejada, clara e, ao mesmo tempo, afetuosa do professor tem uma contribuição ímpar para o desenvolvimento das funções psíquicas dos alunos.

Ao optarmos pela pesquisa qualitativa, procuramos levar em conta o contexto social, isto é, os elementos presentes na realidade objetivada para

investigar os fatos e deles abstrair os significados, apreendê-los e analisá-los à luz do referencial adotado. Por meio de reflexões e do registro desses fatos, procuramos compreender as atitudes e relações estabelecidas em sala de aula. Enfim, como sugere Triviños (1987), ao observar, focalizamos questões específicas, abstraídas de um conjunto de elementos, de fatores e/ou de fatos, em que nossa atenção se volta para as características que os compõem.

Observar um fenômeno social significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 153).

Essa metodologia nos possibilitou aprofundar a análise da realidade investigada, apontar contradições, dinamismos e relações no decorrer da práxis observada. A reflexão baseada nos dados permitiu-nos verificar se, na relação estabelecida entre professor e alunos, a linguagem utilizada para a orientação e aplicação das atividades pedagógicas pode ou não incidir no desenvolvimento de habilidades na criança e ampliar ou prejudicar o processo de formação e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente da percepção.

Dessa forma, o que procuramos apreender, nas mediações dos professores em situação de ensino, foram os significados, os sentidos e os elementos considerados constitutivos da comunicação. Em outras palavras, buscamos compreender o uso que o docente faz dos signos, com vistas à formação das capacidades e das funções psíquicas.

Observamos cada uma das salas de Pré-I por cerca de 40 horas, com frequência alternada de três a quatro horas diária, conforme as condições disponibilizadas pelas coordenações de cada centro. A identidade dos centros, dos professores e das crianças foi omitida neste estudo por razões éticas. Nas análises apresentadas, as unidades escolares foram identificadas da seguinte maneira: Centro F, Centro P e Centro R. Os professores, por seu turno, foram designados como: Professor A, Professor B e Professor C.

Na observação e no registro da mediação docente (vide quadro 1), demos especial atenção à linguagem do professor, a partir da análise das seguintes

categorias: 1) Clareza da linguagem; 2) Riqueza de vocabulário; 3) Intencionalidade; 4) Ampliação do conhecimento; 5) Afetividade; 6) Estabelecimento de relações; e 7) Atribuição de significados.

A análise das observações obedeceu a tais categorias, com o propósito de direcionar nosso olhar e evitar que nos perdêssemos nos meandros que envolvem as complexas e variadas relações existentes no processo educativo.

As categorias acima foram pensadas com o objetivo de abstrair da linguagem docente alguns dos elementos que podem contribuir no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial da percepção.

QUADRO 1 - Sistematização das informações coletadas nas salas de Educação Infantil na linguagem utilizada pelo professor.

Ano 2005 categorias	Dias Observados											
Clareza												
Riqueza de vocabulário												
Intencionalidade												
Ampliação do conhecimento												
Afetividade												
Estabelecimento de relações												
Atribuição de significados												

Legenda: Constantemente +

Às vezes @

Raramente <

Estabelecemos, ainda, um outro quadro (vide quadro 2) para melhor identificar funções, tais como: 1) Desenvolvimento da percepção: visual, auditiva, tátil, espaço-temporal; 2) Focalização da atenção; 3) Memória; 4) Auto-regulação e 5) Estímulo da generalização e abstração.

QUADRO 2 - Sistematização das funções estimuladas nos alunos por meio da linguagem utilizada pelo professor ao desenvolver as atividades pedagógicas.

Ano/2005 Habilidades e Funções	Dias Observados											
P E R C E P Ç Ã O	Visual											
	Auditiva											
	Tátil											
	Espaço-temporal											
Atenção												
Memória												
Auto-Regulação												
Generalização e Abstração												

Legenda: Constantemente + Às vezes @ Raramente <

5.1 Explicitando as categorias

Na análise da linguagem expressa pelo professor, procuramos identificar os elementos que consideramos importantes para o processo de ensino-aprendizagem e as habilidades estimuladas nos alunos pelo professor.

Elementos presentes na linguagem docente

(1) Clareza da linguagem: a linguagem utilizada pelo professor junto ao aluno, ou seja, a objetividade, o ritmo, a entonação e a inflexão da voz que, combinados

às expressões corporais, ajudam para que as explicações e orientações fluam de forma compreensível e desafiadora.

(2) Riqueza de vocabulário: a apresentação, sempre que possível, de novos vocábulos, com o propósito de enriquecer e ampliar a qualidade do conteúdo e o repertório lingüístico do aluno. Utilização das normas e regras gramaticais próprias da língua.

(3) Intencionalidade: estabelecimento e explicitação dos objetivos a serem alcançados, ao sistematizar o conteúdo e desenvolvê-lo no decorrer das atividades. O professor se propõe a ensinar e auxiliar o aluno a ir além de seu nível de desenvolvimento real, buscando certo equilíbrio, isto é, nem muito além ou aquém de suas condições de aprendizagem. Apresenta, ainda, sensibilidade para perceber o grau de reciprocidade de seus alunos e para mudar de estratégia na condução do trabalho, se necessário.

(4) Ampliação do conhecimento: organização do conteúdo, lançando mão de conhecimentos prévios dos alunos para auxiliá-los a estabelecer significados, relações e estratégias, tais como: perguntas, experiências, buscas e observações conduzidas de tal forma que possibilitem avanços e aprofundamento do saber apreendido.

(5) Afetividade: demonstração de interesse e de satisfação pelo envolvimento dos alunos nas atividades, mediante a utilização de expressões de elogios e de valorização de condutas que evidenciem o interesse, a curiosidade e o empenho das crianças. Mostrar-se disponível ao aluno e, ao mesmo tempo, manifestar firmeza nas intervenções para, no momento oportuno, retomar os propósitos quando não houver correspondência ao que foi objetivado. Implica também asseverar a disciplina, a ordem, o sentimento de segurança, enfim, as condições necessárias e imprescindíveis ao aprendizado. A afetividade se constitui em um sentimento poderoso, pois, ao produzir interesse e simpatia pelos conteúdos estudados, contribui para sua internalização.

(6) Atribuição de significado: constitui a forma como o conteúdo é mediado pelo professor, ao provocar um motivo para conhecer o novo e ao torná-lo relevante para o aluno e, por conseguinte, desencadear o empenho em captar os sentidos, os significados dos objetos e acontecimentos da realidade estudada. Em outras palavras, trata-se da transmissão de valores, crenças, conhecimentos, tanto os das gerações passadas como aqueles encontrados no cotidiano, interligando-os. Sem esses elementos inseridos no conteúdo, a práxis pode se tornar inócua para o aprendiz.

(7) Estabelecimento de relações: refere-se à forma como o professor orienta as atividades e estabelece ligações entre o ensinado, as vivências anteriores e o cotidiano da criança. Propiciar ao aprendiz encorajamento para a formação do pensamento de reflexão, em relação ao que está subjacente ao conteúdo e à situação.

Capacidades e funções estimuladas nos alunos

Nas situações de sala de aula, procuramos observar se o professor, ao desenvolver as atividades, procurava intencionalmente estimular na criança:

(1) Desenvolvimento da percepção: função intelectual que, por meio da linguagem e de diferentes experiências, possibilita a aprendizagem do conhecimento contido em instrumentos físicos e simbólicos. Seu desenvolvimento auxilia a criança a distinguir, comparar, selecionar imagens e diferenciar características dos objetos, como sons, temperatura, distância e altura, estabelecendo relações entre os mesmos.

(2) Focalização da atenção: na relação estabelecida com os alunos, o mestre cria as condições possíveis para que a criança perceba e capte os estímulos provenientes do meio ambiente, distinguindo aquele que o professor selecionou com determinado objetivo, permitindo-lhe ampliar a atenção voluntária. Em outras palavras, ajuda o aluno a adquirir, gradativamente, um comportamento intencional, consciente e seletivo.

(3) Desenvolvimento da memória: caracteriza-se pela mediação capaz de promover e ampliar a internalização verbal, a consciência de estímulos, auxiliando a criança a criar mecanismos para lembrar, reconhecer e organizar as informações obtidas.

(4) Auto-regulação: a comunicação estabelecida no contexto escolar por meio das diferentes formas de linguagem incide na internalização dos elementos culturais captados da realidade. Estes, por sua vez, permitem à criança a aquisição da capacidade de dominar os próprios impulsos, comportamento e emoções.

(5) Generalização/Abstração: configura-se como o desenvolvimento da capacidade de utilizar o que foi aprendido em situações diferentes ou similares e estabelecer relações entre as necessidades imediatas e outras necessidades, com vistas à expansão do conhecimento e da compreensão de mundo.

5.2 Da Pesquisa de Campo

Para a realização da investigação de campo nos CMEIs, sistematizamos informações a respeito das políticas empreendidas para Educação Infantil no município, dos Centros, dos professores e dos respectivos alunos. Na seqüência, referimo-nos aos centros, explicitando as características e rotinas específicas de cada um deles e discutimos, em especial, a linguagem utilizada pelos professores. A pesquisa foi realizada em três Centros de Educação Infantil existentes no município de Maringá.

Silva (2006)²⁴ nos relata que, no Município de Maringá, os estabelecimentos de ensino destinados para essa faixa etária e formados por unidades escolares municipais, não governamentais ou conveniadas chamadas

²⁴ As informações mencionadas foram obtidas pela autora nos arquivos da Secretaria da Educação de Maringá-PR, na Diretoria de Ensino e na Gerência de Educação Infantil, em 06/12/2004.

creches, estavam sob orientação da Fundação de Desenvolvimento Social e Cidadania de Maringá (FUNDESC) até o ano de 2000. A partir dessa data, por exigência da LDB, essas creches e pré-escolas passaram a ser gerenciadas parcialmente pela Secretaria da Educação do Município (SEDUC), recebendo a denominação de Centros Municipais de Educação Infantil.

No ano seguinte, a SEDUC assume o gerenciamento de todas as instituições, passando a denominar as municipais como Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e as demais (filantrópicas ou conveniadas) como Centros de Educação Infantil (CEIs).

Em 2002, frente à demanda por vagas, o poder público municipal, no intuito de amenizá-la, investiu na ampliação e reforma de duas pré-escolas e na construção de dois centros. O número de crianças matriculadas até esse ano era 7.152 (sete mil cento e cinqüenta e duas).

Entre 2001 e 2004, a Prefeitura Municipal investiu na reforma e ampliação de outros 20 (vinte) centros e construiu 13 (treze), aumentando a oferta para 2.124 (duas mil cento e vinte quatro) vagas. No mesmo período, a Secretaria da Educação do município estabelece políticas de ampliação da rede e na capacitação de profissionais ligados à secretaria, os quais passaram a participar do já existente Projeto de atualização dos Profissionais da Educação. Concomitantemente, ocorre a contratação por concurso público de profissionais (professores, supervisores, atendentes, auxiliares de creche e de serviços gerais), elevando de 763 (setecentos e sessenta e três) para 1.269 (mil, duzentos e sessenta e nove) funcionários, sendo que o número de crianças atendidas elevou-se para 7.934 (sete mil novecentos e trinta e quatro) (SILVA, 2006).

A autora comenta que, apesar dos esforços da Secretaria de Educação para ampliar o atendimento público desse segmento escolar assumindo responsabilidades sobre eles, com a preocupação de afastar o caráter filantrópico de cunho assistencialista, foi preciso manter a presença da iniciativa privada nos centros não governamentais ou conveniados, como forma de amenizar os gastos públicos e diminuir a lista de crianças que necessitavam de vagas.

Simultaneamente ao plano de ação esboçado, a referida Secretaria investiu na capacitação de seus servidores. A preocupação inicial foi com a formação de uma equipe de coordenação pedagógica para assessorar as instituições de

Educação Infantil. A partir de então, as mesmas passaram a ser orientadas, com base nos princípios que norteavam àqueles comuns à Rede Municipal de Ensino em Maringá, conforme os Pressupostos e Princípios da Proposta Pedagógica das Escolas Municipais. Estes estabeleciam as seguintes finalidades: escola pública de qualidade; democratização da educação com a possibilidade de acesso e permanência do aluno na escola; a democratização do conhecimento e da gestão. Tais princípios objetivavam articular a ação dos profissionais dos centros, especialmente a dos professores, com a díade cuidar e educar, como forma de qualificar o atendimento, incluindo esse segmento de ensino no sistema educacional sob gerência do governo municipal.

A meta democratização da gestão foi implementada e efetivada pelas políticas de educação do município entre os anos 2002 e 2004, a implantação de eleição para diretores nos centros foi feita em 2001 e a criação do Conselho de Centro se deu em 2002. Em 2003, foi escrito o regimento escolar e elaborado o Projeto Político-Pedagógico para a Educação Infantil, cujo registro se deu em 2004, com a denominação de Proposta Curricular da Educação Infantil. Nesse documento, Silva (2006, p. 100) nos informa, em linhas gerais, as proposições que contemplam o seu teor: “[...] apresenta concepções, princípios, diretrizes, conteúdos, metodologias e ações norteadoras do trabalho pedagógico nos centros de educação infantil da Rede Municipal de Ensino”. Essas diretrizes objetivavam encontrar possibilidades de interferência na realidade.

Os contatos iniciais com os Centros investigados foram realizados na primeira quinzena do mês de agosto/2005, para explicar o objetivo do estudo e solicitar permissão para realizar as observações, as quais se estenderam até meados de dezembro do mesmo ano. A anuência dos pais foi solicitada e formalizada nos termos de consentimento.

No centro F, a professora A trabalhava no período da manhã, à tarde lecionava na 3.^a série do ensino fundamental em uma escola estadual e à noite atuava com alfabetização de adultos em outra instituição de ensino. Sua formação acadêmica em nível superior é incompleta. O centro em que atuava atendia, normalmente, cerca de duzentas crianças na faixa etária compreendida entre zero e seis anos, sendo que, na sala observada, estavam matriculadas trinta e duas crianças com idades entre três anos e seis meses e quatro anos e oito meses.

A professora B exercia suas atividades no centro P no período da manhã, mais especificamente entre 7h e 13h, perfazendo um total de seis horas diárias. Trabalhava na educação infantil há vinte anos e possuía formação acadêmica de nível médio. O Centro P, na época, prestava atendimento a cerca de setenta crianças com idades entre três e seis anos. Na sala observada, estavam matriculadas 20 crianças com idade entre três anos e dez meses e quatro anos e sete meses.

A Professora C é aposentada em um padrão escolar, já foi coordenadora em Centro de Educação Infantil e, no período observado, atuava em sala de Pré-1. É formada em Pedagogia e trabalhava no período da manhã no Centro R. Esse centro atendia cerca de trezentas e dez crianças com idades de zero a seis anos. Na sala observada, estavam matriculados trinta e dois alunos com idades entre três anos e onze meses e quatro anos e nove meses. No quadro a seguir (vide quadro 3), procuramos sistematizar as informações a respeito dos professores, dos centros e respectivos alunos.

QUADRO 3 - Caracterização CMEIs

CMEIs		PROFESSORES			ALUNOS	
Qtde alunos	Faixa etária	Nome	Idade	Formação	Em sala	Idade
F 200	0 a 6 anos	A	36	Superior Incompleto	32	3a e 6m a 4a e 8m
P 70	3 a 6 anos	B	50	Ensino Médio	20	3a e 10m a 4a e 7m
R 310	0 a 6 anos	C	52	Pedagogia	32	3a e 11m a 4a e 9m

5.2.1 Rotinas dos Centros de Educação Infantil

Em nossas observações, tivemos o cuidado em registrar as rotinas diárias praticadas nos centros investigados, a organização das rotinas de alimentação, repouso e lazer proporcionados às crianças, e o respectivo espaço físico para a consecução dessas atividades, assim como os eventos culturais proporcionados aos alunos e outras orientações realizadas em cada um dos locais observados.

Entendemos ser prioritário o conhecimento do ambiente cultural, social e físico em que se inserem as salas de aula. As atividades de rotina são apresentadas em separado, de acordo com cada centro.

Centro F

No final do mês de agosto/2005, iniciamos a pesquisa de campo com a observação do CMEI F. Não houve nenhum critério para que esse Centro fosse o primeiro; apenas seguimos a ordem das visitas e os agendamentos previamente estabelecidos com as respectivas coordenações. A sala dispunha de espaço que permitia a acomodação, sem muito conforto, do número de crianças (média diária de vinte e oito a trinta). Na mesma, encontravam-se os seguintes objetos: um balcão, mesas, bancos e colchões que, dependendo do tipo de atividade realizada, precisavam ser empilhados. Possuía também um solário de aproximadamente 10 m², pouco utilizado durante nossa observação. O sanitário anexo à sala era de uso coletivo, ou seja, meninos e meninas faziam uso do mesmo.

A rotina nesse Centro iniciava-se com a chegada gradativa das crianças entre 7h e 8h da manhã. Conforme chegavam, trazidas pelos pais ou responsáveis, eram recebidas e encaminhadas ao refeitório para tomar o lanche e aguardar a professora até mais ou menos oito horas. Esta, ao chegar, organizava as crianças em fila, conduzindo-as à sala. Formar fila indiana fazia parte da rotina desse Centro sempre que os alunos saíam ou retornavam à sala.

Inicialmente, as crianças eram orientadas a guardar as bolsas (ficavam sobre o balcão), fazer uso dos sanitários e tomar água. As atividades pedagógicas desenvolvidas foram as seguintes: desenho mimeografado para pintar, cópia, dobradura para desenhar, histórias, colagem, músicas, brincadeiras no parque e, às vezes, com sucatas na sala. O horário destinado para essas atividades ficava entre 8h20min e 9h45min aproximadamente.

Quase sempre a professora principiava com a chamada dos alunos e a contagem mecânica do número de crianças presentes e ausentes, destacando-as no quadro geral de crianças matriculadas. No entanto, tal atividade não se caracterizou, nos momentos observados, como uma oportunidade de

aprendizagem para as crianças, no sentido de ajudá-las a estabelecer relações comparativas entre a quantidade, a fazer contagem com significados e a entrar em contato com a representação simbólica e gráfica de dígitos.

Não observamos intencionalidade nem objetividade do professor A, pois sua atuação em sala nos dava a impressão de que apenas se preocupava em cumprir a função, exigida pelo Centro, de quantificar e controlar a presença diária dos alunos. Dentre as atividades realizadas com as crianças, destacamos as seguintes: brincadeiras no parque e com sucatas, desenho e pintura, contos infantis e músicas em geral. Essas atividades eram trabalhadas no horário compreendido entre 8h20min e 9h50min aproximadamente.

Normalmente, após esse horário, as crianças eram encaminhadas para o pátio e lá, juntamente com as demais, ficavam sob os cuidados do secretário e/ou das zeladoras, assistindo televisão (desenho animado, fita de vídeo da Xuxa) ou ouvindo músicas, enquanto a professora tomava seu lanche. No retorno à sala, as crianças eram orientadas para o uso do sanitário e a higiene das mãos. Enquanto aguardavam o sinal para o almoço, registramos o uso da música, mas utilizada aleatoriamente, apenas para ocupar o tempo, enquanto esperavam o sinal.

Verificamos certo tumulto no momento destinado à higiene: às vezes as meninas ocupavam o banheiro primeiro, outras vezes os meninos ou, ainda, faziam uso simultâneo do espaço, gerando conflitos entre eles. A professora A tinha dificuldade para supervisionar os alunos que se encontravam em diferentes situações ao mesmo tempo: os que estavam no banheiro, as que necessitavam de ajuda para trocar de roupas devido ao calor, outras querendo tomar água cujo filtro não estava ao seu alcance ou as que precisavam ter seus cabelos penteados.

Nesse centro, o tempo dispensado para a higiene das mãos e o uso dos vasos sanitários (dois vasos) se prolongava, devido ao pouco espaço do banheiro e à utilização do mesmo por meninos e meninas, cerca de vinte seis/vinte oito crianças. Entre 10h45min/11h, todos iam em fila para o refeitório, enquanto as recomendações da professora acerca do comportamento no refeitório se repetiam: falar estritamente o necessário, procurar alimentar-se evitando deixar sobras, ingerir verduras e legumes. Essas orientações eram feitas em tons

ameaçadores: “[...] se não comer tudo não vai crescer; se fizer bagunça, vou tirar o prato ou vai ficar sem comer”.

Durante o período em que as crianças permaneciam no refeitório, a sala de aula era limpa, o banheiro organizado e os colchões dispostos no chão pelo pessoal da zeladoria. De volta à sala, a professora encaminhava as crianças que necessitavam ir ao banheiro e servia-lhes água. Os alunos retiravam os calçados, colocando-os na entrada da sala ou embaixo do colchão utilizado para descanso.

Na rotina diária desse centro, tal horário, destinado ao descanso, representa um tempo aproximado de duas horas – das 11h30min às 13h30min. As crianças que não dormissem deveriam permanecer deitadas e em silêncio, para não atrapalhar o sono das demais, conforme informação da docente. Quase todas as crianças adormeciam nesse período. A professora A atuava no horário compreendido entre 8h e 12h. Após esse horário, a sala era conduzida por outra professora até às 18h.

Entre os alunos, encontrava-se uma criança surda. Podemos afirmar que houve uma tentativa, por parte da professora, de incluí-la no grupo, embora com poucos resultados. A professora comentou ter enfrentado muitas dificuldades na comunicação com a aluna, embora tivesse feito o curso de LIBRAS oferecido pela ANPACIN²⁵. Verificamos também que essa criança requeria atenção constante da professora e, quando isso não era possível ou quando se desentendia com os colegas, sua reação era imediata: ficava nervosa, chorava, às vezes agredia, isolava-se em um canto da sala.

No momento em que a professora se aproximava da aluna e conseguia estabelecer comunicação, utilizando pausadamente a linguagem oral associada à de sinais, além de atitudes de afeto, a mesma quase sempre ficava mais calma, voltava ao grupo e realizava a atividade. Às vezes, segundo a professora, tais procedimentos não funcionavam, sendo melhor, então, nesse caso, dizia a professora, “[...] deixá-la um pouco sozinha, pois quando acalma fica mais fácil a comunicação, o entendimento”.

²⁵ Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil: escola estadual localizada no *campus* da Universidade Estadual de Maringá-Paraná, que atende crianças que apresentam surdez e deficiência auditiva.

Centro P

No Centro P, iniciamos as observações no final do mês de setembro/2005. Eram atendidas setenta crianças com idade entre três e seis anos, organizadas em pré-I, II e III. No pré-I, estavam matriculados, na classe observada, 20 alunos com idade de três anos e dez meses a quatro anos e sete meses. A frequência média diária era de dezessete crianças. A sala possuía uma área aproximada de 12 m, com duas prateleiras de aço, uma mesa infantil e uma cantoneira para o filtro de água. Nesse espaço, as atividades eram realizadas com as crianças em pé ou sentadas no chão. Dependendo do tipo de tarefa proposta, como, por exemplo, desenho, pintura, recorte ou montagem, as crianças eram encaminhadas para o refeitório, devido ao tamanho reduzido da sala.

O pátio do Centro era amplo e bastante utilizado para brincadeiras mediadas pela professora e com a participação das crianças. Sempre que iam para o espaço livre, vários materiais eram disponibilizados: pneus, trava para gol, cordas, bambolês, colchonetes, carrinhos, bonecas, sucatas, giz, recipientes, materiais para montagem e encaixes. Outras atividades eram oportunizadas, tais como: corridas, pular corda, subir e descer em barrancos, cambalhotas, brincar de faz-de-conta, gincana.

Anexos ao Centro, na ocasião, estavam sendo construídas algumas salas, com o intuito de melhor acolher os alunos, uma vez que o prédio em uso tinha características residenciais, com algumas adaptações para funcionar como escola. Possuía banheiros internos e externos, ambos separados, de uso masculino e feminino. A diretora da instituição, além de sua função, exercia a de secretária, supervisora e, às vezes, assumia a sala quando faltava o professor do período (manhã ou tarde). O Centro P é mantido por uma entidade religiosa em parceria com a prefeitura municipal. O horário de atendimento era das 7h às 18h.

A rotina do Centro P se iniciava com a chegada das crianças até às 8h. Eram recepcionadas na entrada da sala pela professora, que conversava com os pais, recebia as informações sobre as crianças, desejava boas vindas e as encaminhava para a sala. Enquanto isso, as crianças conversavam entre si e brincavam livremente, utilizando brinquedos que estavam disponíveis, de acordo com sua preferência. Nesse horário, somente tomavam lanche as crianças que

desejassem (a maioria vinha alimentada de casa). Após as 8h, por cerca de quinze minutos, era oferecido o lanche às professoras, e os grupos de crianças continuavam as brincadeiras sob os cuidados de uma zeladora. A sala de aula sob nossa observação ficava anexa ao refeitório.

Para iniciar as atividades, a professora sempre organizava as crianças sentadas no chão da sala, desejava-lhes bom dia, falava da satisfação em recebê-los e, às vezes, expunha as atividades que seriam trabalhadas, garantindo-lhes momentos de brincadeira que, normalmente, eram realizadas no pátio da escola, após a atividade dirigida.

Por volta das 10h20min, todos faziam higiene, preferencialmente no banheiro externo, e se dirigiam ao refeitório para o almoço que, na maioria das vezes, transcorria em um clima de tranquilidade, com orações de agradecimento pelo dia, pela alimentação, pelos professores, pelos funcionários e pelas famílias. Algumas vezes, esse momento era conduzido por uma criança. As crianças eram informadas a respeito do cardápio do dia, com algumas recomendações, nas quais se ressaltava o valor nutricional dos alimentos servidos, especialmente das verduras e dos legumes. Além disso, as crianças eram orientadas a fazer uma boa mastigação, a conversar só o necessário, a não deixar comida no prato e a repetir a alimentação caso desejassem, levantando a mão. O prato feito e servido pela professora respeitava algumas preferências, na maneira de dispor os alimentos ou do gosto da criança por determinado alimento.

Terminado o almoço, iam para o pátio brincar mais um pouco, faziam higiene e, por volta das 11h30, retornavam à sala, deixavam os calçados e, devido ao pouco espaço, ocupavam parte de outra sala de aula para o descanso até as 13h30min aproximadamente. Os conteúdos que estavam sendo desenvolvidos no período envolviam o tema “Moradia e Meios de Comunicação”. As atividades geralmente propostas pela docente incluíam roda de conversa, recorte/colagem, montagem, desenho livre, pintura, destacando-se as brincadeiras, em sua maioria realizadas no pátio da escola.

Centro R

O centro R atendia cerca de trezentos e dez alunos na faixa de zero a seis anos. Na turma de Pré-I investigada, encontravam-se matriculadas trinta e duas crianças, cuja frequência diária correspondia a vinte e sete alunos aproximadamente. O período da manhã iniciava-se às 7h, com a chegada gradativa das crianças, que ficavam aos cuidados de uma professora. Normalmente às 8h, a maioria já se encontrava em sala. A professora C chegava nesse horário e era recebida pelas crianças, que conversavam com ela sobre assuntos gerais. Logo, a mesma organizava uma roda de conversa e expunha as atividades do dia. Solicitava que ficassem atentos quando fosse explicá-las e reforçava: “[...] caso não entendam, explicarei novamente o quanto for necessário, pois essa é a forma capaz de ajudá-los a aprender muitas coisas interessantes”.

Mais ou menos às 8h15min era servido o lanche no refeitório, que ficava em outra ala do prédio. Esse refeitório contemplava um amplo espaço e sempre outras turmas faziam o lanche no mesmo horário. Eram orientados a conversar o necessário e em tom normal. Após esse momento, todos eram conduzidos ao banheiro, localizado no final do corredor da ala, utilizada por duas salas de Pré-I, duas de Pré-II e duas de Pré-III. De um lado, havia o banheiro masculino e, do outro, o feminino. Eram banheiros amplos, equipados com sanitários, box para banho, um grande espelho, bancada e pia de granito, torneiras automáticas. A professora C atendia os dois grupos, orientando-os sobre o uso correto do sanitário, da lavagem e secagem das mãos e, ao saírem, sobre a utilização dos bebedouros.

Próximo às 9h, iniciavam-se as atividades. Após a acomodação dos alunos, a professora explicitava o assunto a ser explorado, estimulava a atenção das crianças a ouvir novamente as explicações referentes ao tema em estudo (plantas e animais) e o conteúdo a ser trabalhado no dia. As atividades mais desenvolvidas foram as seguintes: roda de conversa, desenhos e pinturas livres e dirigidas, brincadeiras com sucatas, experiências, observações e buscas orientadas sobre o tema.

Por volta das 10h45min, era realizada a higiene, seguida do almoço (11h/11h30min). Também nesse horário as orientações eram educativas: “[...]”

Depois que lavar as mãos, não fiquem colocando no chão, senão ela fica suja de novo. Nós vamos para o refeitório almoçar e todos devem estar com as mãos limpas”. Na seqüência, havia o retorno ao banheiro para a higiene e a escovação dos dentes. Quanto à escovação, a professora comentou ser um momento não muito educativo, devido à grande quantidade de crianças para escovar os dentes ao mesmo tempo. Dizia não haver condições de coordenar adequadamente a escovação e concluiu: “[...] é mais para criar o hábito dessa higiene”.

De volta à sala – que, às vezes, encontrava-se organizada (os colchões posicionados), mas outras vezes a professora precisava arrumá-la – as crianças retiravam os calçados e a docente ia coordenando a posição das crianças nos colchões: um de cabeça para cima e outro de cabeça para baixo, para não respirarem na mesma direção. Solicitava que relaxassem os braços, as pernas, soltando-os, pensando em coisas boas e que fossem cerrando os olhos, procurando se desligar dos barulhos lá fora. Escurecia um pouco o ambiente, fechando as cortinas, e deixava as janelas abertas, para ventilar. Às 12h, momento em que a Professora C terminava o seu expediente, algumas crianças já estavam dormindo, atividade que, segundo a professora, se estendia mais ou menos até às 13h30min. A docente nos informou que mantém pouco contato com a professora que trabalha no período da tarde, por não dispor de horários livres comuns.

5.3 O que a linguagem estabelecida na relação professor/alunos nos centros de educação infantil nos revela

As discussões realizadas sustentam que a mediação por meio de signos e instrumentos se constitui em fator fundamental, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, ainda, que o contato social dos seres humanos entre si gera conhecimentos, formas de pensar e de agir e propicia que esses elementos gradativamente se convertam em propriedade para si, ou seja, passem a fazer parte de cada indivíduo. Nesse sentido, é possível verificar quão essencial é a responsabilidade do professor no processo educacional, em especial na educação infantil. O trabalho feito por meio das diversas formas de linguagem, expressas pelo professor, podem, em muito, alargar as funções intelectivas da

criança (percepção, atenção, memória, imaginação, auto-regulação, entre outras), dependendo do conhecimento que o professor possui sobre o referido processo, da intencionalidade, da organização das atividades, das explicações dadas a respeito do conteúdo, das relações estabelecidas entre os objetos e fatos, bem como dos recursos materiais disponibilizados.

Vigotski (2000) privilegia o ensino escolar como um *locus* privilegiado para a apropriação das conquistas técnicas e culturais alcançadas pelas gerações. Quando a comunicação do professor não é expressa por meio de uma linguagem envolvente, clara e provocadora, que suscite a curiosidade e a imaginação dos alunos, ou seja, uma linguagem planejada e intencional, o ensino pode não contar com condições profícuas para a aprendizagem e afetar a continuidade e o aperfeiçoamento das funções psicológicas. Baseadas em tais considerações, procuramos identificar a interferência e a contribuição da linguagem docente na aprendizagem das crianças. Optamos por examinar como a linguagem do professor contribui, ou não, para o desenvolvimento das funções psíquicas, em especial da percepção.

5.3.1 Análise da linguagem do professor A centro F

Iniciamos nossas observações no centro F em um momento em que a professora A solicitou aos alunos para que ficassem sentados à sua frente, pois iria lhes contar uma história...

Na sala de aula, procuramos investigar a linguagem utilizada pela professora A, ao relacionar-se com os alunos na condução das atividades desenvolvidas. Ao analisarmos algumas situações ocorridas no ambiente estudado, procuramos identificar quais categorias aparecem na linguagem expressa pela docente e que são indicativas da ampliação e mobilização das funções psíquicas superiores das crianças, especialmente a percepção.

QUADRO 4 - Linguagem expressa pelo professor A centro F

PROFESSOR A CENTRO F												PROF ^a . AUXILI- AR	
DIAS OBSERVADOS												DIAS OBS.	
Ano 2005	1º	2º	3º	4º	5º	7º	8º	9º	11º	12º	13º	6º	10º
Clareza	<	<	+	@	@	<	<	<	<	<	+	+	+
Riqueza de vocabulário	<	<	+	<	@	<	@	<	<	<	@	+	+
Intencionali- dade	<	<	@	@	@	<	<	<	<	@	+	+	+
Ampliação do conhecimen- to	<	<	@	<	<	<	<	<	<	<	+	+	+
Afetividade	<	<	@	<	<	@	<	@	<	@	+	+	+
Atribuição de significados	<	<	@	<	@	<	<	<	<	@	+	+	+
Estabelecim- ento de relações	<	<	<	@	@	<	<	<	<	<	@	+	+

Legenda: Constantemente +

Às vezes @

Raramente <

QUADRO 5 – Habilidades e funções estimuladas nos alunos pelo professor A centro F

PROFESSOR A (TITULAR)													PROFESSOR A AUXILIAR	
Habilidades e Funções		ANO/2005 - DIAS OBSERVADOS											DIAS OBSERVADOS	
		1º	2º	3º	4º	5º	7º	8º	9º	11º	12º	13º	6º	10º
PERCEPÇÃO	Visual	<	<	@	<	@	<	<	<	<	<	<	+	+
	Auditiva	<	<	+	<	@	<	<	<	<	<	<	+	@
	Tátil	<	<	+	<	<	<	<	<	<	<	<	+	+
	Espaço-temporal	<	<	+	<	<	<	<	<	<	<	<	+	+
Atenção		<	<	@	<	@	<	<	<	<	<	<	+	+
Memória		<	<	@	<	<	<	<	<	<	<	@	+	+
Auto-Regulação		<	<	@	@	<	<	<	<	<	<	@	+	@
Generalização e Abstração		<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	@	+	@

Legenda: Constantemente + As vezes @ Raramente <

Como é possível observar no quadro 4, no centro F percebemos que a forma com que o professor desenvolveu as atividades junto aos alunos denota pouco conhecimento teórico que o dificultou obter clareza dos objetivos a respeito do conteúdo a ser ensinado. Frente aos fatores acima citados observamos que as atividades foram trabalhadas de forma estanque, sem os elementos necessários para estabelecer ligações entre o presente, as situações vivenciadas anteriormente e as relações com o futuro, ou seja, a percepção das relações entre o tema em estudo (Moradia) e a realidade vivida pelos alunos foi pouco explorada. Logo podemos dizer com base nos estudos realizados que tais deficiências na formação docente podem tornar precária a ampliação das funções psíquicas infantis e conseqüentemente do aprendizado e do desenvolvimento.

Os procedimentos utilizados pela professora dificultavam às crianças a percepção do todo (o conceito de moradia) e de suas partes (os elementos que, entrelaçados, contribuem para a compreensão do que está sendo discutido), dificultando, conseqüentemente, a abstração das características e dos aspectos a serem identificados nos objetos e nas situações do dia-a-dia. Por se apresentar de forma fragmentada, a percepção das relações entre o tema em estudo e a realidade vivida pelos alunos nem sempre era alcançada.

A linguagem utilizada pela professora, em diferentes situações, embora fosse correta quanto às normas gramaticais, evidenciava pouca clareza a respeito do que os alunos deveriam realizar. Além do mais, a tonalidade empregada subentendia certa ameaça ou certo desprestígio àquilo que a criança realizava ou falava. Podemos afirmar que, na maioria das vezes, a linguagem expressa pela docente não apresentava os elementos das situações de sala de aula e das respostas dos alunos, para mobilizar sua percepção e atenção voluntária. Da mesma forma, a organização das atividades não contribuía para uma participação mais envolvente por parte das mesmas. As situações a seguir evidenciam o que queremos explicitar:

Professora: agora eu vou ensinar para vocês, números.

Quantos dedos eu tenho nessa mão?

Aluna: 1, 2, 3, 10.

Professora: não foi isso que eu perguntei, se você não sabe M, não fica falando besteira, eu perguntei em uma mão.

Frente à resposta obtida, a professora solicitou aos alunos que repetissem com ela por várias vezes a contagem dos números até cinco, utilizando os dedos. Inicialmente, a docente procurou focar a atenção dos alunos no que pretendia ensinar (números). Emitiu um questionamento coerente, utilizou a sua mão para representar o todo, uma vez que pretendia ensinar cada número. Porém, não foi capaz de perceber, na resposta da aluna, a parcialidade do conhecimento ali exposto em relação aos conceitos, à representação simbólica, às ligações entre o concreto e o abstrato. Caberia à professora utilizar-se dessa fala para orientar o grupo, explicar a seqüência dos dígitos, lançando mão de objetos de uso das crianças (lápiz, borracha, mesa, bancos, alunos), para ajudá-las inicialmente a

realizar a contagem um a um (correspondência biunívoca), estabelecer relações, comparar, discriminar, ou seja, distinguir do geral as particularidades. Com isso, a docente estaria propiciando mecanismos capazes de promover a função perceptiva dos alunos, a focalização da atenção.

A atitude afetuosa e segura do professor constitui-se em elemento importante que pode provocar no aprendiz interesse e motivação para participar das discussões em sala de aula. Respostas como as descritas acima podem inibir a participação do aluno e provocar certa insegurança, constrangimento e dificultar o aprendizado. Enfim, que espécie de sentimentos pode estar sendo gerado com atitudes como a descrita? Falas carregadas de tons ameaçadores eram freqüentes nessa sala.

É importante retomarmos Vigotski (2000a) para alertar a respeito da relação estabelecida com os alunos. Esse autor propõe que a mediação precisa ser entendida e utilizada pelo professor, como instrumento possível para otimizar a emergência e o progresso das funções psicológicas superiores, tendo, como consequência, modificar o comportamento do aprendiz positivamente.

Dando continuidade à atividade, a professora desenhava os numerais no ar, fazendo movimentos com o dedo e dizendo:

Professora: o número um é um risquinho para cima, outro para baixo. O número dois, uma voltinha e um lacinho. O três, parece uma asa de borboleta. O quatro parece uma cadeira de perna para cima.

Em seguida, escreveu cada um dos numerais em uma cartolina e pediu para os alunos copiarem. Nesse momento, tocou o sinal para o almoço e a professora disse: “[...] o número cinco fica para segunda feira. Semana que vem vamos fazer até o dezenove que é o número que está desenhado na casinha do caracol [...]” (a casinha do caracol refere-se a um conto infantil trabalhado anteriormente).

No outro dia, ao retomar a atividade a respeito dos números, a professora refez os mesmos traços no ar e solicitou às crianças que a acompanhassem. Desta vez, o numeral três (3) não mais se assemelhava à asa de uma borboleta, mas possuía “[...] duas barrigonas” e acrescentou o movimento que representava o número cinco: “[...] um risquinho, uma barriga e um risquinho em cima”. Em

seguida, desenhou em um sulfite o número um, em destaque. Em volta dele, desenhou traços que formavam a figura de um barco e escreveu a palavra BARCO na parte inferior do desenho. Leu a palavra e pediu para que o grupo a repetisse. Da mesma forma procedeu com a palavra um (1). O dígito dois foi representado pelo desenho de um pato e pela palavra “PATO”; o três, por uma borboleta e pela palavra “BORBOLETA”; o quatro e o cinco, a professora não conseguiu se lembrar como poderia representá-los por meio de desenhos e representou-os pelos dígitos 4 e 5.

Dando continuidade, colou suas produções na parede e, para as crianças, entregou metade da folha de um sulfite, pediu que olhassem e copiassem os números ali representados. As mesmas realizavam tentativas de escrita de algumas letras e números, alguns deles espelhados, conforme as impressões perceptivas que possuíam a respeito dos signos simbólicos e dígitos expostos pela professora.

Ao verificar como os alunos realizavam a atividade, a mestra passou a chamar cada criança em sua mesa e, apoiando a mão da criança, escrevia em sua folha: 1, 2, 3, 4, 5, para que copiasse abaixo. Mesmo com esse procedimento, os alunos continuavam as tentativas de escrita, rabiscos, desenhos que indicavam casa, árvore, números, dentre outros. A aula foi bastante tumultuada e, durante a realização da atividade, a professora, para obter o controle do grupo, colocou na parede um sulfite e disse: “[...] o aluno que tiver o nome escrito nesta lista não vai ter recreio [...]”. E assim, até o horário de saída para o lanche (do professor), cinco alunos estavam na lista. Estes foram conduzidas ao refeitório, ficaram sentados um distante do outro para não se comunicarem e as demais foram para o pátio, sob os cuidados de outros funcionários. Atitudes como esta, nessa sala, eram freqüentes.

Nesta circunstância, ainda que as crianças conhecessem todos os numerais explorados, a professora não se preocupou em direcionar a atenção de toda a classe para um desses signos nem explorou o conceito de cada numeral com o devido cuidado, relacionando-o à quantidade que representava. Chamamos a atenção o fato de que a docente não se deu conta de que as figuras traçadas entre os numerais 2 e 3, por exemplo, não correspondiam à quantidade

do que havia sido representado, uma vez que ao dois (2) deveriam corresponder dois patos, ao três, três borboletas e, assim, respectivamente.

O professor poderia ter se utilizado de objetos palpáveis, de conhecimento dos alunos e, aos poucos, ir aumentando a quantidade de informações e ensinamentos e por conseguinte a qualidade do aprendizado. As palavras barco, borboleta e pato, da forma como foram colocadas aos alunos, estavam dissociadas entre si e descontextualizadas da vivência das crianças, pois tal vivência não estava relacionada com o que estava sendo ensinado, não havendo, portanto, significado. As repetições podem ser uma das estratégias de ensino e a reprodução gráfica também pode ser explorada, mas desde que associada a outras propostas, tais como: observação, seleção, relações estabelecidas e a significação com aquilo que se aprende.

Frente ao exposto, podemos dizer que a direção empreendida pela professora dificultou às crianças mobilizar funções importantes ao aprendizado. É fundamental que o professor se valha dos conhecimentos prévios dos alunos para facilitar a interiorização do conhecimento novo. As relações estabelecidas aprimoram a percepção, asseguram e ampliam a atenção e colaboram para a compreensão do conteúdo e para a sua memorização (RUBINSTEIN, 1973c).

Vale sublinhar que atitudes ameaçadoras e o castigo como meio para se obter controle e atenção dos alunos não são recomendados para promover o aprendizado nem tampouco o desenvolvimento. Podem, sim, criar na criança aversão, enfado pelas atividades, como é o caso da cópia pela cópia, da repetição de palavras sem sentido e significado. A não reciprocidade do aprendiz ao que o professor pretende ensinar quase sempre se relaciona à fragmentação, à falta de significação com que o professor trabalha o conteúdo. Na linguagem expressa pelo docente, conforme verificamos em Rubinstein (1973c, 1973a), a emoção e a afetividade são elementos que colaboram para o desenvolvimento da percepção, da atenção e de outras funções psicológicas. O trato do professor sobre aquilo que ensina, permeado de firmeza e afeto, coopera para que se instaure, no ambiente de sala de aula, um clima amistoso, de confiança e sintonia entre professor e alunos, favoráveis ao aprendizado.

Sobre a leitura e a escrita, Vigotski expõe em seus escritos a importância do gesto, do desenho e do jogo infantil para o posterior desenvolvimento da

linguagem escrita e não recomenda que sejam ensinadas de forma mecânica, como aquisição de hábito. Tanto a leitura quanto a escrita, no ensino, precisam ser organizadas de forma que se tornem necessárias de algum modo para a criança; caso contrário, ela poderá se aborrecer e se desinteressar, uma vez que, se ela não atua por si mesma, não se desenvolve sozinha.

Por ello, al mismo tiempo que se habla de que es preciso enseñar a escribir en la edad preescolar, se plantea la necesidad de que la escritura sea tan vital como la aritmética. Eso significa que la escritura debe tener sentido para el niño, que debe ser provocada por necesidad natural, como una tarea vital que le es imprescindible. Unicamente entonces estaremos seguros de que se desarrollará en el niño no cómo un hábito de sus manos y dedos sino como un tipo realmente nuevo y complejo del lenguaje (VYGOTSKI, 1995, p. 201)²⁶.

As ações docentes preconizadas pelo autor acima citado não se coadunam com os procedimentos pedagógicos desenvolvidos pela professora A. Utilizamos outra situação que nos mostra a necessidade de maior clareza, objetividade e definição dos objetivos pelo professor em relação ao que pretende alcançar com a atividade. Ao entregar aos alunos dobraduras com formato de uma casa, solicitou a seguinte atividade:

Professora: pintem portas, janelas, telhado da casa. Essa casa é o centro onde vocês estudam, desenhem também as árvores, a grama, as nuvens ou o sol, como o dia está hoje.
Uma das crianças argumenta: como vou pintar se não tem porta, janela?
Professora: desenhe, é só desenhar.

Nesse episódio, podemos perceber que a solicitação da professora, provoca na criança uma habilidade importante da função perceptiva – a observação, isto é, a criança percebeu que a fala da docente não correspondia ao que visualizava. A linguagem utilizada pela docente, ao responder à indagação do aluno, não contempla elementos, como a intencionalidade, a objetividade, a

²⁶ Por isso, ao mesmo tempo em que se fala que é preciso ensinar a escrever em idade pré-escolar, coloca-se a necessidade de que a escrita seja tão vital como a aritmética. Isso significa que a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe é imprescindível. Unicamente assim estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, senão como uma forma realmente nova e complexa de linguagem (VYGOTSKI, 1995, p. 201).

afetividade e o significado, que podem gerar a reciprocidade necessária à continuidade das funções por meio do aprendizado. Poderia ter ressaltado positivamente a descoberta do aluno e aproveitado para orientá-lo, juntamente com os demais, estabelecendo relações da atividade em foco com o tema em estudo. Poderia, ainda, oportunizar a seqüência da observação feita, buscando outras, como, por exemplo, reportar-se ao prédio, e dele, sugerir para destacarem as partes solicitadas (estaria movimentando a memória), bem como ampliá-las, comparando-as com outros espaços e estabelecendo semelhanças e/ou diferenças em relação ao que foi estudado. Além da clareza da linguagem nas explicações, a visualização (ilustrações) e as observações constituem-se em elementos que ajudam o aluno a compreender a origem das coisas, suas possíveis alterações, as influências e os vínculos com a sua vida cotidiana. Ao final da atividade proposta pela professora, registramos que dos vinte e oito alunos presentes apenas oito conseguiram realizá-la.

Os primeiros desenhos da criança surgem como resultado dos gestos manuais; neles, mais tarde, está a representação do significado. A representação gráfica ou o desenho passa depois a designar o objeto. Na criança entre três e seis anos, conforme estudos feitos por H. Hetzer²⁷, a representação simbólica dos objetos é de suma importância para a concretização da escrita na criança, seja na brincadeira do faz-de-conta, seja no rabisco. Nesse tipo de atividade, segundo o autor, o que diferencia a criança de uma faixa de idade da outra é a forma como são usadas as várias representações e não a percepção do símbolo. A representação simbólica do brinquedo se constitui de modo particular, consistindo em uma forma de linguagem ainda incipiente, prematura, mas esse tipo de atividade leva, certamente, à linguagem escrita (VIGOTSKI, 2000a).

O aprendizado, como já mencionamos, cria a zona de desenvolvimento proximal e ativa os processos internos que operam na interação e cooperação com os parceiros no ambiente. Tais elementos são considerados fundamentais para a educação, já que os processos de aprendizagem movimentam os de desenvolvimento. Estes são ativados, em parte, pelo funcionamento dos fatores

²⁷ H. HETZER realizou experimentos como a representação simbólica dos objetos se desenvolve na criança de 3 a 6 anos para aquisição da linguagem escrita (VIGOTSKI, L.S. **Formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 146-147).

biológicos, sedimentados pela dimensão histórica e pela interação social, na formação humana. O aprendizado, portanto, é o que possibilita o desenvolvimento de habilidades que estão em estado embrionário e que, no contato do indivíduo com um determinado ambiente cultural, desencadeia o processo de desenvolvimento dessas funções culturalmente organizadas e especificamente humanas.

A relação entre os processos de desenvolvimento e aprendizado é explicada por dois níveis: o real e o potencial. O primeiro corresponde àquelas funções que já possuem seu ciclo completo e capacidades consolidadas, ou seja, trata-se daquilo que a criança é capaz de realizar sozinha. Nesse sentido, o estado de desenvolvimento mental do aluno deve ser procurado, incluindo aquelas capacidades em amadurecimento e não negligenciadas nesse aspecto.

No nível potencial, encontra-se a zona de desenvolvimento que corresponde à diferença entre o grau de complexidade ou dificuldade das tarefas que são realizadas com auxílio de outras pessoas e aquelas que a criança pode realizar de modo independente. Nessa zona, estão os processos que ainda estão ocorrendo, amadurecendo e que, por meio da aprendizagem e da mediação, podem se desenvolver. Isso significa dizer que o que a criança faz hoje com a ajuda dos adultos amanhã poderá realizar por si mesma. Conhecendo e estando atento a esse movimento, é possível ao professor determinar os futuros passos que a criança poderá empreender, a dinâmica do seu desenvolvimento, verificar o que já produziu, mas, em especial, observar o vir-a-ser no seu processo de desenvolvimento.

Ao desencadearmos uma ação de ensino com um grupo de crianças, precisamos fazê-lo em uma perspectiva prospectiva, ou seja, levar em consideração os processos que se encontram embrionários e que ainda necessitam de nossa ajuda para se desenvolver. Vigotski (2000a) ressalta ser de suma importância compreender, no curso do desenvolvimento, a emergência do novo, os “brotos” ou as “flores” do processo de aprendizagem e de desenvolvimento, em vez de frutos somente. Nesse sentido, a atuação pedagógica precisa ter o papel explícito de interferir no que este autor denomina de zona de desenvolvimento proximal da criança, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea. O autor não recomenda o ensino escolar que

incida apenas sobre a zona de desenvolvimento real, isto é, no caminho já percorrido pela aprendizagem ou, ainda, em tarefas que estão muito além daquilo que a criança é capaz de realizar.

Nessa perspectiva, não se recomendam posturas educacionais que se pautam em avaliar o processo de ensino-aprendizagem escolar da criança por meio de aprendizagens já consolidadas. Esse modo de atuação é considerado ineficaz e incapaz de corroborar com o processo de desenvolvimento, uma vez que, dessa forma, a aprendizagem caminhará a reboque dele (VIGOTSKI, 2000a; VYGOTSKY, 1991).

Ao trabalhar com contos infantis, houve, no primeiro momento, por parte da professora A, motivação para o novo, uma vez que a história era desconhecida e oportunizou aos alunos a possibilidade de escolher, dentre várias histórias, a que gostariam de ouvir. Porém, ao organizar o grupo, a docente não se ateve àquelas crianças que ficaram sentadas (no chão da sala), fora do campo de visão em que a atividade se desenrolava. Os alunos que se encontravam à direita e à esquerda da professora não conseguiam ouvir adequadamente o que estava sendo lido nem visualizar as cenas apresentadas no livro. A professora fez a leitura do texto de forma fragmentada, pois várias vezes a interrompeu para chamar a atenção das crianças ou efetuar comentários sobre os personagens.

A falta de seqüência na leitura da história, por sua vez, contribuiu para o pouco entendimento dos alunos a respeito do conteúdo da história e resultou em dificuldades para a compreensão do que e como realizar a atividade solicitada: desenhar um dos personagens da história (caracol) e pintá-lo. Ao tentar desenvolver a atividade, ouvíamos das crianças: “eu não sei”. A professora respondia: “sabe sim”. Visto que as dificuldades das crianças eram muitas, a mestra, no intuito de amenizá-las, desenhou um dos personagens da história em uma cartolina: “[...] olhem o desenho que eu fiz e façam igual”. Entretanto, obtinha como respostas dos alunos: “eu não sei” ou “eu não consigo”. A docente insistia: “consegue sim” ou “você sabe” ou “pode desenhar”.

Um episódio como este nos ajuda a refletir e a reafirmar a essencialidade da linguagem do profissional que atua, especialmente nesse segmento escolar. Sokolov (1969) nos auxilia nessa reflexão, ao ponderar que a linguagem é o principal instrumento no processo de desenvolvimento das referidas funções, uma

vez que possibilita a apropriação de conteúdos que interferem na ampliação daquelas funções que se constituem na base para as demais: a percepção, atenção e memória. Assim, à medida que a criança assimila os saberes implícitos nos conteúdos e apreende a denominação dos artefatos culturais, bem como suas particularidades e características, ocorrem mecanismos que a ajudam na generalização e diferenciação dos mesmos.

Vale lembrar que o professor precisa obter conhecimentos que lhe dê condições de atuar nem muito além nem muito aquém daquilo que o aluno pode realizar. No caso acima mencionado, a reprodução do desenho, para a população investigada, configura-se como uma atividade muito complexa, estando, portanto, fora daquilo que poderiam realizar. Isso ficou evidente pela insistência das crianças em dizer que não sabiam ou que não conseguiam executar a atividade. De igual forma, ficou claro a falta de conhecimento do professor quanto aos limites dos alunos, pois o desenvolvimento em maior ou menor grau está intimamente ligado às experiências vivenciadas por cada indivíduo. Nesse sentido, a aprendizagem é fator extremamente importante, precisando o docente estar atento não apenas em proporcionar ao aluno uma dada quantidade de conteúdos, mas atentar também para o tipo de conhecimento e a forma de transmiti-lo.

Em relação ao conto apresentado aos alunos, a organização adequada da turma, a calma, a leitura seqüencial (preferencialmente sem interrupções desnecessárias) poderiam ter oferecido às crianças melhores condições para compreender a história e, ainda, o que e como fazer a tarefa solicitada. Além disso, a falta de conhecimentos a respeito do processo relativo ao modo como a criança se apropria do desenho contribuiu para que a professora exigisse das crianças a sua cópia.

As situações observadas evidenciam que a linguagem utilizada por essa docente, bem como os procedimentos por ela adotados pouco contribuíram para o aprendizado e o desenvolvimento da função perceptiva, por dificultar às crianças a visualização, a audição, o contato, a contextualização e o estabelecimento de relações necessárias, elementos estes constitutivos dessa função. Um ensino que pouco suscita sentidos e significados e que infimamente contempla a dinâmica que envolve o processo de aquisição de conhecimentos

culturais, poderá tornar-se enfadonho e mecânico; logo, os resultados poderão ser incipientes (VIGOTSKI, 2000a).

Nesse Centro, foi instituído o dia do brinquedo na sexta. Cada criança poderia trazer de casa o brinquedo de sua preferência e, caso não trouxessem, era permitido utilizar-se dos poucos brinquedos existentes na sala. Com os brinquedos trazidos de casa e os da sala, antes de ir para o parque, aconteciam brincadeiras, tais como: brincar de casinha, de boneca, com carrinhos, com bola, dentre outras representações do mundo do adulto. A professora administrava alguns conflitos, ora contornava a situação ou, quando não o fazia, retirava o brinquedo da criança, mas continuavam brincando.

Após esse momento, guardados os brinquedos (hora de ir para o parque), a professora orientava as crianças quanto ao comportamento no local: os cuidados consigo e com os colegas para não se machucarem e para o revezamento dos brinquedos, uma vez que o número de crianças superava o de brinquedos. Além dos brinquedos gira-gira, gangorra, balanços, casinha suspensa, trepa-trepa, a professora desenhava amarelinhas, para absorver o máximo de crianças nas brincadeiras. Os alunos gostavam tanto desse dia que, quando a professora os chamava para retornarem à sala, todos reclamavam, solicitavam para ficar mais um pouco e, às vezes, até se escondiam. Este era o único dia que em podiam brincar no parque. É importante considerarmos que as atividades lúdicas, as brincadeiras têm um grande valor e, essencialmente na período educação infantil constituem-se em uma modalidade condutora que gera desenvolvimento:

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. [...] o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. [...] fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência (VIGOTSKI, 2000a, p. 134-135).

O brinquedo, em um primeiro momento, funciona, vinculando-se a uma situação real; depois, desloca-se para a criação de situações imaginárias e, com isso, a criança é capaz de realizar o que lhe dá mais prazer e, ao mesmo tempo, lidar com situações mais complicadas que a submetem ao cumprimento de

regras. A brincadeira do faz-de-conta, por exemplo, permite à criança substituir um objeto por outro e, ao fazê-lo, realiza, por meio dos movimentos, a possibilidade de aquele objeto ou pessoa serem ali representados. Isso significa dizer que a criança age além do seu comportamento, da sua idade normal.

Leontiev (1988) esclarece que, na brincadeira, a criança exercita sua capacidade de representação, ou seja, de apropriar-se das regras, dos princípios, valores, conceitos e papéis próprios da vida do adulto. E a utilização de objetos para tornar presentes fatos ausentes mostra sua capacidade de operar cognitivamente, ou seja, pelas idéias e pela imaginação, o que lhe permite ampliar sua visão de mundo. Na brincadeira, a imitação, o jogo, se bem orientados pelo mestre, atuam na zona proximal do aluno e elevam as funções cognitivas a patamares que sozinho não alcançaria.

Contudo, podemos afirmar que as pessoas que estão ao redor da criança medeiam o seu aprendizado e, além do mais, o brinquedo simbólico pode ser entendido como um complexo sistema de fala que comunica as ações alcançadas e indica os significados dos objetos utilizados na brincadeira (VIGOTSKI, 2000a).

Procedimentos docentes como os verificados podem desencadear o desinteresse, gerar a desatenção e a falta de elementos para perceber peculiaridades dos objetos e das situações postas, inibindo, por consequência, a memorização e a imaginação. As formas de contato oportunizadas às crianças, com esse tipo de atividade, podem dificultar sua assimilação em relação ao fato de que aquilo que fala pode ser desenhado, e o desenho, como a linguagem oral, constitui-se de signos, carregados de sentidos e significados, denota palavras e sons, indica, nomeia coisas e fatos reais, e assim se pode tomar gosto por atividades como ler e escrever.

Nesse sentido, entendemos e reafirmamos que desenhar e brincar precisam ser percebidos como atividades que criam condições favoráveis para a aquisição, pela criança, da capacidade de leitura e escrita. No decorrer dessas atividades, não conseguimos perceber na professora conhecimentos teóricos a respeito do modo como ocorre o processo de representação pictográfica na criança, desde os gestos, os rabiscos, o desenho. No desenho, a criança vai colocando a idéia que possui do objeto ou da pessoa e, com isso, aprende sobre

as coisas do seu mundo e aprimora suas percepções, sua atenção, sua memória. Estes são processos intimamente ligados à linguagem; na verdade, derivam dela.

A mediação cultural estabelecida entre o adulto e a criança, em uma dada sociedade, em um dado contexto, influencia na forma de pensar, de agir e contribui para a passagem do plano social ao individual, sendo que o adulto exerce papel decisivo nesse processo formativo. Assim, podemos destacar que a forma como o professor A utiliza e direciona sua linguagem às crianças pouco estimula as habilidades e as funções cognitivas, como recomendam Vigotski (2000a), Sokolov (1969), Leontiev (1988), Rubinstein (1973), dentre outros.

O professor A dispensa uma parte razoável do tempo, administrando conflitos entre os alunos ou conflitando com eles, na busca de atenção para desenvolver o trabalho. Além destes, somam-se outros dificultadores, tais como: a existência de poucos recursos materiais e humanos; o número expressivo de alunos (32) para um professor somente; o fato de haver na sala uma criança que requer da docente atenção especial; e a atuação do professor em três turmas e turnos diferentes.

A professora nos informou que sempre trabalhou com terceira e quarta séries, mas parece não se identificar com a faixa etária com a qual trabalha e complementa: “[...] acho que a minha ficha ainda não caiu”. Além do que, observamos fatores como os enumerados a seguir: falta de conhecimento teórico, planejamento e clareza na organização e sistematização das atividades; pouca significação dispensada aos conteúdos; repetição constante das mesmas atividades (desenhos mimeografados, cópias e pinturas); carência de contextualização; saída das crianças da sala com dia marcado; e exigência de formar fila em forma de trenzinho ou pegar nas mãos todas as vezes que saem para o pátio e o refeitório. São fatores que nos levam a questionar a eficácia da ação docente no desenvolvimento da autonomia, da auto-estima, enfim, do aprendizado desses alunos.

No Centro F, existia uma professora auxiliar que, na falta do professor titular, assumia a sala de aula. Em dois dos dias observados, a classe foi conduzida por essa docente auxiliar, como destacado no quadro 4, página 117. Para um melhor entendimento a respeito da linguagem por ela utilizada na relação estabelecida com os alunos, descrevemos algumas situações. Ao chegar

à sala, antes de iniciar o trabalho, comentou com a pesquisadora que não era o dia do brinquedo, mas iria sair com os alunos e levá-los ao parque, pois queria observar a socialização, o relacionamento entre eles, como conversavam, como brincavam e concluiu: “[...] esse grupo tem apresentado comportamento agressivo entre eles”.

Destacamos a seguir algumas de suas ações junto às crianças:

Professora: Pré-I, vamos agora ouvir o que eu quero falar pra vocês. Pra gente poder ouvir o que o outro fala tem que ficar em silêncio, combinado?

Crianças: sim.

Professora: Eu vou fazer a chamada. Todos aqui têm nome, não é mesmo?

Crianças: tem.

Professora: Vou falar o nome de cada criança completo, com todos os nomes, ou seja, nome e sobrenome. Todos aqui têm nome lindo, vamos ouvir e responder: presente.

Assim, ao nominar cada criança, a docente ressaltava a importância e a beleza do seu nome e perguntava: “[...] quem é?” A criança prontamente se identificava, respondia “presente” e os colegas apontavam para ela dizendo: “[...] está ali”. A criança chamada ficava com semblante alegre, sorridente e as demais ficavam na expectativa, aguardando sua vez. Novamente procurou focar a atenção do grupo, utilizando as seguintes orientações:

Professora: Hoje, nós vamos no parque para brincar, só que temos que tomar cuidado para não se machucar, subindo com cuidado nos brinquedos, combinado?

Todos: combinado.

Professora: então vamos fazer um trem bem grandão.

No parque, a professora buscava conversar e dar atenção às crianças, tanto àquelas que a procuravam quanto às demais. Os alunos brincavam, conversavam entre si e quando queriam se utilizar de um brinquedo ocupado por outra criança e não conseguiam devido à recusa do colega, pedia ajuda para a professora. A mesma estabelecia um diálogo e procurava negociar, oferecendo-lhe outra opção para brincar.

Com base nos estudos realizados sobre a linguagem, podemos reafirmar que esta permeia e influencia fortemente as aquisições individuais dimensionadas

pela objetividade e qualidade do conteúdo por ela expressa e as articulações por ela oportunizadas. Contudo, podemos observar no quadro 2 que a professora auxiliar que eventualmente atua nessa sala de aula apresenta objetivação definida, ou seja, observa a socialização das crianças, por ter percebido que as crianças daquela sala apresentavam comportamento agressivo entre elas. Para efetivar seu intento, utilizou-se do brinquedo como uma estratégia que lhe permitisse observá-los.

Brincar é uma das atividades bastante recomendadas para a criança, especialmente as que freqüentam a educação infantil, devido às inúmeras possibilidades de conhecimento que o brinquedo oferece às crianças. Conforme verificamos em Vigotski (2000a), o brinquedo constitui-se em um tipo de atividade que aciona um processo psicológico novo para a criança, exercita especialmente a imaginação e a ajuda a inserir-se no mundo das regras e, com isso, propicia a oportunidade de operar em um nível além da sua realidade imediata, do seu comportamento habitual, ampliando, portanto, a zona de desenvolvimento proximal.

Vale lembrar que, embora nesse centro existisse um dia específico para jogos e brincadeiras (por sinal, muito esperado pelo grupo), essas atividades também aconteciam em outros dias, aleatoriamente na maioria das vezes, por iniciativa das próprias crianças. Observamos que a fala expressa pela docente auxiliar transmitia para a criança um sentimento de segurança, de auto-valorização e de escuta que as mobilizava a realizar, com entusiasmo, o que a professora orientava, focando a atenção nas instruções da mestra. A fala, portanto, exerce uma função mediadora na conduta infantil: ao subordinar-se às instruções verbais do adulto, a criança aciona sua capacidade de regular-se, que se converte em um meio de análise e síntese das instruções recebidas (LURIA; YUDOVICH, 1985).

Nesse Centro, a tão propalada inclusão social teoricamente divulgada mostra-se fadada a excluir o aluno e não a incluí-lo, pois se apresenta como um discurso vazio, uma vez que, na prática, a inclusão não tem funcionado por falta de cumprimento das leis que a regulamentam. Enquanto isso, tanto professores como alunos são vítimas do descompromisso de quem gerencia as políticas públicas para a educação. É sabido que, em uma sala com criança que apresenta

necessidades educacionais especiais, está previsto na lei que a escola deve manter uma professora auxiliar. Se o aluno for surdo, possui o direito de ter um intérprete com conhecimentos da língua de sinais. No entanto, constatamos que a própria professora tenta realizar a dupla função: a de professor e a de intérprete.

No ensino, a atuação pedagógica do docente deve ter função explícita, como propõe Vigotski (2000a): interferir no que o autor denomina zona de desenvolvimento proximal da criança, ou seja, naquelas capacidades que estão em vias de desenvolvimento, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O aprendizado, portanto, cria essa zona e ativa os processos internos que operam em interação/cooperação com parceiros no ambiente.

Elkonin, Blagonadezhina, Bozhovich e Zaporoshets (1969) também esclarecem que, por meio da palavra indicada pelo adulto, a criança progride e começa a realizar certas ações. Embora inicialmente não possa explicar verbalmente o que faz, posteriormente poderá fazê-lo de forma mais consciente. Na educação escolar, o professor, no processo de ensino, é o mais experiente, capaz de proporcionar ao aluno ganhos qualitativamente significativos em termos de conhecimento. Não é, portanto, qualquer intervenção por parte do adulto (no caso, a do professor) que gera aprendizagem, pois esta depende da forma como o ensino escolar é organizado e de seu significado para o aluno.

A faixa etária compreendida entre três e sete anos aproximadamente caracteriza-se como um momento importante, em que a linguagem alcança patamares relevantes em todos os processos psíquicos: a percepção do processo verbal; a memória dos fatos e acontecimentos; o pensamento (desde o mais objetivo até o mais abstrato); a conduta voluntária. Nesse período da vida da criança, a linguagem é, de modo geral, ampliada de modo intenso, verificando-se a internalização do idioma, a observação dos sons, a capacidade de perceber diferenciações entre as palavras, a motivação em aprender palavras novas, mais difíceis, e até em efetuar correções da fala dos outros estão presentes. Tais habilidades são propícias para a aquisição da leitura e da escrita (ELKONIN; BLAGONADEZHINA; BOZHOVICH; ZAPORESHETS, 1969).

Kostiuk (1991) evidencia o papel importante que o ensino desempenha no processo de conhecimento. O ensino, portanto, não pode se limitar a transmitir aos alunos certos saberes minimizados, aptidões e hábitos apenas; pelo

contrário, precisa, sim, assumir a tarefa de empenhar-se em desenvolver o pensamento, a capacidade de análise, de síntese, de generalização dos fatos da realidade, do raciocínio correto, enfim, contribuir para que o aluno atinja funções mentais cada vez mais elevadas.

No contexto estudado, a forma como ocorreram as inter-relações sociais e afetivas estabelecidas pela linguagem docente nos leva a afirmar que poucos mecanismos podem ter sido acionados na criança, para a formação e ampliação das categorias destacadas no instrumento elaborado para o estudo. Ao analisarmos o quadro demonstrado, reportamo-nos aos estudos realizados, no sentido de nos preocuparmos em conhecer quais ações o professor de educação infantil necessita realizar para acionar, nas crianças sob sua responsabilidade, elementos que possam ajudá-las a desenvolver suas funções psicológicas e obter, por meio da mediação, a internalização da linguagem própria de sua cultura, assim como seus valores e suas regras sociais.

Das categorias selecionadas para a análise da linguagem docente (quadro 4, p. 117), constatamos que, dos onze (11) dias observados, em apenas dois foi possível identificar clareza e cuidado com o vocabulário empregado. Nos dias em que isso ocorreu, as atividades desenvolvidas foram as seguintes: no 3.º dia, as crianças assistiram a uma fita de vídeo (TV Cultura-Cocoricó) cujo episódio apresentava, no cenário, casas e árvores, e a professora chamava a atenção dos alunos para que observassem suas características: portas, janelas e telhados. Porém, não verificamos em sua fala o estabelecimento de relações entre o que as crianças visualizavam e o conteúdo que estava sendo desenvolvido (Moradia).

No 13.º dia (6.ª feira), era o dia do brinquedo trazido de casa e de brincar no parque, momento este bastante esperado pelas crianças. Neste dia, que era o último de nossa investigação, oferecemos para as crianças da sala pirulitos, línguas de sogra e bexigas (conforme acordado previamente com a direção e a professora A). É interessante evidenciar, como comprovam os estudos empreendidos por Vigotski (2000a), que a brincadeira se constitui em uma das atividades que as crianças apreciam muito, sendo, porém, pouco explorada nesse centro. A intencionalidade da professora evidenciada no quadro, no 13.º dia, aparece em função da atividade por nós previamente programada, e colocada para os alunos que naquele dia haveria uma surpresa com as quais poderiam

brincar de diferentes formas. Conforme o combinado nós oferecíamos um mimo aos alunos e, no momento da entrega, a professora explicou às crianças o porquê daquele tipo de atividade e o motivo de nossa permanência até aquele dia. Esclareceu também que, nos dias posteriores, não contariam com nossa presença em sala de aula. Explicitou aos alunos como seriam as atividades no decorrer da manhã e, durante as brincadeiras, orientava os alunos a respeito da utilização das bexigas e das “línguas de sogra”. Durante essas brincadeiras, também participamos na orientação das crianças. Além das possibilidades de exploração dos mimos orientados por nós, as crianças descobriam outras formas de exploração e com isso ampliavam-se as imitações, as significações, os sentidos, o interesse e o prazer.

Nos demais dias observados, o estabelecimento pela professora A de relações entre o conteúdo e as situações cotidianas, bem como a atribuição de significados às atividades desenvolvidas, embora tenham ocorrido algumas vezes, não denotaram planejamento ou ações direcionadas a objetivos (quadro 4, p. 117) previamente estabelecidos.

É preciso ainda apontar, salvo algumas exceções, que, no decorrer das atividades desenvolvidas pela docente, esta raramente estimulou ações voltadas para o desenvolvimento da percepção, memória, atenção, generalização ou mesmo para o incentivo da auto-regulação.

Nesse mesmo centro, em dois dos dias observados, a classe foi conduzida pela professora auxiliar. No primeiro dia, uma 6.^a feira (dia do brinquedo), a mesma, ao iniciar as atividades, disse aos alunos que trazia uma surpresa, uma novidade muito legal, para ser realizada em sala, e que depois iriam brincar no parque. Mostrou-lhes o aparelho de som e fez vários questionamentos: “[...] vocês gostam de música? Qual? Então, sentem nos bancos [...] olhem para mim [...] eu vou ligar o som. Atenção, vai começar, fiquem ouvindo primeiro, depois a gente canta junto, e depois faz os gestos [...]”. As crianças ficaram curiosas, querendo saber o que aconteceria e prontamente atenderam ao que havia sido solicitado. Permaneceram atentas, ouvindo a música algumas vezes e, à medida que iam aprendendo a letra da música, começavam a cantarolar e, em pouco tempo, a maioria das crianças cantava e realizava os movimentos sugeridos pela música.

A linguagem que a professora auxiliar utilizou durante a condução das atividades propostas nos deu a oportunidade de identificar, em sua atuação junto às crianças, clareza e cuidado no emprego do vocabulário nas orientações. Suas ações suscitaram, nas crianças, curiosidade e uma atenção mais prolongada, e lhes foi oportunizado, certamente, exercitar elementos da percepção, como a visualização, a audição e o espaço. Conforme nos informou essa docente, seu objetivo, naquele momento, era o de observar o relacionamento e a socialização entre o grupo, uma vez que o mesmo vinha apresentando comportamento agressivo. Percebemos, por parte dessa professora, objetividade no que pretendia ensinar e afetividade no relacionamento estabelecido com as crianças, no direcionamento do conteúdo e do significado dos mesmos, na maioria das vezes.

Para Rubinstein (1973), um conteúdo novo supõe sempre o vínculo com outros já conhecidos, já estudados, necessitando, portanto, estar ligados à situação de vida do aluno. Essa relação feita com fatos que lhe são importantes cria mais chances de tornar interessante o que é desconhecido. A fragmentação das atividades de ensino não possibilita estabelecer relações do que ora se aprende com a vida social. Essa dicotomia aparece no contexto observado, no momento em a professora recolhe os trabalhos das crianças e as convida a sentar no chão e cantar sem nenhuma explicação, nenhuma ligação com a atividade anterior, caracterizando, assim, duas atividades isoladas. Não percebemos, na forma como a professora conduziu as atividades, sua visão da totalidade e das partes que a integram, como um todo dinâmico e contraditório dentro das relações articuladas, conforme propõem os princípios vigotskianos.

5.3.2 Análise da linguagem do professor B centro P

Nas atividades desenvolvidas pelo professor B do centro P, destacamos algumas situações que nos ajudaram a refletir sobre os efeitos da mediação do professor junto às crianças pequenas, com o auxílio da linguagem. Na ocasião, ao iniciarmos nossa investigação, fomos informados pela docente que o tema em estudo era “Moradia e Meios de Comunicação”.

QUADRO 6 - Linguagem utilizada pelo professor B centro P

Ano/2005	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	13º
Clareza	+	+	+	+	+	@	+	@	+	@	+	+	@
Riqueza de vocabulário	@	@	+	@	@	@	<	<	+	@	+	@	<
Intencionalidade	+	+	+	+	+	+	@	@	+	+	+	+	@
Ampliação do conhecimento	+	@	+	@	+	@	<	<	+	+	+	+	@
Afetividade	+	+	+	+	@	+	@	<	+	+	+	@	@
Atribuição de significados	+	+	+	+	+	+	+	@	+	+	+	+	<
Estabelecimento de relações	+	+	+	+	+	+	@	@	+	+	+	@	@

Legenda: constantemente +

Às vezes @

Raramente <

QUADRO 7 - Habilidades e funções estimuladas nos alunos pelo professor B centro P

HABILIDADES E CAPACIDADES ESTIMULADAS NOS ALUNOS														
P e r c e p ç ã o	Ano/2005	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	13º
	Visual	+	+	+	+	+	+	@	@	@	+	+	+	@
	Auditiva	+	+	@	+	+	+	@	<	+	+	+	+	+
	Tátil	+	+	+	+	+	+	@	@	+	+	+	+	+
	Espaço-temporal	+	+	@	+	+	+	@	@	@	+	+	+	+
	Atenção	+	+	+	+	+	+	@	<	@	+	+	@	+
	Memória	+	+	@	+	+	+	<	<	@	+	+	+	@
	Auto-Regulação	+	+	@	+	+	+	@	@	@	+	+	@	+
Generalização Abstração		+	+	@	+	+	+	@	<	@	+	+	@	@

Legenda: Constantemente +

Às vezes @

Raramente <

Destacamos aqui algumas situações que consideramos representativas para a análise da linguagem docente e que podem explicitar melhor o que descrevemos acima.

Nesse centro, destacamos algumas situações que evidenciam a mediação empreendida por meio da linguagem do professor como, por exemplo, o fato de que, ao iniciar a aula, após um final de semana, a professora reuniu as crianças, disse que gostaria que cada uma relatasse as atividades realizadas no sábado e/ou no domingo, tais como: onde foram, com quem ou, se ficaram em casa, o que fizeram. Orientou que cada aluno deveria falar quando chegasse a sua vez. No decorrer dos relatos, quando alguma criança interferia na fala do colega, a professora dizia: “[...] aguarde sua vez, agora é o amigo que está falando. Se falar mais que uma criança de uma só vez, eu não consigo escutar nem entender os dois [...]”. E, à medida que o aluno contava sua história, ela indagava: “[...] o que mais você fez, onde mais você foi? [...]”. As demais ficavam atentas, esperando o momento para falar.

Tal solicitação exigia da criança esforço para se controlar, para regular a impulsividade, pensar sobre a sua história. Nesse episódio, verificamos que a docente, com as interferências que fazia dava pistas para a criança criar mecanismos que demandavam procedimentos como recorrer à sua memória, ao raciocínio, estabelecer relações com as experiências vivenciadas e ampliar o seu diálogo.

Podemos nos reportar aos estudos realizados pelos pesquisadores Sokolov (1969), Rubinstein (1973), Vigotski (2000a, 2001) e Luria (1991a), os quais evidenciam que um procedimento como o descrito acima pode contribuir para acionar positivamente os processos mentais no aluno, ajudá-lo na mudança de comportamentos e no autocontrole, resultando em aprendizagem, em desenvolvimento. A percepção, por exemplo, pode se tornar mais regulada, mais consciente, com maior capacidade para observar, no todo, as partes e vice-versa. Como as funções se formam em uma relação de interdependência, o avanço de uma provoca ganhos nas demais.

No centro P, o calendário anual ficava exposto na parede da sala e diariamente era retomado, com o objetivo de situar as crianças no tempo e no

espaço. No quadro negro, todos os dias a professora escrevia o cabeçalho, contendo cidade, dia, mês e ano. Ao retomá-lo, a professora indagava:

Professora: qual é o mês que estamos vivendo?

Criança: agosto.

Professora: agosto? Será?

Outra criança: não, é setembro.

Professora: isso, muito bem, que lindos, vocês são muito inteligentes, parabéns! [...]

Assim, no decorrer da atividade, à medida que a professora fazia a pergunta e o retorno não era correto, novamente indagava: “[...] será que é isso mesmo? [...]”, o que exigia do aluno esforço para reformular a resposta emitida. Ou então: “[...] Vamos retomar aquilo que aprendemos outro dia [...]”. E quando o retorno era satisfatório, a docente expressava palavras encorajadoras e elogios.

A professora B sempre procurava relacionar o tema em estudo com o cotidiano da criança e, quando se utilizava da escrita, dizia que a escrita é uma das formas de comunicação e participava aos alunos que “[...] o que se fala pode ser escrito com letras que formam as palavras, as frases [...]”. Por meio da palavra MORADIA (tema em estudo), solicitou aos alunos que procurassem em revistas as letras que compunham a palavra, recortá-las e depois colá-las na parte superior do sulfite que continha o esboço de uma casa.

As explicações a respeito da execução da tarefa foram dadas passo a passo. No decorrer do trabalho, cada criança que necessitasse de ajuda era atendida e, conforme conseguia encontrar a letra correspondente, recebia palavras de incentivo: “[...] isto mesmo, procurem observar a seqüência, qual a primeira letra, a segunda, quem não conseguir me fala, que eu ajudo procurar [...]”. Assim, a professora foi garantindo pequenos sucessos até os alunos concluírem o que lhes fora solicitado.

Um dos alunos, ao completar a tarefa antes dos demais, passou a auxiliar os colegas que ainda não haviam terminado. Outro, ao realizar a colagem, percebeu que ainda faltava uma letra para completar a palavra “moradia” e retomou as revistas. Uma terceira criança não possuía coordenação motora que lhe permitisse realizar o recorte das letras utilizando a tesoura e foi orientada a fazê-lo, rasgando-as. Ao final, todos os participantes daquela sala, de acordo com

os conhecimentos que possuíam e por meio da observação, comparação, orientação e ajuda da professora, puderam concluir a tarefa. Nessa atividade, constatamos que houve empenho do professor quanto aos quesitos necessários a uma tarefa: o quê, como e por que fazer.

Como já mencionamos, o professor é o agente orientador da aprendizagem do aluno e, para isso, é preciso estabelecer uma comunicação clara, objetiva, associada a atitudes de afeto, palavras de incentivo, de encorajamento, com disciplina. A ação pedagógica assim permeada pode permitir à criança comportamentos mais cooperativos e fazer com que se mostre mais interessada, solícita, com melhor participação nas aulas, atenta às explicações e mais segura de si mesma, uma vez que sabe que pode contar com o professor ou com o colega na consecução da tarefa.

No processo de aquisição da leitura e da escrita, por exemplo, Vigotski (2000a) pontua a presença decisiva da linguagem. Ao professor cabe organizar o ensino de maneira que a leitura e a escrita sejam necessárias e tenham sentido e significado para as crianças; caso contrário, transformam-se em uma atividade enfadonha e mecânica. No entanto, se for ensinada como uma atividade cultural interessante e desafiadora, que estimule a curiosidade da criança e a sua vontade de abarcar o mundo, a alfabetização pode tomar outra dimensão: “[...] ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe, necessariamente, uma segunda demanda: a escrita deve ser ‘relevante à vida’ [...]” (VIGOTSKI, 2000a, p. 156).

A linguagem falada, pois, permeia o processo de aquisição do desenho e da escrita pela criança. Ao professor cabe ajudar a criança a perceber que os signos escritos representam os sons expressos em palavras e frases, e, ainda, ajudá-la a descobrir que, além dos objetos, pode também desenhar a fala. Essa descoberta possibilitará à criança apropriar-se da escrita. A apreensão dos códigos da língua escrita se dá pela passagem do desenho de objetos para o de palavras e deve ser organizada da maneira mais natural possível e não imposta pelo docente por meio de insistente treinamento.

Nessa perspectiva, a brincadeira do faz-de-conta em especial e o desenho são evidenciados como modalidades distintas no interior de um processo unificado que leva à apropriação da escrita, escrita esta que só pode ser compreendida a partir da posse da linguagem falada (VIGOTSKI, 2000a). Os

estudos empreendidos a respeito do processo de alfabetização de crianças no ambiente escolar, mais especificamente no ensino pré-escolar, evidenciam, segundo Vigotski (2000a, p. 155), que o mesmo deve “[...] ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças”.

Ao se tornarem relevantes à vida do aprendiz, as atividades escolares correm menos risco de se transformarem em um ensino entediador, mecânico, ineficaz e sem significados. O desenvolvimento dessa necessidade de aprender cria, assim, uma forma de inovar as complexas manifestações que envolvem a aquisição e o aprimoramento da linguagem oral, da leitura e da escrita, posto que o ensino, nessa perspectiva, é postulado como motor do desenvolvimento infantil. Rego (1985)²⁸ apresenta um estudo de caso que ressalta aspectos importantes e nos ajudam a refletir a respeito do desenvolvimento infantil e da linguagem oral, com vistas à aprendizagem da leitura e da escrita

Atitudes que promovem a auto-estima foram também presenciadas na chegada das crianças ao centro P, quando a professora as recebia, desejando-lhes boas vindas e se mostrando contente com sua presença. Nesse Centro, a professora B tem como rotina diária realizar atividades (recorte, colagem, pintura, desenho ou montagem) dirigidas até um pouco antes do almoço²⁹ e depois deve conduzir as crianças ao pátio para brincarem, com alguns materiais disponibilizados pelo Centro, tais como: colchonetes, pneus, corda, carrinhos, bonecas. Por outro lado, constatamos que os contos infantis não eram trabalhados.

Nas últimas observações, a professora, questionada pela pesquisadora sobre o porquê da ausência dessa modalidade de ensino com o grupo, esclareceu: “[...] eu odeio história”. No dia seguinte, devido às condições da sala de aula, que estava muito molhada devido à chuva, e à impossibilidade de reunir as turmas de Pré-I e Pré-II, as crianças foram conduzidas ao refeitório. Cada uma recebeu um livro de história. A docente solicitou que folheassem, observassem as figuras, fizessem trocas entre si; porém, a professora não se dispôs a ler

²⁸ REGO, LÚCIA L. BROWNE: Mestre em Educação pelo Center for Teacher Education da Tulane University, EUA, Professora Assistente do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e do Departamento de Psicologia da mesma instituição.

²⁹ Atividades como recorte, colagem, desenho, pintura e montagem eram realizadas nesse Centro, no refeitório, devido à falta de mobiliário e ao fato de a sala ter pouco espaço.

nenhuma das histórias para as crianças. As crianças procederam conforme o solicitado e logo dispensaram os livros.

Ao perceber o pouco interesse pela atividade proposta, ofereceu-lhes outra: colocou sobre as mesas blocos de madeira em cores variadas, pediu para que fizessem montagens e sugeriu que, preferencialmente, fossem relacionadas ao tema em estudo – “Moradia e Meios de Comunicação”, mas disse também que poderiam construir outras coisas.

Algumas das produções realizadas foram: cadeiras, mesas, cama, casa, prédios, tapete voador, figura humana (masculina, feminina), trem, caminhão, televisão, além de empilhamento e classificação por cores. Um dos alunos montou uma maquete, reproduzindo, com riqueza de detalhes, todos os ambientes do Centro, inclusive o gramado e os muros. As pessoas que passavam por ali faziam questão de mostrar e nomear cada ambiente representado em sua construção.

Durante essa atividade, a professora e a pesquisadora tivemos a oportunidade de trocar algumas idéias:

Professora: Você viu que as crianças não se interessam pelos livros de histórias, só folhearam e logo se desinteressaram? Eu não sei por quê...

Pesquisadora: você sempre lê, conta, dramatiza histórias com as crianças, ou para elas?.

Professora: Odeio histórias, eu nunca fiz um curso de como usar esse recurso.

Pesquisadora: você não acha que o fato de não conhecer os benefícios e como utilizar esse recurso e, por isso, não proporcionar essa atividade aos alunos pode ser a causa do desinteresse delas por histórias?

Professora: pode ser...

Atitudes como a descrita acima são indícios da importância e do significado do que se pretende ensinar e são dadas primeiramente pelo docente, quando conhece e compreende a necessidade de diversificar as atividades, como possibilitadoras de aprendizagens para os alunos. Abramovich (1997) comenta que as histórias são excelentes estratégias para a aprendizagem das crianças. Escutá-las constitui-se no início da formação para torná-la um leitor e abre infinitos caminhos de descobertas e de compreensão do mundo. E, esclarece a autora, ler, contar, ouvir e dramatizar contos para e com as crianças é:

[...] suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões. [...] É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos [...] que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem estar, o medo, a alegria, [...] e tantas outras mais, [...] é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Frente a estas questões, podemos concluir que não oferecer esse tipo de atividade às crianças no espaço escolar, certamente é privá-las de inúmeras oportunidades para exercitar suas funções mentais.

Na atividade de montagem, a professora demonstrou, por meio da linguagem que utiliza, elementos que permitem às crianças acionar suas funções mentais. Conforme os estudos que realizamos, a percepção foi acionada quando a criança, a partir das orientações da professora, reportou-se aos conhecimentos anteriores, buscando na memória as imagens nela retidas e as transportou para o que estava fazendo. Para isso, utilizou-se dos mecanismos da visão, da audição, do tato, do tempo e do espaço, todos direcionados pela linguagem. Luria (1990) comenta que é a linguagem que medeia a percepção humana e a encerra em operações extremamente complexas, como a análise e a síntese das informações recebidas, integrando-as a sistemas enredados no plano mental. E a palavra como unidade básica da linguagem carrega em si, além dos significados, a capacidade de elevar a consciência que reflete o mundo exterior.

No episódio a respeito dos contos infantis, fica evidente que a falta de conhecimento teórico leva o professor a uma prática pedagógica limitada, sem sentido e significado para si e, conseqüentemente, para as crianças. Se não há ênfase, motivação ao trabalhar determinado conteúdo, certamente não haverá reciprocidade por parte do aprendiz, o que implica um aprendizado insuficiente, pois não conta com os elementos necessários ao desenvolvimento em geral. Os contos infantis também são excelentes meios para se ampliar a percepção, a atenção voluntária, a memória reflexiva, a imaginação, os sentimentos, a afetividade e as demais habilidades e funções no aluno.

Como recurso emergencial, entreguei-lhe alguns textos que orientavam como e por que contar histórias, alguns recursos possíveis de serem utilizados, bem como maneiras diferentes de contá-las. Em outra oportunidade, dramatizamos duas histórias, as crianças participaram com alegria, interesse e entusiasmo e, quando solicitadas para que representassem os personagens das histórias (contadas e dramatizadas) por meio da modelagem com massinhas coloridas, os alunos desenvolveram a atividade com criatividade e detalhes em suas produções.

As brincadeiras nesse Centro, oportunizadas por meio de diferentes atividades que desafiavam os alunos a superar os próprios limites, ocupavam lugar de destaque, proporcionando alegria e descontração. Os materiais utilizados eram os seguintes: pneus, cordas, bambolês, bexigas, bolas, latas, bonecas, carrinhos. Brincadeiras diversas eram organizadas: arremessos, escorregar, subir em obstáculos e descer deles, cambalhotas, faz-de-conta, danças, cantigas de roda, entre outras.

Nesse período, a professora estava empenhada em ensinar algumas crianças a pular corda, enquanto as demais brincavam, utilizando-se de outros materiais ou brinquedos. As crianças faziam fila, aguardando sua vez para pular e recebiam a orientação: “[...] fiquem olhando pra mim quando eu falar pula, daí você pula, combinado?” A criança, atenta, ora coordenava a batida da corda com o pulo, ora não. A docente a incentivava: “[...] você está melhorando logo; logo você vai conseguir”. A criança, quando conseguia efetuar alguns pulos, ficava muito feliz e sorridente (algumas já haviam aprendido). A observação dos quadros 6 e 7 (p. 137) nos indicam a ação dessa professora junto às funções e habilidades de auto-regulação dos alunos.

Nas atividades desenvolvidas pelo professor B, no centro P, destacamos algumas situações que nos ajudaram a refletir sobre os efeitos da mediação do professor junto às crianças pequenas, com o auxílio da linguagem. Na ocasião, fomos informados pela docente que o tema em estudo era “Moradia e Meios de Comunicação”. Do que havia sido observado, o quadro 6 (p. 137) nos mostra que, na maioria das atividades propostas pela professora B, por meio da linguagem que utilizava, aparecem elementos que nos levam a constatar que ela possui certa clareza e intencionalidade na linguagem, para explicitar o que desejava

ensinar aos alunos. Em seu vocabulário, porém, nem sempre se preocupava em introduzir novos elementos que pudessem enriquecer a linguagem das crianças. A afetividade permeava suas ações junto às crianças, mas, em alguns momentos, ocorria de forma menos intensa.

Verificamos a ampliação de conhecimentos em seis dos treze dias observados, sendo que, em dois deles, essa categoria praticamente não ocorreu. É importante destacar que, no 7.º, 8.º e 13.º dias, não houve uma interação professor/alunos muito profícua, pois como foram dias chuvosos, foi necessário conduzir as crianças para outro local.

Por meio das categorias selecionadas no instrumento organizado para a observação, foi possível verificar que a linguagem dessa docente e as relações estabelecidas com os alunos evidenciam que, na maioria das vezes, suas ações continham elementos que podem mobilizar habilidades e funções psíquicas nas crianças. As atividades que mais se destacaram nesse centro foram as brincadeiras no pátio da escola. A mediação estabelecida nos diferentes momentos, conforme os estudos realizados, possibilitaram a ampliação e mobilização da maioria das funções, dentre elas a percepção.

O episódio acima nos leva a reafirmar o que os teóricos russos nos ensinam, ou seja, a qualidade da mediação afeta diretamente a percepção (assim como as outras funções). A corda foi utilizada como recurso, porém a intervenção tinha objetivo definido, desencadeando elementos da percepção, atenção voluntária e da memória e obtendo-se como resultado o aprendizado. O desenvolvimento de cada criança depende das condições culturais dadas pelo tipo de mediação feita pelo adulto ou parceiros mais experientes a respeito daquilo que ouve, vê e sente, uma vez que o conhecimento não é algo pré-determinado, mas apreendido na interação social. Além disso, trata-se de um meio pelo qual a percepção e a atenção vão, pouco a pouco, deixando de ser instintivas, para se tornarem reflexivas, auto-reguladas, generalizantes (VIGOTSKI, 2000a).

No Centro B, 6.ª feira é também o dia em que os alunos podem trazer brinquedos de casa. Em um deles, foi-lhes permitido trazer bicicleta (duas crianças não trouxeram). Para que todos pudessem brincar, a professora conversou com os alunos que haviam trazido bicicleta, a fim de convencê-los a

emprestar para os colegas. No pátio, as crianças que não haviam trazido o veículo brincavam com outros brinquedos oferecidos pela professora, enquanto aguardavam sua vez. Os alunos participavam com muito entusiasmo, faziam trocas entre si, mas, às vezes, geravam conflitos, em função da euforia em querer participar (nesse centro, sempre que os brinquedos eram levados para o pátio, o combinado era que deveriam ser guardados novamente).

Aqui podemos constatar que, na infância, também é possível assumir responsabilidades e reafirmar o que Vigotski (2000a) e Luria (1988) nos comunicaram, isto é, nas brincadeiras a criança segue o caminho do menor esforço, realiza aquilo que mais gosta, supre necessidades internas que lhes dão prazer, lida com situações (regras) que, sem o brinquedo, seria difícil efetivá-las. Brincando, a criança investiga o mundo que a cerca e descobre como se relacionar com as pessoas. Os jogos, por exemplo, permitem que a criança aprenda a trilhar caminhos desafiadores, mais difíceis e, com isso, se subordine às regras que os regulam e a não fazer somente o que deseja, exigindo, pois, que ela aja contra os seus impulsos imediatos (VIGOTSKI, 2000a).

Uma outra atividade que nos leva a considerar a linguagem como acionadora de elementos constitutivos da percepção, da atenção voluntária, da memória, as quais podem contribuir para a abstração, a generalização, o estabelecimento de relações e a ampliação do vocabulário e do conhecimento, baseando-se nas experiências anteriores, é a que analisamos a seguir. Com as crianças organizadas em círculo, a professora chama a atenção: “[...] olhem para esse gráfico na parede”. Uma das crianças pergunta: “[...] o que é gráfico?” A professora responde, mostrando as partes que o compõem, e explica, detalhadamente, como e por que foi montado³⁰. E continuou:

Professora: vocês se lembram que nós trabalhamos sobre os meios de comunicação?

Criança: sim prô.

Professora: então, o que são os meios de comunicação?

Crianças: rádio, televisão, jornal, internet, computador, carta, livros, revistas, telefone.

Professora: e para que serve tudo isso?

³⁰ O gráfico apresentava o resultado de uma atividade realizada em que os alunos listaram, em casa, os meios de comunicação que possuíam; encontra-se destacado por cores e o número que correspondia à quantidade existente na residência de cada uma das crianças.

Criança: pra gente se comunicar com as pessoas em todo o mundo.

Constatamos, em outra atividade, elementos que cooperam para a formação e o desenvolvimento da função perceptual:

Professora: agora, eu quero que vocês me escutem, para eu explicar como vai ser a nossa próxima atividade. [...] lembrem das cores de sua casa e pintem da mesma cor [...] façam com calma, sem pressa, pintem bem bonito, procurem pintar dentro da figura. Depois, vamos montar a casa, ela vai ficar em pé, vamos fazer uma maquete que vai ser levada na Prefeitura para fazer parte de uma exposição sobre o tema moradia, trabalhado em todos os Centros³¹.

Crianças: oba, legal !

Sokolov (1969), Rubinstein (1973ab), Luria (1988, 1986) e Vigotski (2000a, 2000b) comentam que os questionamentos sobre os fatos e eventos que ocorrem ou já aconteceram no meio provocam, na criança, o ato de recorrer à memória e ao raciocínio como forma de desvendá-los, cooperando para a generalização e a abstração das imagens que estão retidas e que se convertem em pensamento.

No ensino, as atividades assim direcionadas são propícias para estimular os alunos a desenvolverem suas habilidades e funções, oferecendo-lhes subsídios que permitam estimular os mecanismos que podem movimentar as funções psíquicas. Os estudos levados a efeito a partir dos clássicos dessa teoria nos credenciam a afirmar que a linguagem foi e continua sendo o instrumento psicológico capaz de criar recursos que interfiram na formação e no desenvolvimento dos processos psicointelectuais do ser humano. A criança, desde o nascimento, por meio das interações sociais, insere-se nesse universo de comunicações com o adulto e, gradativamente, por meio da dinâmica que a envolve, dos artefatos com os quais tem contato e dos acontecimentos que vivencia, internaliza a linguagem veiculada e, com ela, os saberes que lhe são oportunizados, humanizando-se.

Os episódios descritos acima nos permitem formular a seguinte indagação: se esse professor exercesse sua ação fundamentada em pressupostos que

³¹ Para essa tarefa, a professora B entregou para os alunos o desenho da planta de uma casa (mimeografada), com pontilhados que, depois de dobrados, a casa ficava em pé.

dessem sustentação à sua práxis, as crianças teriam maiores chances para a ativação dos processos mentais? Entendemos que, em função de sua experiência e atuação nesse segmento de ensino, o professor realiza atividades próprias da educação infantil, porém falta-lhe fundamentação teórica que sustente a sua prática pedagógica de forma consciente e que o ajude a compreender a importância do planejamento como norteador de sua práxis.

5.3.3 Análise da linguagem do professor C centro R

Destacamos algumas situações registradas nas relações estabelecidas entre professor/alunos por intermédio da linguagem utilizada pelo Professor C no centro R. No período em que foi realizada a investigação, o tema em estudo era referente a “Plantas e Animais”. Na ocasião, fomos informados pela docente que às 6.^a feiras não atuava em sala. Nesse dia, cumpria hora-atividade, ficando em outro recinto destinado aos professores, local onde preparava as aulas da semana, tais como: organização do planejamento, confecção de cartazes e outros materiais que seriam utilizados na sala de aula juntos aos alunos. A turma ficava sob a responsabilidade de uma professora auxiliar.

QUADRO 8 - Linguagem utilizada pelo professor C centro R

Ano/2005	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	13º
Clareza	+	+	+	+	+	+	+	@	+	+	+	+	+
Vocabulário	+	+	@	+	+	+	@	@	+	+	+	+	+
Intencionalidade	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Ampliação do conhecimento	+	@	+	+	+	+	+	@	+	@	+	+	+
Afetividade	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Atribuição de Significado	@	+	+	+	+	+	+	@	+	+	+	+	+
Estabelecimento de relações	+	+	@	+	+	+	+	@	+	@	+	+	+

Legenda: Constantemente + Às vezes @ Raramente <

QUADRO 9 - Habilidades e funções estimuladas nos alunos pelo professor C centro R

HABILIDADES E CAPACIDADES ESTIMULADAS NOS ALUNOS														
P E R C E P Ç Ã O	ANO/2005	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	13º
	Visual	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Auditiva	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Tátil	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Espaço-temporal	+	+	+	+	+	+	+	@	+	+	@	+	+
	Atenção	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	@	+	+
	Memória	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	@	+	+
	Auto-Regulação	+	+	+	+	@	@	+	@	+	+	+	+	+
	Generalização Abstração	+	+	+	+	@	@	+	@	+	+	+	+	@

Legenda: Constantemente + Às vezes @ Raramente <

Verificamos que, ao iniciar o trabalho, a professora sempre se reunia com as crianças, dava-lhes boas vindas e expunha as atividades do dia, explicando-lhes quais eram e como seriam trabalhadas. Essa docente sempre se preocupava em retomar os conteúdos já estudados, relacionando-os ao que estava sendo ensinado e mostrando aos alunos que os conteúdos aprendidos poderiam ser utilizados e beneficiá-los em outros momentos. O tema em estudo foi bastante explorado, envolvendo as crianças por meio de observações, experiências, relatos, manuseios, vivências, buscas orientadas, desenhos e pinturas e poesia. Tais estratégias contavam sempre com o interesse, entusiasmo e a participação tanto do professor nas orientações e nas explicações que dava, como dos aprendizes, ao desenvolverem as atividades. Enquanto as crianças realizavam uma das atividades, a professora fez o seguinte comentário:

Gosto muito de trabalhar com crianças dessa idade, três, quatro anos, ver o seu desenvolvimento acontecendo. [...] Até o meio do ano foi árduo, mas produtivo o trabalho para disciplinar as crianças, orientá-los para ficarem calmos, não ficarem gritando desnecessariamente.

Nessa fala, podemos perceber que o prazer do professor em ensinar algo a alguém é também um dos elementos que o ajuda, estimula e até justifica a sua opção profissional. Não queremos dizer com isso que o prazer, por si só, resolve as complexas questões que envolvem o ato de ensinar, pois, aliado a isso, é importante que o professor busque aprofundamento teórico para melhor realizar sua práxis. O professor desse segmento escolar precisa ter conhecimentos a respeito do processo e das manifestações que envolvem a linguagem, sua internalização pela criança, as funções mentais da criança e como acioná-las prospectivamente, mas gostar daquilo que faz ressignifica o ato de ensinar. Ao dar continuidade ao estudo referente aos animais, a professora dialoga com seus alunos. De uma longa conversa destacamos o seguinte excerto:

Professora: vocês estão lembrados que estamos trabalhando sobre os animais?

Crianças: estamos.

Professora: então, nós já observamos os animais que existem no Centro e dentre eles as aves. E hoje, vamos pintar um quebra-cabeça com o desenho de uma galinha. [...] o desenho está fragmentado em partes. Então, nós vamos pintar as partes, depois recortar e depois colar no caderno. [...] Vamos ver se vocês se lembram: as aves voam?

Crianças: voam. As que vimos voam.

Professora: as aves têm pena ou pêlo?

Crianças: pena

Professora: que mais ?

Crianças: asa, bico

Professora: e a galinha voa?

Crianças: voa.

O diálogo se estendeu entre os pares, enquanto a professora buscava, nas respostas dadas pelas crianças, verificar o que sabiam sobre o assunto, sendo que, diante de respostas não satisfatórias, havia a retomada da explicação. Perguntou quem havia assistido ao filme “A fuga das galinhas” (exibido na TV há poucos dias). Algumas crianças tinham assistido, outras não. Fez perguntas sobre o mesmo para as que haviam assistido ao filme e comentou com toda a classe alguns episódios, para ajudá-la a perceber que a galinha voa, porém com menor altura que alguns tipos de pássaros. E, no filme, elas tiveram que aprender a voar para fugir do galinheiro. Após essa discussão, distribuiu o desenho

(mimeografado) de uma galinha e solicitou aos alunos que realizassem a pintura. As orientações foram as seguintes:

Professora: pensem nas cores das plantas na natureza, das flores nos jardins, das árvores, dos pássaros e nas galinhas [...] vocês podem pintar sem pressa, com calma, nós temos toda a manhã para desenvolver essa atividade, caprichem. E podem conversar com o colega do lado, mas baixo. Combinado?
Crianças: sim, combinado.

Ao término da atividade, pediu aos alunos para que se sentassem em círculo no chão da sala e cada um poderia mostrar a sua pintura e olhar a dos outros. Depois de um tempo, novamente solicitou a atenção dos alunos:

Olhem para mim e escutem o que eu tenho para dizer agora: vocês vão recortar a atividade conforme eu vou explicar. Mas, vocês vão tomar cuidado com a tesoura porque a tesoura não tem ponta, mas, às vezes, a pele ela corta. Não pode cortar cabelos, roupas, somente o papel, do jeito que eu vou explicar [...] se não entendeu, me chama que eu explico de novo.

Retornaram às mesas e fizeram os recortes. Ao concluírem, os alunos foram orientados a compor as partes do quebra-cabeça, montando-as em cima da mesa. Algumas crianças precisaram de ajuda, outras faziam sozinhas. Quando mostravam para saber se estava correta a posição das peças, a criança ouvia falas como: “[...] parabéns, está certinho” ou “[...] muito bem, é isso mesmo”. E quando não estava, a professora questionava: “[...] será que é assim? Olha a parte do colega, está como esta? A sua, está igual? [...] então vamos montar. Pense em uma galinha. Quais as partes do seu corpo? Cabeça, tronco, pernas e o rabo [...] veja como ficou”.

Não foi possível concluir o trabalho, devido ao horário da higiene e do almoço. A docente explicou:

Agora, cada um segura nas mãozinhas, as quatro partes e olhem que são quatro pedaços. Vou entregar o caderno de cada um, chamando pelo nome e vocês vão colocar as quatro partes dentro do seu caderno e guardar de novo no armário. Porque hoje, não temos mais tempo para continuar o trabalhinho. Então, amanhã cada um pega o seu caderno e vamos colar as partes do quebra-cabeça.

Conforme nos mostrou Vigotski (2000a), para a criança pequena, sua educação também acontece com a imitação de ações observadas no seu cotidiano, participando e agindo sob a orientação do adulto. Tais condições as auxiliam a controlar e organizar sua forma de ser, de agir, a estabelecer significados, ou seja, a ampliar seu cabedal de experiências mediadas.

As intervenções realizadas na comunicação evidenciada por essa docente confere aos seus alunos os elementos preconizados pelos autores estudados, possibilitando meios viáveis à percepção, por meio da escuta, da visualização e do contato com os objetos, que os ajudam a comparar, a perceber as características e a sua finalidade. Desse modo, eles são levados a armazenar todas essas informações na memória.

Nesse centro, o horário do sono era um momento em que a professora conversava e orientava os alunos a respeito dos seus benefícios:

O sono é nosso amigo. Depois de trabalharem nas atividades, é necessário um período de descanso para repor as energias e estarem dispostos para aprenderem mais, brincarem mais no período da tarde. [...] pensar é não falar, é criar imagens na cabeça e não falar, é pensar em coisas boas, bonitas, lugares bonitos.

Verificamos nessa fala que compreender o porquê das coisas geram na criança segurança, confiança e tranqüilidade. Dormir, nestas circunstâncias, não se configura como imposição e sim como uma necessidade. O fato de as crianças freqüentarem desde muito cedo o ambiente destinado à educação infantil e nele permanecerem por um período mais prolongado amplia drasticamente a responsabilidade do professor, pois este precisa agregar maiores possibilidades em proporcionar à criança estímulos possíveis para adquirir hábitos, estabelecer relações afetivas de forma positiva, ao mesmo tempo em que medeia as aprendizagens, com vistas ao desenvolvimento (MIRANDA-NETO; MOLINARI; SANT'ANA, 2002).

Miranda-Neto (2001)³², em seus estudos, apresenta algumas reflexões sobre a importância do sono e dos sonhos para a aprendizagem. Dentre elas,

³² O estado de vigília no texto refere-se ao tempo em que passamos acordados.

discute as relações que, pela privação do sono, podem provocar alterações afetivas, vontade, atenção e memória, devido às necessidades individuais de cada pessoa. Quanto à exigência da privação do sono ou da imposição do descanso aos alunos, os estudos apontam a importância de os profissionais que atuam em escolas obter conhecimentos que os auxiliem na compreensão das manifestações referentes ao sono, visto que a sua carência pode dificultar a aprendizagem, em função da irritabilidade, das modificações na memória e no comportamento. Nas investigações apresentadas na obra Fundamentos de Neuropsicologia, esta idéia se completa:

Para que os processos mentais humanos sigam o seu curso correto, o estado de vigília é essencial. É apenas em condições ótimas de vigília que o homem pode receber e analisar informações, que os necessários sistemas seletivos de conexões podem ser trazidos à mente, sua atividade programada e o curso de seus processos mentais verificado, seus erros corrigidos e sua atividade mantida em um curso apropriado (LURIA, 1981, p. 28).

Diante do exposto, consideramos imperioso o pensar/repensar as rotinas rígidas de sono a que são submetidos os alunos nos centros. Na maioria das vezes, utilizam o mesmo horário e padrão de sono a todas as crianças. Oliveira (1992) sugere organizar os horários dedicados ao descanso das crianças nas salas de educação infantil da seguinte maneira: selecionar educadores que possam acompanhar as crianças que necessitam dormir e quais atividades outros professores podem desenvolver junto àquelas que não têm necessidade de sono no período destinado ao sono, oferecendo-lhes alternativas.

Outro momento registrado no Centro R foi quando a professora trouxe para a sala um ramallete contendo vários tipos de flores, tais como: rosa, capitão, sempre-viva, hortências e samambaia. Arrumou-as em um vaso, chamou a atenção dos alunos, pediu para que olhassem para ela e explicou:

Eu, domingo, fui no sítio e lá tem um jardim com muitas plantas, com muitas flores. Então, eu colhi algumas e coloquei-as na geladeira e 2.^a não tivemos aula, na 3.^a feira eu esqueci de trazer e hoje, 4.^a feira, eu lembrei e trouxe as flores. Vejam, aqui tem vários tipos de flores com formatos e cores diferentes.

Na sequência, foi apresentado e nomeado para os alunos cada tipo de flor, enquanto se exploravam as cores, a forma, o cheiro e a textura. A professora teceu comentários sobre aquelas que possuíam nome de pessoas, como a rosa e a hortências, e destacou:

Professora: esta é a hortências, tem nome de mulher. Rosa também. Eu, por exemplo, tenho uma amiga que se chama Hortências. Alguém conhece pessoas com esse nome?

Crianças: não.

Professora: vocês lembram que nós estamos estudando sobre as plantas, que existem vários tipos de plantas com utilidades também diferentes. Tem aquelas que são comestíveis, aquelas que servem para remédios, perfumes, xampus e as que são ornamentais, como essas que vocês estão vendo. Servem para deixar os jardins e as nossas casas mais bonitas, enfeitam as igrejas, os casamentos. Tudo isso está na natureza.

A professora C trouxe também sementes de algumas dessas flores, uniu algumas mesas e acomodou as crianças ao redor. A seguir, mostrou qual delas correspondia à semente. Os alunos foram estimulados a tocar e a cheirar as flores. A docente, então, comentou:

Professora: estas sementes nós vamos semear lá no pátio em um lugar preparado, colocando-as na terra [...] vão ficar dormindo na terra por um longo período, depois nascer [...] mas para isso acontecer o que a planta precisa?

Crianças: água, sol, algumas de sombra. Precisa de cuidados.

E assim continuou a conversa, ressaltando-se a importância das plantas e das flores na natureza. Em seguida, as sementes foram espalhadas em cima da mesa. A professora aproveitou o momento e leu para as crianças uma poesia que estava exposta na parede, acompanhando cada palavra com uma régua. Relacionou o processo de nascimento das sementes com o pronunciado na poesia (a poesia foi depois dramatizada pelas crianças para os pais e para a comunidade, na mostra pedagógica realizada pelo Centro). As crianças foram manuseando as sementes, observando a cor, o formato, sentindo o cheiro e as texturas, atentas à fala da mestra. Se alguma criança se dispersava, ela a chamava para o grupo ou pegava-a pela mão para trazê-la novamente. Em momentos como este, registramos as seguintes falas:

Professora: se você não ficar aqui, você não aprende, não vai saber contar para outras pessoas, o pai, a mãe, o que vocês aprenderam aqui. E mesmo quando estiverem em algum lugar e virem essas plantas vocês podem até não lembrar do nome, mas vão saber e lembrar que já viram essas plantas.

[...] você não quer aprender o que eu estou falando? É importante você ouvir, observar. Eu preparo com tanto carinho, coeto materiais porque eu gosto de ensinar, eu quero que vocês aprendam. Então, posso continuar?

Criança: pode.

A professora deu um tempo e as crianças foram se aquietando.

Professora: olha que delícia, que bom o silêncio pra gente aprender, tem momentos que precisamos ficar com a boquinha fechada para poder aprender, não é mesmo?

Crianças: é.

A seguir, conduziu a turma até o pátio, orientou para que se posicionassem em volta de um dos canteiros de maneira que pudessem visualizar o processo do plantio das sementes, mexeu a terra, colocou as sementes, cobriu-as, deixou um pouco na superfície e disse que era para os pássaros comerem. A seguir, retirou de um vaso, que uma criança havia trazido de casa (no para-peito da janela da sala existiam vários recipientes com diferentes plantas que foram trazidas pelos alunos), um galho de “brilhantina” e, ao cavar o buraco, uma das crianças perguntou:

Criança: agora é com buraco que planta?

Professora: sim, algumas plantas têm que fazer buraco, outras, a gente mexe a terra, semeia, depois cobre com terra. [...] não esqueçam, nós vamos voltar aqui, observar o que está acontecendo.

As crianças também puderam tocar na terra, algumas ajudaram a cobrir as sementes e a mexer a terra. Depois, todos foram fazer higiene das mãos. A professora retornou ao canteiro, colheu alguns galhos de hortelã e explicou: “[...] esta planta se chama hortelã. Eu vou na cozinha lavar bem lavada e nós vamos experimentar essa planta, que é medicinal e também comestível, serve de tempero assim como a cebolinha, a salsa”.

Ao retornar, falou sobre a utilidade da planta e ofereceu uma folhinha para cada um. Alertou-os sobre o perigo de comer plantas que não conhecem: “[...] nunca coloquem na boca folha de planta que vocês não conhecem. Só façam isso com autorização dos pais, da professora ou de outro adulto. Tem planta que faz mal para o nosso corpo, o nosso organismo, algumas são veneno”. Ofereceu uma folhinha de hortelã para cada criança e também degustou com elas (dois alunos não aceitaram) e acrescentou: “[...] tem pasta de dente com esse sabor, chiclete, balas, faz-se chá para tomar [...]”. As crianças cheiravam e mastigavam a planta.

Em um outro dia, fez o chá da planta na sala pelo processo de infusão; para isso, utilizou água fervente, jarra transparente, açúcar, colher, galhos de hortelã e copos descartáveis. Explicou o que é infusão e que o chá também pode ser feito, mergulhando-se a planta na água e deixando-a ferver. Colocou açúcar e pediu para que prestassem atenção, pois ao mexer iria se dissolver. Coou o chá em uma peneira e chamou a atenção das crianças para observar a mudança que houve na cor do líquido, de transparente límpido para outra cor. Pôs uma garrafa de água pura ao lado da jarra e perguntou: “[...] qual a diferença?” Algumas crianças responderam: “[...] uma amarelada, a outra não”. Ofereceu o chá para todas as crianças (três não aceitaram). Depois ofereceu balas com sabor de hortelã; estas todas aceitaram.

A forma como o professor se expressa pela linguagem evidencia o atrelamento da atividade de observação à de cognição, possibilitando ao aprendiz organizar-se mentalmente para desenvolver uma dada tarefa (SOKOLOV, 1969). Por meio dessa poderosa ferramenta semiótica, o mestre regula atividades físicas e mentais da criança, ajudando-a a compreender e internalizar as normas de conduta, valores, regras sociais e ir além, ou seja, cria condições de aprimoramento da função perceptiva, da capacidade de generalização, análise e síntese, elementos estes que, sozinha, a criança seria incapaz de adquirir. “A palavra modifica o reflexo psíquico da realidade, criando novas formas a atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e de ação” (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 11).

Nessa sala, houve momentos de conflito entre as crianças: uma pisou na mão da outra e a criança ofendida revidou, agredindo o colega. Verificamos como

a docente administrou esse episódio. Ela solicitou aos alunos para que formassem um círculo e falou sobre a amizade que deve haver entre eles:

[...] Quando um amigo bate no outro, se foi sem querer deve pedir desculpas e se for por agressão, isto não faz bem para ninguém, devemos manter a calma, chamar o professor para conter o agressor, conversar e saber o que está acontecendo [...].

As crianças a ouviam atentamente.

Professor: vocês já viram eu bater ou agredir alguém dos meus colegas de trabalho?

Crianças: não.

Professor: às vezes, eles fazem coisas que eu não gosto, nem por isso saio xingando, batendo, empurrando ninguém. Eu vou lá e falo para a pessoa que ela me feriu, que eu não gostei, que fiquei triste. Então, sigam meu exemplo e vocês vão ser ótimos meninos e meninas. Vocês são muito inteligentes, já melhoraram bastante, mas ainda faltamos um pouco, mas nós vamos chegar lá.

Nos outros dias, foram explorados com os alunos outros tipos de flores, folhagens, plantas aéreas como a orquídea, que não necessariamente precisam de terra para ser plantadas. Levou os alunos ao quintal da escola, pediu para que observassem as plantas, inclusive as orquídeas, nas árvores e disse que fazem parte das plantas chamadas aéreas porque vivem agarradas em árvores. Segundo a professora, as orquídeas ali plantadas eram frutos de suas aulas em anos anteriores.

Como o tema em estudo era as plantas e os animais, foi solicitado aos alunos para que tentassem localizar os animais encontrados no ambiente, tais como: formigas, besouros, abelhas, pássaros, dentre outros, e observar como caminham, o seu corpo, a cor, o tamanho, a forma. A professora sempre enfatizava o cuidado e a importância da natureza. Nas atividades desenvolvidas, constatamos que as crianças participavam ativamente das iniciativas propostas pela professora.

Nas buscas que as crianças empreendiam, vasculhando os locais onde pudessem encontrar os pequenos animais para observá-los, foram encontradas, no tronco de uma árvore, algumas “cascas” de cigarras, as quais desencadearam muita curiosidade sobre o assunto. Foram colhidas, levadas para a sala para

fazer parte de uma exposição (painel), contendo animais. Segundo a professora, iriam estudar as cigarras em um outro momento.

Em uma das aulas, a professora apresentou à classe um casulo de onde sairia uma borboleta. Puderam visualizar e observar os movimentos da futura borboleta. Explicou aos alunos os cuidados que devemos ter ao retirar coisas da natureza e disse que o casulo foi retirado por ela para estudo. A seguir, o casulo foi colocado em um local da sala para que pudessem verificar o que aconteceria. Ao final de uma outra aula em que trabalhou sobre os animais, utilizando recursos como livros, revistas e fita de vídeo, a professora entregou para cada aluno uma figura contendo um dos animais estudados, para ser colada no seu caderno. Depois da colagem, como tarefa de casa, orientou-os:

Vocês vão observar bem o animal que colaram e pensar sobre ele, o que você sabe dele. Vão para casa e perguntar para os pais o que eles sabem sobre esse animal: o que come, onde vive, se é doméstico ou vive no mato, se é de comermos a sua carne ou se ele é que come carne, se ele cresce muito ou não, a cor, a pele pra que serve.

Vale considerar que a aprendizagem da criança começa muito antes de sua inserção na escola. Assim, a organização das atividades escolares precisa considerar o período que antecede sua escolarização, ou seja, as aprendizagens anteriores. Ao professor compete trabalhar para que os conhecimentos se ampliem e se concretizem em novas formas de pensamento, de inserção e de atuação da criança em seu meio social, ou seja, cabe-lhe promover um ensino que supõe gestar um conjunto de saberes que assegure um desenvolvimento humano necessário (VIGOTSKI, 2000a).

Miranda-Neto, Molinari e Sant'Ana (2002), em suas proposições, enfatizam ser de fundamental importância o papel desempenhado pela aprendizagem para o progresso da atividade neural. Ao exercitar os órgãos dos sentidos, os receptores periféricos do corpo emitem mensagens que atingem os neurônios denominados sensitivos, motores e de associação. Estes se localizam também na medula espinhal e no cérebro. Assim, os estímulos provenientes do mundo exterior permitem ao sujeito da aprendizagem o aprimoramento de suas percepções, que, no decorrer do processo, passam a um plano mais elaborado,

permitindo uma postura mais reflexiva, cuja finalidade é identificar as causas das diferentes sensações (calor, frio, tato, pressão, visuais, auditivas), interpretando-as. Estas primeiras aprendizagens advêm dos contatos estabelecidos com o grupo familiar a partir do nascimento da criança.

Nesse sentido, os autores destacam a importância da Educação Infantil, no momento em que a criança passa a relacionar suas experiências novas com as anteriores, adquirindo novos conhecimentos que só a instituição escolar pode oferecer. Esses autores reforçam, assim, a importância e a influência da ação do professor e da escola:

O professor da pré-escola carrega consigo uma grande responsabilidade, pois atua junto às crianças no momento em que sua plasticidade neural é máxima. Pode colaborar para que ela desenvolva grande riqueza de circuitos neurais e evite a morte precoce de milhares de neurônios, deixando-os como reserva para o futuro. Cada estímulo, cada atividade, pode resultar em novas aprendizagens, sejam elas sensitivas, motoras ou intelectuais, as quais ficarão registradas na morfologia do sistema nervoso na forma de sinapses. Logo, os reflexos de seu trabalho se farão sentir por toda a vida, pois é nesta fase que o sujeito desenvolve as características neurais que lhe possibilitam aprender a ver, ouvir, cheirar, escutar, explorar com as mãos, perceber a si próprio e, principalmente, aprender uma linguagem que subsidie a sua capacidade de pensar sobre si e sobre o mundo. [...] Já que nesta fase a plasticidade neural é máxima, os grandes escultores do cérebro infantil são os atendentes das creches e os professores da pré-escola. Analisando por esta ótica, cabe a estes profissionais possuir um excelente conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, pois as suas ações terão implicações que repercutirão inclusive na vida adulta (MIRANDA-NETO; MOLINARI; SANT'ANA, 2002, p. 12).

Há, pois, que se reafirmar que a percepção se pauta nas experiências anteriores e as ligações delas decorrentes subsidiam e se consolidam em funções mentais, uma vez que os estudos empreendidos mostraram que, desde os estágios mais precoces do desenvolvimento, linguagem e percepção estão intimamente pactuadas. A observação se constitui em um dos elementos que opera como mecanismo de ampliação da capacidade perceptiva. A visualização, o contato, a posição no espaço e no tempo criam as condições imprescindíveis a essa função. O adulto, por meio de sua linguagem, é o agente que medeia as ações infantis e as orientam, com vistas a perceber as semelhanças, as

diferenças dos objetos e eventos, quais sejam: valores, atitudes, crenças, conceitos e deles abstrair características e serventia (RUBINSTEIN, 1973a; VIGOTSKI, 1996a; SOKOLOV, 1969).

Kostiuk (1991) esclarece que todo movimento esboçado acontece sob o domínio da linguagem pela criança e exerce significativo impacto no seu desenvolvimento. Os processos verbais adquiridos e dominados por ela, inicialmente por meio de atos sociais, os quais atendem às suas necessidades imediatas, convertem-se, como já pontuamos, em forma interior e exterior de desenvolvimento da percepção, da imaginação, em instrumentos do pensamento, em organização e regulação do pensamento. O autor reforça isso, exemplificando que estudos realizados experimentalmente com crianças em idade pré-escolar nos permitem compreender que:

[...] as ações mentais, formadas na criança de idade pré-escolar como atos 'interindividuais' da atividade cognoscitiva derivada de comunicações verbais com os adultos (pergunta e resposta, agrupamento de objetos e determinação da igualdade quantitativa de grupos, a sua composição, enumeração, etc.), se convertem depois em atos 'intra-individuais' que a criança realiza até à margem de uma específica situação de ensino (KOSTIUK, 1991, p. 21).

O exposto nos leva à preocupação em relação à importância do estudo sobre a reciprocidade entre aprendizagem e desenvolvimento na esfera escolar, tão necessária para elucidar a importância não só do conteúdo, mas também da utilização de métodos de ensino mais ativos, com vistas à aquisição pela criança de conhecimentos que viabilizem efetivas formações das ações mentais. O entendimento dessa problemática nos remete à reflexão de que:

Para compreender, por exemplo, o aparecimento de novos modos de raciocínio abstrato e generalizado no processo de aprendizagem, é necessário estudar as mudanças que se produzem em sistemas já estruturados quando se formam sistemas novos, de que modo se reorganizam, incluídos em uma nova totalidade mais ampla; é preciso estudar, além disso, o seu agrupamento, a sua generalização e a sua coordenação; é preciso estudar a formação de uma hierarquia específica e a dinâmica da organização. Além disso, é necessário estudar as forças sob cuja influência se produz a passagem de níveis inferiores de organização a outros superiores. [...] é necessário também

estudar os componentes motivacionais da atividade mental (KOSTIUK, 1991, p. 28).

Nesse sentido, o autor comenta que aprendizagem e educação têm muito em comum, pois existem conexões recíprocas entre elas, no que se refere à instrução, à ação educativa e ao conhecimento. No que corresponde à Educação Infantil, algumas atitudes devem ser definidas sob a influência de formas distintas de ensino, uma vez que, nesse período da vida da criança, principia a formação de tendências de comportamento ainda incipientes que precisam ser estimuladas, com vistas a motivá-las, promover o interesse em aprender e o desejo de auxiliar outras pessoas, ou seja, uma atitude positiva de co-participação no trabalho escolar.

Tais atitudes desenvolvem-se, tendo em vista a orientação do professor e as exigências sociais. Posteriormente, com as experiências continuadas, a criança passa a realizar tais atitudes sozinhas, de forma generalizada, regulada internamente e transformando-as em comportamentos. O autor deixa claro que a imposição de atitudes e de advertências infinitas costuma não apresentar resultados positivos, pois não estimula a criança a mudar seu comportamento real. De igual forma, uma educação que dicotomiza a palavra e a ação está fadada ao fracasso e, conseqüentemente, a instrução verbal sem a prática não traz nenhuma mudança efetiva à vida da criança nem altera a sua posição na convivência coletiva.

O desenvolvimento geral na criança, portanto, depende em muito da educação, devido à sua inter-relação com o processo de aprendizagem. Esta cria condições necessárias para o desenvolvimento da criança; coloca-a diante da possibilidade de execução de novos fins e novas tarefas. Por outro lado, a educação depende do desenvolvimento da criança, da sua idade, das suas características individuais, das suas capacidades para realizar as ações educativas propostas. Todo esse aparato elencado não ocorre de imediato, mas desenvolve-se no decorrer das atividades escolares, no trabalho e nas demais situações, sob a condução da educação; entretanto, a sua consolidação está ligada ao desenvolvimento da vida, à maturação do organismo, enfim, é no desenvolvimento das referidas funções que se formam novas possibilidades de educação. Esta, se mediada de maneira eficiente, conduz ao acréscimo de novos

elementos ao comportamento da criança. A educação apenas é eficiente quando leva em conta os princípios e as peculiaridades próprias do processo de desenvolvimento infantil (KOSTIUK, 1991).

Nas relações empreendidas por meio da linguagem, como podemos observar no quadro 8 (p. 148), existe, por parte dessa docente, uma preocupação constante para que os alunos se apropriem dos conteúdos que sistematizava e desenvolvia, cujo objetivo era avançar dos conhecimentos espontâneos aos científicos. Tais procedimentos atendem aos propósitos defendidos pela teoria em foco; há, porém, a necessidade de consciência e aprofundamento teórico, o qual poderá contribuir mais e melhor para uma práxis desafiadora.

Verificamos que a linguagem utilizada por essa docente, na maioria das vezes, atendia às categorias selecionadas para a observação, havendo clareza nas explicações a respeito dos conteúdos que objetivava ensinar. Além disso, demonstrava intencionalidade, e a afetividade sempre permeava suas ações. As relações que estabelecia e as significações dadas aos conteúdos que trabalhava junto às crianças funcionavam como meios mobilizadores das funções mentais e, conseqüentemente, da ampliação do conhecimento.

É importante destacar que, no 8.º dia de nossa investigação, constatamos que algumas categorias apareceram diferenciadas das demais. Nesse dia, foram realizados ensaios com as crianças, nos quais, por repetidas vezes, foram-lhes solicitadas (na sala) dramatizar a poesia “A sementinha” que iriam apresentar (aos pais e à comunidade) na mostra pedagógica organizada pelo centro. Em seguida, os alunos foram conduzidos até o local onde seriam as apresentações e novamente repeti-la. Fatos como este nos levou à reflexão de que o professor, ao propor certas atividades aos alunos, precisa se preocupar com o tempo destinado para sua realização, ou seja, organizá-las de maneira que assegure à criança a manutenção do interesse, dos significados, dos sentidos daquilo que executa.

Vigotski (2000a) e Rubinstein (1973c) alertam para o fato de que a manutenção da atenção está intimamente relacionada ao ritmo e ao tempo da atividade executada. No processo de ensino-aprendizagem, é importante que se estabeleça um tempo compatível com a capacidade de atenção da criança, assim como o grau de dificuldade das tarefas.

Vimos os efeitos que esta ferramenta psicológica pode ou não provocar na formação e na ampliação das funções cognitivas, com especial atenção à função perceptual. Podemos afirmar, com segurança, que há uma urgente necessidade de que o professor que atua diretamente na Educação infantil conheça e compreenda os processos de formação da linguagem e da consciência, para que ele próprio tome consciência daquilo que faz em sala de aula, com base em uma teoria que dê sustentação à sua práxis.

6 CONCLUSÃO

O interesse em aprofundar e compreender melhor o processo de formação da linguagem e as manifestações que dela decorrem adveio de nossa preocupação com o ensino e a educação da criança, especialmente aquelas que se encontram inseridas no espaço escolar infantil. Nossa função como coordenadora pedagógica nessa área (vide nota de rodapé nº. 1, p. 13) e as discussões realizadas no decorrer de nosso trabalho nos permitiram perceber que a linguagem do professor pode influenciar no desenvolvimento da criança. Ao mesmo tempo, nos perguntávamos a respeito da relação existente entre o professor e seus pequenos alunos, quais as possibilidades de melhorar essa interação professor/aluno e como os professores poderiam melhor utilizar sua linguagem para interferir positivamente no desenvolvimento das funções psíquicas infantis. Tais inquietações nos levaram à necessidade de conhecer e de nos aprofundar nesse referencial, dada a relevância que os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural atribuem à linguagem cuja importância é destacada em seus clássicos como elemento-chave, para a sistematização e ampliação das funções psíquicas superiores, tais como: a percepção, a atenção, a memória, dentre outras.

Esta pesquisa pode nos subsidiar e nos orientar teórica e praticamente a nossa atuação pedagógica, no sentido de estabelecer reflexões e ações mais profícuas, com maior clareza e objetividade, organizar e sistematizar procedimentos adequados e desenvolvê-los no processo de ensino e de aprendizagem junto às crianças atendidas. É nosso intento também que os leitores, especialmente os que estão diretamente envolvidos com a Educação Infantil e todos os que nela acreditam como espaço educativo e gênese de uma trajetória diferenciada, possam, através deste estudo, adquirir conhecimentos culturais e científicos que lhes sirvam de subsídio para a formação de homens e mulheres mais humanos, críticos, conscientes de seus direitos e, de igual forma, de suas responsabilidades.

Sendo nosso foco de estudo a linguagem, nossa pesquisa partiu da hipótese de que na relação estabelecida com as crianças da educação infantil, a

linguagem consciente, clara, planejada e, ao mesmo tempo, afetuosa do professor tem uma contribuição ímpar para o desenvolvimento das funções psíquicas dos alunos. Em outras palavras significa dizer, que o conhecimento do professor a respeito das implicações da linguagem, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores infantis, possibilita uma ação mais sistematizada. Buscamos, por meio da investigação dos escritos dos diferentes teóricos, compreender a transição do homem primitivo ao cultural e, nesse provável percurso histórico, entender a formação da linguagem e da consciência, a partir da sistematização da atividade laboral. Na criança, verificamos esse mesmo caminho, em que a linguagem funciona como fator fundamental de desenvolvimento do psiquismo em geral, por intermédio da mediação do professor especialmente.

Os estudos realizados indicam que a linguagem foi e continua sendo a principal fonte criadora de mecanismos capazes de movimentar as capacidades intelectivas superiores, as quais não se desenvolvem espontaneamente, isoladas na criança, mas, antes, dependem da qualidade da mediação a ela dispensada, das orientações que recebe, dos diferentes objetos contactados e de como são realizadas tais interações. Sob esse prisma, reafirmamos o que os estudos nos ensinam: [...] “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (VIGOTSKI, 2000a, p. 40).

O ser humano, ao nascer, não conta, em seu aparato cerebral, com as aquisições historicamente já alcançadas, possuindo uma estrutura básica própria da espécie, o cérebro. Sobre esta estrutura é que ocorrerão a gênese e a sistematização das funções especificamente humanas, por intermédio da interação de dois fatores: o biológico e o cultural. O primeiro caracteriza-se por marcar o indivíduo pela sua unicidade. No entanto, à medida que o sujeito é influenciado e orientado por estímulos culturais, estes lhe conferem a capacidade de avançar prospectivamente. O cérebro constitui-se, portanto, em um sistema complexo de grande plasticidade neural (KHOL, 1992).

Os estudos levados a cabo pelos pesquisadores da Fisiologia, Biologia, Neurociências e da Psicologia mostram que, nos seis primeiros anos de vida, a criança se encontra no período em que o cérebro opera com grande plasticidade, ou seja, com maior otimização. Se estimulado, adquire condições de se modificar,

de se adaptar, de responder aos estímulos exteriores (MIRANDA-NETO; MOLINARI; SANT'ANA, 2002).

A linguagem – gestual, oral e escrita – portanto, incide em todos os momentos que envolvem a atividade humana:

Gracias al lenguaje, que permite fijar y transmitir de una generación a otra las representaciones, los conocimientos y los pensamientos elaborados en la práctica social de muchos siglos, el reflejo del mundo en el cerebro del hombre se há hecho extraordinariamente rico (LEONTIEV, 1969, p. 85)¹.

Nessa tessitura, as funções elementares, sob a égide da mediação de outrem, gradativamente deixam de ser instintivas, reflexas, guiadas por estímulos externos e vão se refinando, se especializando, de forma que passam a ser conduzidas pelos conhecimentos internalizados mediados pela linguagem. Tais apropriações capacitam à criança perceber o mundo que a circunda sob um prisma mais apurado, isto é, consciente porque subsidiada, e a entender e apreender as mudanças que ocorrem, bem como enfrentar possíveis problemas.

O tipo de linguagem utilizada pelo adulto exerce participação decisiva no desenvolvimento da criança, funcionando como modelo para ela. A comunicação por ele expressa nas relações que estabelece, os artefatos com os quais interage e todas as demais facetas que nela operam são pela criança internalizados e imprimem novas formas de perceber, de agir, de pensar, de sentir e de se relacionar com os pares. Estes procedimentos afetam a percepção, a atenção, a memória e resultam em pensamento, influenciando categoricamente na sua individuação e, por conseguinte, em sua humanização. “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VIGOTSKI, 2000a, p. 75).

A linguagem, nessa perspectiva, atua, portanto, como o principal instrumento mediador na assimilação e apropriação dos saberes em geral. Estes modificam e propiciam a ampliação das funções intelectivas superiores, dentre elas a percepção. Esta capacidade pode ser alcançada pela criança, em maior ou

¹ Graças á linguagem, que permite fixar e transmitir de uma geração para outra as representações, os conhecimentos e os pensamentos elaborados na prática social de muitos séculos, o reflexo do mundo no cérebro do homem se tem feito extraordinariamente rico (LEONTIEV, 1969, p. 85).

menor grau de aprendizagem, a depender das experiências vivenciadas e do conhecimento internalizado. Isto porque a percepção de um objeto pode apresentar diferenças de uma pessoa para outra, por conta de suas características individuais e da interferência da linguagem no aprendizado.

A função perceptiva tem como base as sensações que viabilizam as condições necessárias para o conhecimento humano acerca do mundo circundante e do próprio corpo para que cheguem ao cérebro os sinais deles decorrentes. As sensações representam os reflexos da qualidade isolada dos objetos, ao passo que a percepção é a representação de objetos em seu conjunto, abstraindo-se deles qualidades, relações, além das características dos aspectos percebidos (SOKOLOV, 1969).

A percepção corresponde a uma das funções intelectivas de essencial relevância no desenvolvimento humano, principalmente nos primeiros anos de vida, sendo imprescindível para a aprendizagem e apropriação de conhecimentos. Sua gênese depende dos conteúdos intencionalmente preparados e desenvolvidos, do conhecimento contido em instrumentos físicos e simbólicos, das experiências anteriores. A percepção, como as demais funções especificamente humanas, é formada; assim, o caráter inicialmente instintivo dessa função transforma-se em caráter de cunho social, pois, uma vez apreendida, permite ao sujeito abstrair dos objetos e dos fatos reais suas características e certas peculiaridades, internalizando-as. Ela se completa e se aperfeiçoa em maior ou menor grau, de acordo com os conhecimentos que se adquiriu da experiência anterior, já que sem estes a percepção não se desenvolve.

Na linguagem utilizada pelo professor nos centros investigados, a ausência de elementos constituintes da linguagem, como os que apontamos no estudo, concorreram para uma parca estimulação do intelectual das crianças e uma influência pouco relevante na ampliação dos conhecimentos infantis.

Os aspectos perceptivos viabilizam os da atenção, na medida em que capacitam ao aprendiz sair da sua atenção involuntária, primitiva, ou seja, de suas ações reflexas, para uma atenção voluntária, que possibilita à criança uma habilidade maior de concentração e a auxilia a ater-se, examinar e selecionar aspectos mais relevantes de um instrumento ou de uma situação na qual está

envolvida. Por consequência, o aprendizado prepara a criança a perceber e captar os estímulos provenientes do meio ambiente ou distinguir entre os vários objetos e acontecimentos mais ou menos importantes, uma vez que essa função organiza o comportamento. O que provoca a atenção é sempre um motivo diretamente ligado à relação e não somente ao objeto ou ao sujeito. A atenção voluntária e a involuntária não se separam, estão intrinsecamente ligadas entre si. A primeira ocorre por força dos estímulos externos bruscos e a segunda, por decorrência das conexões formadas pelas experiências oportunizadas por meio das atividades. Possui caráter intencional, consciente e seletivo.

Os aspectos anteriormente descritos são imprescindíveis à memorização, pois a mesma pode ocorrer por meios mecânicos ou associações que estabelecemos entre o ensinado e o objeto a ser retido na memória, pelo autodomínio dos estímulos externos que possibilitam formas especiais para lembrar, reconhecer e organizar o material a ser lembrado. Tais componentes funcionam no sentido de ampliar a quantidade de informações nela conservada, relacionar arbitrariamente presente e passado, e selecionar o que parece relevante em certa etapa da aprendizagem. A memorização insere, pois, o aluno no pensamento reflexivo, possibilitando-lhe uma melhor compreensão do mundo e a capacidade de perceber como as coisas se interligam, quando busca explicações para elas, como vimos em Vigotski (2000a).

Nesse nível de apreensão sobre as coisas do mundo, a criança torna-se, aos poucos, capaz de controlar melhor suas ações, seu comportamento, sendo que tais apreensões denotam pensamento e só se viabilizam por meio da linguagem utilizada nas suas diferentes manifestações.

Os brinquedos e as brincadeiras e, com estes, o desenho, funcionam como excelentes meios oportunizadores de conhecimentos, fontes de prazer, entretenimento e aprendizado. Podemos afirmar que o brincar, nas suas variadas formas, contempla uma prática cultural, meio pelo qual se exercitam atividades necessárias para o desenvolvimento.

Nossa pesquisa partiu da hipótese de que o conhecimento do professor a respeito das implicações da linguagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores infantis possibilita uma ação mais sistematizada e direcionada, com vistas a promover o desenvolvimento dos alunos. Por se tratar

de um *locus* privilegiado para a aprendizagem, presumimos que, no ambiente escolar, haja um processo relacional ativo que se efetiva por meio de interações sistemáticas, intencionais, premeditadas, como sugere Vigotski (1996a; 2000a).

Acreditamos que ao professor compete ensinar conteúdos variados com propósitos bem definidos, os quais, operados nestes princípios, alteram significativamente as capacidades de percepção e, conseqüentemente, as demais. Contudo, constatamos que, na educação escolar, o professor é o provedor, por excelência, do ensino e da aprendizagem, e o espaço de sala de aula, o lugar privilegiado para a aquisição desse legado. Desse modo, comporta merecer uma mediação planejada, intencional, associada à seleção de recursos materiais, a uma linguagem clara, carregada de afetos, desafiadora e à exploração pertinente dos artefatos, correlacionados ao que está sendo estudado. Prevemos, portanto, que saberes assim organizados sejam possíveis aos que desse segmento escolar se utilizam.

Nessa perspectiva, a compreensão docente do processo de aquisição da linguagem da criança nos primeiros anos de vida e a consciência de sua interferência no aprendizado por ele mediado é deveras importante. As complexas relações travadas entre os parceiros e o confronto de idéias funcionam como premissa para a emergência e formação da percepção, da memória, da atenção e dos demais componentes intelectivos infantis.

Com base nos autores Vigotski (2000a; 2000b), Luria (1991), Rubinstein (1973abc), Sokolov (1969), Smirnov (1969), Zhinkin (1969), dentre outros, analisamos os dados obtidos por meio das observações teórico-práticas, as quais mostraram que nossa hipótese inicial se sustenta nos locais estudados, nos momentos em que a linguagem utilizada pelo professor, nas relações estabelecidas junto aos alunos, continha princípios propostos no referencial. Podemos dizer, contudo, que embora, em alguns casos, ao relacionar-se com os alunos, o docente apresente elementos capazes de estimular os processos psíquicos, estes são efetivados fortuitamente de forma ainda incipiente uma vez que poucas vezes percebemos durante nossa investigação, por meio dos procedimentos adotados pelo professor, elementos que nos indicassem sua clareza e compreensão de que os aspectos da linguagem preconizados no

referencial incidem decisivamente para o desenvolvimento da percepção e demais funções psíquicas infantis.

Ao presenciarmos as atividades e a linguagem expressa pelo professor A, especialmente, nas discussões com os alunos, podemos afirmar que poucas vezes observamos mediações docentes que desafiassem ou que mobilizassem as referidas funções. A dicotomia com que foram tratados os conteúdos, em sua maioria, desconectados das experiências dos alunos e a fala que promete medidas punitivas como meio para se obter atenção incidem, negativamente, na compreensão daquilo que é ensinado e, conseqüentemente, podem levar a um conhecimento pouco satisfatório.

Tratam-se, muitas vezes, de procedimentos fortuitos que não prescindem de intencionalidade nem direcionamentos claros do que se pretende ensinar, de forma que, ao executá-los, a sua desconexão com o cotidiano nos permite afirmar que esse docente possui uma formação teórica deficitária e por decorrência pouca clareza de que os conteúdos ensinados são de extrema importância para o desenvolvimento dessas funções. Além do mais, o fato de o espaço ofertado à população infantil não ser utilizado de acordo princípios pedagógicos faz com que o mesmo se constitua apenas em um lugar no qual as crianças permanecem e recebem atendimentos básicos de sobrevivência, sono, alimentação e higiene.

Se tomarmos como parâmetro os pressupostos vigotskianos, percebemos que o ensino ofertado em um dos centros fica aquém do desejável. A falta de planejamento, de orientações definidas e as explicações pouco claras tornaram as atividades enfadonhas, sem sentido e significado e, portanto, desprovidos de interesse.

Reverendo o que expõem Kostiuk (1991) e Kohl (1997), em conformidade com as idéias de Vigotski, a escola constitui-se em um espaço privilegiado e, na sociedade letrada, exerce papel de excelência para a aquisição de conhecimentos dialeticamente ensinados aos que dela se utilizam. Porém, não basta sua existência; é preciso contar com um coletivo humano que a assuma e a reconheça como tal, indo além, empreendendo ações que levem o professor a pensar, objetivar e efetivar ações pautadas em saberes científicos, historicizados, contextualizados e a apostar nas possibilidades das crianças, empreendendo procedimentos que promovam a formação e ampliação das capacidades

psíquicas, com vistas ao aprendizado e desenvolvimento mental. Também os recursos materiais se incluem como colaboradores para movimentar os mecanismos que podem aprimorar as funções superiores, uma vez que o contato com os objetos, se bem orientados, criam a possibilidade de se abstrair deles, por meio de análises e sínteses, características, qualidades, relações. Todavia, o tipo de orientação quanto ao modo de utilizá-los influencia diretamente, em maior ou menor grau, no desenvolvimento da percepção e das demais funções. Em vista disso, reafirmamos o que os clássicos revelam, ou seja, sozinhas, isoladas, as funções, por si só, não galgam avanços.

Verificamos também, por parte de um dos educadores, a preocupação, o empenho e a motivação, ao trabalhar com as crianças. O planejamento explicitava e objetivava o que pretendia ensinar. A intencionalidade era explicitada aos alunos (porque, para que e como fazer) e o processo, na maioria das vezes, era equilibrado em termos de tempo e espaço, de maneira que as experiências do momento se coadunavam com as anteriores e projetavam outras possíveis. Desencadeava, dessa forma, a curiosidade, o interesse, a significação, o sentido, a reciprocidade, a disciplina enquanto auto-regulação e a participação efetiva nas/das observações, pesquisas, experimentos, relatos. Desse modo, o exposto se confirma, como sugerem os autores:

Se há, portanto, uma intencionalidade pedagógica que se explicita na estruturação do ambiente, na escolha dos materiais disponibilizados, na regulação do tempo, na formulação das regras, como formas cultural e socialmente legitimadas e instituídas de organização das atividades, é justamente nos momentos de dinâmica dessas relações que emergem possibilidades de ruptura, de transgressão, de assimilação e resistência (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002, p. 89-90).

Em outras palavras, quando, ao desenvolver um dado conteúdo, conseguimos ultrapassar o ensino estanque, compartimentalizado e imutável, este desencadeia novo significado, novo sentido à dialeticidade que o envolve. Por conseguinte, provoca e amplia o interesse, sem o qual não se obtém a atenção e, muito menos, os elementos constitutivos da percepção que a elevam a um patamar mais apurado, consciente. Vigotski (2000a) propõe três elementos essenciais que podem garantir, na dinâmica de sala de aula, um ensino que

concorra ao aprendizado e às transformações psíquicas infantis: a linguagem clara carregada de afetos e desafiadora, com ordem e disciplina; mediação previamente planejada com objetivos definidos e pautados no conhecimento histórico, social e cultural, mas confrontado com o presente; e a seleção, orientação e relação pertinentes ao uso dos objetos com o que está sendo ensinado.

O autor aponta a necessidade de que as atividades elaboradas e sistematizadas na educação escolar incidam na zona potencial da criança e sejam conduzidas com o propósito de desencadear os níveis de desenvolvimento. Em conformidade com as idéias do autor supracitado, Kohl (1997) ressalta o papel de excelência da escola para a consecução da díade ensino/aprendizagem, desde que organizado intencionalmente. Destaca que a escola é:

[...] a instituição criada pela sociedade letrada para transmitir determinados conhecimentos e formas de ação no mundo; sua finalidade envolve, por definição, processos de intervenção que conduzem à aprendizagem. Diferentemente das situações informais em que a criança aprende por imersão em um ambiente cultural informador, na escola o professor (bem como outros agentes pedagógicos) é uma pessoa real, fisicamente presente diante daquele que aprende, com o papel explícito de intervir no processo de aprendizagem (e, portanto, de desenvolvimento) provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente (KOHL, 1997, p. 57-58).

Em suma, na escola, a linguagem utilizada pelo professor nas suas várias formas, o conhecimento fundamentado em uma reflexão situada no tempo e no espaço, as visualizações necessárias e as experiências palpáveis são alguns dos principais fatores que podem interferir qualitativamente na percepção, elevando-a a um desenvolvimento que poderá afetar as demais. O professor de educação infantil, especialmente, precisa conhecer como a linguagem se processa na criança e o papel que lhe cabe como principal provedor de oportunidades para a internalização dessa tão importante ferramenta psicológica e da própria linguagem, como mediadora na consolidação das funções psicológicas superiores. Constatamos também que, se o ambiente físico não conta com as condições necessárias, ou seja, condições condizentes com o número de alunos e, ainda, se os recursos materiais são minimizados, tais fatores,

conseqüentemente, interferem negativamente na organização do trabalho docente, bem como no desenvolvimento das atividades propostas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- AZEVEDO, H. H; SCHNETZEL, R. P. **Necessidade formativa de profissionais da Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped2001.html>>. Acesso em: 19 fev. 2007.
- BATISTA, R. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped2001.html>>. Acesso em: 19 fev. 2007.
- BONDEZAN, A. N. **Desenvolvimento da percepção e da atenção**: a relevância das relações sócio-educacionais. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.
- CASTRO-CALDAS, A. Neuropsicologia da linguagem. In: ANDRADE, V. M.; SANTOS, F. H. dos; BUENO, O. F. A. **Neuropsicologia hoje**. São Paulo: Universidade Federal do Paraná: Artes Médicas, 2004. p. 165-207.
- DRONKERS, N. F.; PINKER, S.; DAMASIO, A. A linguagem e as afasias. In: KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSELL, T. M. **Princípios da neurociência**. 4. ed. São Paulo: Manole, 2003. p. 1165-1185.
- ELKONIN, D. B.; BLAGONADEZHINA, L. V.; BOZHOVICH, L. I.; ZAPOROSHETS, A. V. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A. E.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Org.). **Psicología**. México, DF: Grijalbo, 1969. p. 493-503.
- _____. BLAGONADEZHINA, L. V.; BOZHOVICH, L. I.; ZAPOROSHETS, A. V. Desarrollo psíquico de los niños desde o nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A. E.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Org.). **Psicología**. México, DF: Grijalbo, 1969, p. 504-522.
- ENGELS, F. **A dialética da natureza**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 215-218.
- GOULART, C.; KRAMER, S. **Alfabetização, leitura, escrita**: 25 anos da ANPED e 100 anos de Drumond. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE21/RBDE21_12CECILIA_GOULART-E-SONIA-KRAMER.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2007

GUYTON, A. C. **Fisiologia humana**. Tradução: Charles Alfred Esberard. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

KOHL, M. de Oliveira. Vygotsky: alguns equívocos na interação de seu pensamento. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 67-74, maio 1992.

_____. et al. **Pensar a educação**: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D. In: _____. et al. **Piaget-Vygotsky**: novas contribuições para o debate. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997, cap. 2, p. 51-83. (Série Fundamentos).

KOSTIUK, G. S. **Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade**. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991, p. 19-36.

LEONTIEV, A. Desarrollo de la psiquis. La conciencia humana. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicologia**. México, DF: Grijalbo, 1969. p. 74-94.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; Ed. da Universidade de São Paulo, 1988. p. 119-142.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

_____. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VYGOTSKY, L. S.; _____. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; Ed. da Universidade de São Paulo, 1988. p. 191-228.

_____. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes médicas, 1986.

_____. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

_____. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, v. 1.

_____. Sensações e percepção. In: _____. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a, v. 2.

_____. Atenção e memória. In: _____. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b, v. 3.

_____. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: _____. LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991c. p. 77-94.

_____. YODOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes médicas, 1985. p. 7-28.

_____. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 2. ed. Tradução: Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 1990.

MARX, K. **O Capital**. 10. ed. São Paulo: Difel, 1985. v. 1, t. 1.

_____. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MIRANDA-NETO, M. H.; MOLINARI, S. L.; SANT'ANA, D. M. G. Relação entre estimulação, aprendizagem e plasticidade do sistema nervoso. **Arq. Apadec.**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 10-15, jan./jun., 2000.

_____. Reflexões sobre a importância do sono e dos sonhos para a aprendizagem. **Arq. Apadec.**, Maringá, v. 5, n. 2, p. 7-11, jul./dez. 2001.

OLIVEIRA, Zilma de M. et al. **Creches**: criança faz de conta & Cia. Petrópolis: Vozes, 1992.

PALANGANA, I. C. A função da linguagem na formação da consciência: reflexões. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, n. 35, p. 15-27, 1995.

PRADO, Maria Paula do. **A creche para os pais**: um estudo exploratório sobre suas representações e expectativas. 101 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Pré-escolar)-Departamento de Teoria e Prática da Educação – DTP, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1998.

REGO, Lucia L. Browne. Descobrindo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília DF: v. 66, n. 152, p. 5-27, jan./abr. 1985.

RIVERO, A. S. **Da educação pré-escolar à educação infantil**. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped2001.html>>. Acesso em: 10 fev. 2007.

ROCHA, E. A. **A pedagogia e a educação infantil**. Disponível em: <http://www.anped.otg.br/rbe/rbedigital/RBDE16_05_ELOISA-ACIRES-CARDAL-ROCHA.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2007.

ROSEMBERG, F. **Avaliação de programas indicadores e projetos em educação infantil**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE16_04_FULVIA_ROSEMBERG.pdf> . Acesso em: 19 fev. 2007.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios da psicologia geral**. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1973a. v. 3.

_____. **Princípios da psicologia geral**. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1973b. v. 4.

_____. **Princípios da psicologia geral**. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1973. v. 5.

SCHAFF, A. **Linguagem e conhecimento**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

SILVA, Sandra Salete de Camargo. **Educação Infantil**: das políticas públicas à prática docente. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

SMIRNOV, A. A.; GONOBOLIN, F. N. La atencion. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México, DF: Grijalbo, 1969. cap. 6, p. 177-200.

SMOLKA, A. L.; NOGUEIRA, A. L. H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação dialógica e (inter) regulação. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 77-94.

SOKOLOV, A. N. La percepcion. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicologia**. México, DF: Grijalbo, 1969. cap. 5, p. 144-176.

_____. La memoria. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicologia**. México, DF: Grijalbo, 1969. cap. 7, p. 201-231.

THAO, T. D. **Estudos sobre a origem da consciência e da linguagem**. Lisboa: Estampa, 1974.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, S. C. **Vygotsky**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In:

_____. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; Ed. da Universidade de São Paulo, 1988, p. 103-117.

_____. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; Ed. da Universidade de São Paulo, 1988.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991. p. 1-17.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995. v. 3, cap. 5, 7.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996a. v. 4, cap. 2, p. 117-203.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

ZHINKIN, N. I. El lenguaje: concepto general del lenguaje y del idioma. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N. RUBINSHTAIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Org.). **Psicologia**. México, DF: Grijalbo, 1969. p. 276-307.

APENDICE A

INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO A SEREM OBSERVADOS NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNOS POR MEIO DA LINGUAGEM.

Centro de Educação Infantil

Número de crianças em sala

Professor

Data

Atividade

a) Comunica de forma clara e foca a atenção da criança para o que é essencial na atividade proposta? Auxilia a criança a controlar sua impulsividade? (ensaio e erro).

b) Utiliza as diferentes formas de linguagens (verbal, não-verbal, gestual com nível e inflexão da voz, afetividade) para dar ênfase e significado ao conteúdo?

c) Dá pistas para que a criança compreenda e desenvolva a atividade, acionando:

c.1) memória (imediata e mediata)

c.2) percepção (visual, espacial, auditiva, temporal)

c.3) Instrumentos verbais (vocabulário)

c.4) condutas de comparação e somativa

- d) Problematisa o assunto com questionamentos, desencadeando a necessidade de a criança pensar e perceber as relações existentes entre os eventos para ir além dos conhecimentos cotidianos?
- e) Que estratégia de comunicação utiliza para retomar a atenção da criança quando a mesma se distrai em função de fatores externos?
- f) Utiliza recursos (materiais) diferenciados para despertar o interesse da criança pelo conteúdo?
- g) Há preocupação em reformular a comunicação estabelecida quando a criança não compreende a mensagem ou se mostra mais passiva ou desinteressada?
- h) Revela interesse e envolvimento com os alunos em seus trabalhos, mostrando satisfação, elogiando-os em suas produções e realizando as intervenções necessárias?
- i) Provoca nas crianças a necessidade de se comunicar e cultiva o diálogo professora/aluno e aluno/aluno?
- j) Oferece uma linguagem adequada como modelo?