

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”**

**- UNESP**

Faculdade de Ciências

Departamento de Educação

**Lara Mucheroni Bottura**

**O uso da atividade guia (brincar) como catalisadora do  
desenvolvimento do pensamento e da linguagem**

**BAURU**

**2015**

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
- UNESP**

Faculdade de Ciências  
Departamento de Educação

**Lara Mucheroni Bottura**

**O uso da atividade guia (brincar) como catalisadora do  
desenvolvimento do pensamento e da linguagem**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao  
Departamento de Educação da Faculdade de  
ciências, Unesp, Bauru, como parte dos  
requisitos para obtenção do título de  
licenciatura em Pedagogia, sob a orientação  
da Profª Drª Rosa Maria Manzoni

**BAURU  
2015**

Bottura, Lara Mucheroni.

O uso da atividade guia (brincar) como catalisadora do desenvolvimento do pensamento e da linguagem / Lara Mucheroni Bottura, 2016

63 f.

Orientador: Rosa Maria Manzoni

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1. Oralidade. 2. Práticas pedagógicas 3. Educação Infantil. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências.

**Lara Mucheroni Bottura**

## **O uso da atividade guia (brincar) como catalisadora do desenvolvimento do pensamento e da linguagem**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Maria Manzoni

Banca examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Maria Manzoni – Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Ms<sup>a</sup>. Bruna Carvalho

---

Prof<sup>a</sup>. Ms<sup>a</sup>. Elaine Cristina Sasso Lucindo

**BAURU**

**2015**

Às famílias Mucheroni e Bottura

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço aos meus avôs, Heitor, Dinah, Cyrilo e Conceição, pela sabedoria e autonomia que possuíam e construíram com meus pais a ponto de que eles também desenvolvessem comigo e me motivassem a me realizar, tendo como base nossos valores culturais.

Agradeço à Rosa Maria, pelos discursos orais em sala de aula, que ilustraram, com grande admiração, a evolução da construção do pensamento no ser humano por meio da fala, e por construir a minha grande paixão pelo estudo da fala.

Agradeço a equipe do CEISA Centro Educacional Infantil Santo Antonio, pelo incentivo à prática pedagógica inovadora na sala de aula, e principalmente, no decorrer dos estudos deste trabalho.

Agradeço as colegas, Sandra, Laura, Fátima, Mariana, Cecília, Josilda, Marília, Malu, Jaque por todas as discussões e trocas de experiências dentro da sala de aula, na universidade e fora.

## **O USO DA ATIVIDADE GUIA (BRINCAR) COMO CATALISADORA DO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E LINGUAGEM:**

**RESUMO:** Para selecionar práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da função psíquica pensamento e da função psíquica linguagem, faz-se necessário entender todo o psiquismo humano, postulado por Vygotsky. A ação do brincar, principal atividade da criança na Educação Infantil, pode potencializar a superação das funções psíquicas, uma vez que esta apresenta estímulos e pode incluir intervenções do professor durante seu desdobramento. Para uma melhor intervenção, o planejamento desta sob a luz de uma teoria é primordial, assim como a reflexão sobre essa prática. Essa pesquisa teve por objetivo encontrar o momento das atividades que, ocorreu o desenvolvimento destas funções, linguagem e pensamento, nas crianças que estão nos anos iniciais da educação infantil. A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem de interpretação qualitativa, do tipo pesquisa-ação. A análise de dados nos permitiu observar práticas pedagógicas planejadas que possibilitaram o desenvolvimento da linguagem e do pensamento e por consequência um salto qualitativo nas outras funções psíquicas.

Palavras-chave: Oralidade. Educação Infantil. Práticas orais. Prática pedagógica.

## **THE USAGE OF THE MAIN ACTIVITY (TO PLAY) AS CATHALIZER OF DEVELOPMENT OF THE THINKING AND SPEAKING**

**Abstract:** To select pedagogical practices that allow the development of psychic function thinking and psychic function language. It's necessary understanding the whole psyche human, postulated by Vygotsky. The action of playing, the main activity of the children in the childhood education, can enhance the resilience of the psychic functions, once it provides stimulus and may include teacher's intervention during its deployment. For a better intervention, this planning in light of a theory is primordial, as well as the reflection on this practice. This research aimed to find the moment of the activities that took place the development of these functions, language and thought, in children who are in the early years of the childhood education. The survey was conducted through a qualitative interpretation approach, as action research. Data analysis allowed us to observe planned teaching practices in which enabled the development of language and thought and consequently a qualitative leap in the other psychic functions.

**Keywords:** Orality. Early Childhood Education. Oral practices. Teaching practice.

## SUMÁRIO

|                                                                                                          |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                  | <b>10</b> |
| <b>2 AS FUNÇÕES PSÍQUICAS E A MEDIAÇÃO DO COMPORTAMENTO:<br/>PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....</b> | <b>12</b> |
| 2.1 Sensação .....                                                                                       | 13        |
| 2.2 Percepção .....                                                                                      | 16        |
| 2.3 Atenção .....                                                                                        | 18        |
| 2.4 Memória.....                                                                                         | 21        |
| 2.5 Linguagem .....                                                                                      | 23        |
| 2.6 Pensamento .....                                                                                     | 32        |
| 2.7 Imaginação .....                                                                                     | 39        |
| 2.8 Emoção e sentimento .....                                                                            | 41        |
| <b>3 METODOLOGIA DE PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS.....</b>                                              | <b>43</b> |
| 3.1 Local da pesquisa.....                                                                               | 45        |
| 3.2 Sujeito da pesquisa .....                                                                            | 46        |
| 3.3 Instrumentos de coleta de dados .....                                                                | 46        |
| 3.4 Etapas da pesquisa .....                                                                             | 46        |
| <b>4 ANÁLISE DE DADOS.....</b>                                                                           | <b>47</b> |
| 4.1 Desenho .....                                                                                        | 47        |
| 4.2 Blocos de madeira.....                                                                               | 50        |
| 4.3 Roda de conversa .....                                                                               | 53        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                         | <b>59</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                 | <b>61</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                                                   | <b>62</b> |
| Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....                                            | 62        |
| Apêndice B - Termo de Assentimento .....                                                                 | 63        |

## INTRODUÇÃO

Desde o nascimento, somos inseridos em um universo social, onde a atividade humana é mediada pela linguagem, constituidora da subjetividade do homem e instrumento fundante das interações sociais. Dada a importância da linguagem na constituição do sujeito, essa faculdade humana deve, então, numa perspectiva de ensino formal, ser conteúdo de ensino desde a educação infantil.

Para tanto, ressalva-se a necessidade de se construir um plano de ensino de linguagem que promova o desenvolvimento da criança de zero a cinco anos, o qual deve ser feito de modo intencional, e sistematizado, em sala de aula, com planejamento de situações didáticas, implementação de ações e avaliação dessas ações.

Uma forma de planejar o ensino na Educação Infantil é por meio da atividade guia (brincar), principal prática da criança nesse nível de Ensino cuja atividade pode ser usada pelo professor como um instrumento catalisador para desenvolver o pensamento e a linguagem. Para que o desenvolvimento dessas funções psíquicas seja realizado em situação de ensino formal e intencional, é preciso que o professor estabeleça uma relação entre a teoria e a prática, tendo em vista a formação de um indivíduo que possa atuar com autonomia, por meio da fala, em diferentes contextos sociais.

A fala assume um papel auxiliar para o desenvolvimento de outras funções psíquicas, a própria linguagem escrita, por exemplo, e outras funções, como o pensamento, a atenção, a memória, a percepção, a imaginação etc., além de visar à mudança qualitativa de comportamento.

Das reflexões sobre o desenvolvimento da criança, sobretudo o das funções psíquicas linguagem e pensamento, surge a seguinte questão problema: Como potencializar o desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança de 3 e 4 anos de idade por meio da atividade guia (brincar)?

Na tentativa de responder a essa questão, a presente pesquisa tem por objetivo geral desenvolver linguagem e pensamento criança de 3 e 4 anos por meio de sua atividade guia (brincar). Para atingir esse objetivo, este foi dividido nos seguintes objetivos específicos:

- 1) Usar a atividade guia da criança pequena (brincar) como instrumento para desenvolver linguagem e pensamento, estabelecendo uma relação entre o conhecimento e a ação;
- 2) Selecionar e descrever brincadeiras e identificar em seu funcionamento o ponto que estimula o desenvolvimento do pensamento e da linguagem;

- 3) Elaborar estratégias de intervenção pedagógica para atuar nas ZDP do aluno;
- 4) Discretizar o momento crítico da evolução do pensamento e da linguagem no ato da brincadeira

Este trabalho está estruturado em partes. A primeira sintetiza conceitos apreendidos na pesquisa bibliográfica, a qual, para os objetivos acima expostos, restringiu a apenas dois autores: um teórico (Vygotsky) e uma autora que se dedicou a estudar parte da teoria desse autor que nos interessa para fundamentar este trabalho: as funções psíquicas (Martins).

A segunda parte descreve a trajetória metodológica percorrida para o desenvolvimento da pesquisa. A terceira parte, por sua vez, apresenta dados coletados e a análise desses dados à luz da psicologia sócio histórica. Por fim, a quarta parte contém as considerações finais sobre o trabalho.

## **2 AS FUNÇÕES PSÍQUICAS E A MEDIAÇÃO DO COMPORTAMENTO: PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Para fundamentar teoricamente esta pesquisa, privilegiou-se começar o estudo a partir da leitura de Vygotsky, “A construção do Pensamento e linguagem” e “formação social da mente”, na qual o autor caracteriza os estágios do pensamento e da fala, conteúdo necessário para atingir os objetivos deste trabalho. Fundamentou-se também esta pesquisa nos estudos de Martins (2013), que discorre sobre o desenvolvimento interfuncional do psiquismo humano.

Estudar o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos conclama estudar o psiquismo infantil e isso, por sua vez, requer que entendamos como funcionam e se constituem as funções psíquicas elementares e superiores, numa relação interfuncional, que culmina na formação de um indivíduo com autodomínio de conduta. Esse é o perfil de indivíduo que a escola deve formar, desde a Educação Infantil. Para este estudo baseamo-nos nos constructos da abordagem sócio histórica de Vygotsky (1991) e nos estudos de Martins (2013).

Embora, num primeiro momento, as funções psíquicas são chamadas de elementares e superiores não são grupos separados; são processos distintos e dialéticos. Cada processo tem origem distinta, o primeiro, que é resultante do processo biológico dá surgimento ao ser humano em sua espécie *homo sapiens*; e o segundo, que se construiu historicamente através do desenvolvimento social do homem. O primeiro grupo é constituído pelas funções: sensação, percepção, atenção, memória. O segundo grupo, por sua vez, é constituído pelas funções: linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento.

Embora todas as funções são, aqui, revisitadas, é dada uma ênfase nas funções linguagem e pensamento em função dos objetivos deste trabalho.

Os estudos de Martins (2013) sobre a área do psiquismo trouxeram contribuições para o entendimento das funções psíquicas elementares e superiores, postuladas por Vygotsky. Para a autora,

[...] na qualidade de produtos do desenvolvimento social do comportamento, as funções psíquicas superiores instituem-se como formas supraorgânicas de conduta resultantes do uso de signos e do emprego de ferramentas, graças aos quais os comportamentos se tornam conscientemente planejados e controlados. (MARTINS, 2013, p. 119)

Com essa reflexão podemos entender que o comportamento é mediado por funções psíquicas superiores, uma vez que elas se apropriam de uma ação objetiva e concreta que se

transforma em uma imagem subjetiva no sistema psíquico. Além disso, temos que destacar o uso de ferramentas auxiliares, e principalmente, o uso de signos para a transformação das funções psíquicas. Portanto, para Martins (2013), a partir do uso de um sistema orgânico e do uso dessa função superior psíquica, existe um reflexo psíquico da realidade.

Para prosseguirmos com o estudo dessas funções superiores é importante ressaltar o que Vygotsky (1997) fala a respeito desse reflexo psíquico da realidade:

Cremos que o sistema de análise psicológico adequado para desenvolver uma teoria deve partir da teoria histórica das funções psíquicas superiores, que por sua vez se apoia em uma teoria que responde à organização sistêmica e ao significado da consciência no homem. Essa doutrina atribui um significado primordial a: a) a variabilidade das conexões e relações interfuncionais; b) a formação de sistemas dinâmicos complexos, integrantes de toda uma série de funções elementares, e c) o reflexo generalizado da realidade na consciência. Esses três aspectos constituem, na perspectiva teórica que defendemos, o conjunto de características essenciais e fundamentais da consciência humana e são a expressão da lei segundo a qual os saltos dialéticos não são unicamente a transição da matéria inanimada à sensação, mas também dela ao pensamento (VYGOTSKI, 1997, p. 134, *apud* Martins, 2013, p. 120).

Esse reflexo psíquico da realidade, que os dois autores acima citados mencionam, vem a ser mais importante para nosso estudo, pois é característica essencial para a consciência humana, ou seja, expressão do pensamento. Para a construção desse reflexo, fizemos uma incursão nas funções psíquicas na esteira de Vygotsky, segundo o olhar de Martins (2013), tendo a formação da imagem da realidade como linha orientadora. A formação da imagem subjetiva da realidade objetiva dá-se com a captação dessa realidade. Assim sendo, apresentamos sinteticamente como cada função capta essa realidade para construir a imagem do real.

## 2.1 Sensação

A captação da realidade objetiva pela função da sensação acontece por meio de analisadores. Segundo Martins (2013, p.122):

[...] Como requisito primário no tratamento dispensado pelo organismo aos estímulos do meio, o processo sensorial assenta-se, do ponto de partida (isto é, de sua gênese), em bases essencialmente naturais, representadas fundamentalmente pelos analisadores.

São eles que, na qualidade de substratos fisiológicos, operam de modo decisivo na responsividade do organismo à estimulação da matéria, resultando em diferentes tipos de sensação. Os analisadores são constituídos por: receptores, responsáveis pela captação do estímulo; nervos aferentes (óticos, acústicos, olfativos, táteis e

gustativos), que conduzem a excitação aos centros nervosos e pelas zonas cerebrais (corticais e sub-corticais) de elaboração do impulso e correspondente resposta.

Segundo Martins (2013), esses analisadores são condicionantes indispensáveis no processo de captação, pois servem de canais para a captação da realidade objetiva. Com a idéia de que esses analisadores captam qualidades e características do meio, a sensação seria o seu reflexo. Os órgãos do sentido são aqueles responsáveis pela captura dessas características.

Os analisadores possuem importância essencial na organização sensorial, orientando suas diferentes formas de expressão, do que resulta que as sensações sejam classificadas segundo o analisador que as realiza e pelos estímulos que refletem. A classificação mais usualmente difundida assenta-se no princípio da modalidade sensorial produzida pela ação dos receptores externos, compreendendo os sentidos da audição, visão, tato, olfato e paladar. (MARTINS, 2013, p. 123)

O ambiente, por sua vez, também, torna-se responsável na oferta dos estímulos. Nessa perspectiva, é importante destacar que essa captação pode exigir desde um nível mais simples a um mais complexo e, por esse motivo, as sensações podem ser caracterizadas em três diferentes grupos: interoceptivas, proprioceptivas e exteroceptivas.

As sensações interoceptivas são aquelas que capturam os estímulos que atingem os órgãos mais viscerais, por exemplo, o coração, intestino e sistema sanguíneo. Portanto, são sensações que possuem um caráter menos consciente e uma relação mais direta com as emoções.

Para Luria (1991) *apud* Martins (2013), essa sensação é responsável por desenvolver um grande papel na medicina, no que se refere ao estudo da psicossomática, pois seus sinais estão altamente relacionados ao estado de prazer ou stress.

A importância objetiva das sensações interoceptivas é muito grande: elas são fundamentais na regulação da balança dos processos internos de metabolismo ou daquilo a que se chama homeostase dos processos de troca no organismo. Os sinais que surgem por via interoceptiva provocam um comportamento voltado para a satisfação de inclinações ou para a eliminação dos estados de tensão (“stress”) que podem manifestar-se em decorrência de fatores que perturbam o funcionamento equilibrado dos órgãos internos. Por isso a consideração das sensações interoceptivas desempenha papel decisivo na parte da medicina denominada “psicossomática”, que estuda a correlação dos processos somáticos e viscerais e dos estados psíquicos. (LURIA, 1991a, p. 11, *apud* Martins, 2013, p. 123)

As sensações proprioceptivas capturam as noções de equilíbrio do corpo e seu espaço no ambiente. Os seus sinais acontecem a todo tempo. De acordo com Martins (2013, p.98),

Seus receptores localizam-se nos músculos, tendões e ligamentos, promovendo o que também se denomina como “sensibilidade profunda”. A consciência sensorial do “esquema corporal” resulta, essencialmente, do desenvolvimento da acuidade sensorial proprioceptiva, na qual se inclui a sensação de equilíbrio ou “sensação estática”

Martins ressalta que os órgãos que se responsabilizam por essa sensação estão situados nos ligamentos dos canais semicirculares do ouvido interno, e conduzem às elaborações correspondentes nas regiões têmporo-parietais do córtex cerebral e cerebelo. Além do campo da visão estar altamente relacionado a essa sensação.

Portanto, excitações bruscas e aceleradas, bem como rápidas mudanças do corpo no espaço frequentemente resultam em sensações de desconforto, perda do equilíbrio e tendência do organismo à rejeição desse tipo de estimulação. (MARTINS, 2013, p.124)

As sensações interoceptivas e proprioceptivas não serão foco principal desta pesquisa, mesmo sabendo que são sensações que se desenvolvem a todo momento e é o canal para a chegada de informações no cérebro e captação da realidade objetiva.

De acordo com Martins (2013), essas sensações contam com os órgãos dos sentidos e são organizadas em dois subgrupos entre as “sensações de distância” e “sensações de contato”, também podendo existir as intermodais e as não específicas. Para Martins (2013, p. 124):

As sensações de contato correspondem àquelas que dependem da ação direta do estímulo sobre o corpo ou mesmo sobre o órgão receptor, a exemplo do tato e do paladar. Diferentemente, as sensações de distância compreendem aquelas que respondem a dados estímulos na dependência da distância em que se encontra deles, incluindo o olfato, a audição e, especialmente, a visão. A qualidade de suas impressões se mostra diretamente proporcional à distância ótima entre os órgãos receptores e a estimulação.

Essas sensações, de distância e contato, quando estão misturadas e para Luria (1991) apud Martins (2013) são denominadas de “sensações mistas”. Essas sensações acontecem em momentos que um sentido pode influenciar na resposta de outro, Martins (2013) utiliza como exemplo a percepção de cheiros agudos por sensações agudas de sabor.

Existe o último grupo de sensações as “não específicas”, que são as que o conhecimento disponível ainda não está totalmente elaborado e se encontra na sensorialidade humana. Luria (1991) apud Martins (2013), destaca dentro desse grupo, a fotossensibilidade da pele, capacidade dos cegos de sentirem a matiz das cores pela pele das mãos ou dos pés.

Todas essas sensações possuem um aspecto interativo, Martins (2013) dá o exemplo de quando sentimos o aroma ou organização visual do alimento temos fome. Além dessa interação mais simples, Luria (1991) apud Martins (2013) denomina de “sinestesia” quando a interação entre os órgãos possuem mais profundidade, fenômeno que acontece no momento que os analisadores (órgãos do sentido) constroem o seu trabalho sintético e esse trabalho possui a participação do córtex cerebral. Essa participação no trabalho dos analisadores, para Luria (1991) apud Martins (2013), constroem a forma mais complexa de funcionamento das sensações e dão base para a percepção do objeto.

## **2.2 Percepção**

Martins (2013) observa que a percepção é uma função altamente complexa, pois se responsabiliza por um conjunto de propriedades que amplia a formação da imagem captada pela sensação. Para exemplificar a responsabilidade dessas duas funções (sensação e percepção), Martins (2013, p. 130) usa uma metáfora: “[...] podemos dizer que as sensações estão para as notas musicais tanto quanto as percepções estão para a melodia”. A autora afirma que a percepção sintetiza a grande quantidade de características e impressões sensoriais capturadas e atribui significado a elas. Portanto, a percepção possui um caráter analítico sintético; ela é capaz de ressaltar indícios essenciais e inibir indícios secundários para que a formação de conceitos seja completa e pontual. Os órgãos que trabalham para realizar essa função são principalmente motores, pois é necessário movimentos para a análise e síntese do objeto.

A percepção é requalificada com o surgimento da linguagem. Nas palavras de Martins (2013, p. 132):

Portanto, na raiz da atividade perceptiva existem expedientes que a aproximam tanto do processo de pensamento quanto da linguagem, daí que a conquista filogenética e ontogenética da linguagem representa um salto qualitativo ímpar no desenvolvimento e complexificação da percepção. A conexão entre a imagem captada e a palavra que a designa possibilita uma apreensão mais rigorosa das propriedades do objeto percebido, na medida em que imbrica percepção e conceito.

No que diz respeito às fusões primárias entre percepção, linguagem e pensamento, Martins (2013) esclarece que a função percepção é constituída de quatro traços que contribuem para a sua complexidade. Essa atividade humana, de captação do mundo, não é um processo natural, pois existe um conjunto de mecanismos interfuncionais, como a

linguagem e o pensamento, experiências e conhecimentos anteriores que ampliam a nitidez e profundidade do objeto percebido.

A autora retoma que a percepção não é apenas um conjunto de características de um mesmo objeto, mas sim colocá-lo em uma categoria e conceituá-lo é que ampliará a profundidade do modo como o objeto é percebido. Ela esclarece que, para Luria (1981, 1991) apud Martins (2013) e Vygotsky (1997, 2001) apud Martins (2013), a percepção não nasce no indivíduo, portanto essa função é desenvolvida a partir de uma complexa atividade perceptiva. Nesta esteira, é necessária uma intervenção ou estímulo para o progresso desse desenvolvimento, que necessita de uma reorganização qualitativa que transforme formas elementares imediatas por uma atividade perceptiva complexa. Esta é constituída tanto pela atividade prática de conhecimento do objeto quanto pela análise das características deste. Luria (1991) apud Martins (2013) conclui que esse trabalho se desenvolve com uma participação imediata do discurso. De acordo com Martins (2013, p.134)

[...] seu desenvolvimento corresponde, sobretudo, às ações de descoberta das características dos objetos e fenômenos necessárias à sua identificação, originando-se de “comportamentos de busca”, de “orientação no meio”, que, gradativamente internalizados, instituem a “ação perceptiva”.

Segundo Martins (2013) essa percepção influencia na mudança de comportamento, pois a qualidade de sua participação no sistema psíquico faz com que aconteça um estreitamento entre as funções psíquicas. Nas palavras da autora

[...] são as conexões interfuncionais, que tornam possível à percepção “emancipar-se” de conexões primitivas, próprias à sua manifestação natural, para, libertando-se delas, assumir um papel altamente especializado na orientação do comportamento complexo. (MARTINS, 2013, p.134)

O excerto acima permite-nos refletir sobre o papel educativo de uma intervenção na construção do discurso, uma vez que este orienta e transforma o comportamento humano.

Martins (2013) adverte que, durante a primeira etapa da vida, os processos, de percepção e sensação, ainda estão muito próximos junto com os processos emocionais e motores. A transformação dessa condição é desencadeada pela inclusão da fala e das funções simbólicas que estão vinculadas a ela. Isso desencadeia mudança no próprio funcionamento sensorio perceptual quanto no funcionamento motor e emocional.

Diante do exposto, percebemos como é grande o salto qualitativo no comportamento humano com o aparecimento da fala, pois as funções que o medeiam se transformam e se

requalificam com a linguagem. Martins (2013) ainda diz que os instrumentos psíquicos fazem essas funções reconstruir e requalificar a base das funções entre percepção, emoção e ação.

### 2.3 Atenção

De acordo com Martins (2013), a atenção é a eleição de estímulos perceptíveis tornados conscientes e compreende eleição, inibição e retenção de influxos, numa dinâmica figura/fundo.

A luta pela sobrevivência e a relação entre o homem e o trabalho se tornaram fatores que determinam o desenvolvimento psíquico no campo da atenção.

A percepção atua com grande unidade com a atenção, pois sua qualidade pode depender altamente dessa função. A imagem focal é construída pela atenção através de uma seleção ou direcionamento que essa faz.

Selecionando aspectos básicos, imprescindíveis a determinados comportamentos, a atenção institui a dinâmica figura/fundo, isto é, um processo dinâmico em que dados estímulos emergem como dominantes (figuras) em relação aos demais simultaneamente presentes, que permanecem retidos na consciência de forma secundária (fundo). A dinâmica figura/fundo constitui o campo perceptual do qual emerge o comportamento e pelo qual se orienta. (MARTINS, 2013, p. 143)

Sobre a atenção a autora apresenta propriedades que Smirnov (1960) apud Martins (2013) destaca que expressam diferentes níveis de atenção. A *tenacidade* é aquela que se resulta em uma dependência entre a quantidade de estímulos e a qualidade de atenção, ou seja, quanto menor a quantidade de foco maior será a possibilidade de captação de um todo ampliado. A *distribuição* é responsável pela fluidez da atenção, é a capacidade de mudar o foco em pouco tempo, substituir a direção dos estímulos de um centro para outro rapidamente. A *vigilância*, em resumo, é o mecanismo que produz a capacidade de manter a orientação em determinado foco, mesmo com a possibilidade de desvio da atenção.

A concentração é o critério mais importante na análise do processo atencional. No contexto da criança, a atenção vai atuar de forma a transportá-la para uma consciência da ação. A criança precisa mirar em uma figura, a qual ela vai ativar uma percepção mais direta e, no campo de fundo, ela irá se apropriar de percepções mais difusas. Para uma maior intensidade de concentração, um círculo menor de objetos é mais eficaz, pois torna mais diluída a figura do fundo.

Segundo Martins (2013), a base fisiológica da atenção dentro do cérebro é uma excitação, responsável por desenvolver a percepção que ocorre de acordo com a escolha do foco. Porém, essa excitação não ocorre por muito tempo. De acordo com a Martins (2013, p. 144),

[...] o foco de excitação é temporal, não permanece por muito tempo em um mesmo lugar no córtex. Tal fato decorre, fundamentalmente, de duas razões: por um lado, qualquer estimulação continuamente repetida conduz à saciedade, inibindo sua continuidade.

Essa função pode ser uma das mais complexas, uma vez que todos os objetos geram interesse simultaneamente, pois se torna difícil diferenciar a figura do fundo. Para Martins (2013) a organização dos objetos de interesse pode ajudar para a fluidez da atenção e facilitar a captação.

[...] a organização do campo perceptual facilita a captação integradora sem a necessidade de atenção pontual a cada uma de suas partes isoladamente, podendo aumentar a sua eficiência (MARTINS, 2013, p. 145)

Ainda sobre a atenção, Martins (2013) ressalta que essa função advém de uma relação muito complexa e estreita entre um campo externo, o qual a pessoa percebe, e um interesse interior. Para diluir melhor os fatores que influenciam no campo externo temos como exemplo as campanhas publicitárias que contemplam muito bem: o contraste, a intensidade, a alternância, a novidade, a incongruência, a repetição e o movimento do estímulo. Para entendermos o interesse interior, a autora cita aspectos endógenos: necessidades de ordem biológica ou social, interesses, sentimentos e motivos humanos.

Sobre os motivos humanos Martins (2013) relaciona-os à atividade, no dizer dessa pesquisadora, a unidade estabelecida entre o motivo que move a prática de uma atividade com a atividade realizada pelo indivíduo é condição para a qualidade da atenção. Segundo ela é necessário conhecer a estrutura da atividade de modo completo para que exista qualidade na sua realização.

Martins (2013) afirma que a prática de uma atividade necessita de atenção, quando essa ainda não é automática para o indivíduo, ou seja, quando a estrutura de seu funcionamento não está totalmente apropriada por ele.

A pesquisadora das funções psíquicas diz que Vygotsky distingue dois tipos de atenção: a atenção involuntária e a atenção voluntária. A involuntária está relacionada à adaptação ao meio, ou seja, é uma tenção do organismo presente, tanto no homem quanto nos

animais. Já a atenção voluntária está presente somente no ser humano. Esse tipo de atenção direciona o foco do ser humano para o objeto específico através de uma „vontade“. A atenção voluntária, desencadeada por essa vontade do ser humano, é uma função superior, pois é, de fato, própria do ser humano, e pode ser mediada pela fala e orientada por esta. Nesse estado, existe, nessa função, um salto qualitativo dado pela a fala direcionando para a realização da atividade. Uma vez que o uso do instrumento será mediado pela fala e percepções serão desenvolvidas por meio desta e gerando um novo plano na atividade de sua atenção.

Ou seja, sob tais condições de desenvolvimento, a fala libera a atenção jugo da situação presente, que operaria sobre ela de maneira direta e imediata. Em unidade com o campo perceptivo passa a existir o campo simbólico. Essa unidade determina profundas transformações psíquicas no âmbito perceptivo, que passa a se organizar também mediante a função atencional verbalizada. (MARTINS, 2013, p. 150)

O desenvolvimento das funções psíquicas, para Vygotsky (1995) apud Martins (2013), são compreendidos a partir de duas linhas: a linha de desenvolvimento natural, aquela onde se encontram as funções em suas formas elementares e a linha de desenvolvimento cultural, a qual está presente a atenção voluntária. Para o autor, a atenção voluntária depende da apropriação de signos e da direção organizativa para ultrapassar a linha de desenvolvimento natural.

Para Martins (2013), a atenção involuntária é provocada por estímulos fortes, suas respostas são espontâneas e o comportamento está totalmente influenciado pelo contexto. Para a superação desta função elementar de atenção, a autora ressalta a ação de novos estímulos.

Tais estímulos são, conforme temos destacado, os dispositivos culturais criados pelo contexto histórico-social que sustenta a ocorrência do comportamento. Vygotsky e Luria afirmaram que os primeiros fatores sociais diretivos da atenção são os gestos e a fala utilizados pelos adultos com vista a mobilizar a atenção da criança. (MARTINS, 2013, 152)

Martins (2013) explica que esse salto ocorre porque, após essa atenção direcionada pela fala, o campo da atenção se dilui com o campo perceptual, e o campo da sensação deixa de ser determinante das percepções e cada vez mais é a fala que direciona e coordena as ações. A autora afirma que os primeiros fatores sociais desencadeantes dessa fala, que dirige a atenção, são os gestos e a fala utilizados pelos adultos para mobilizar a atenção da criança. Portanto, a mediação e intervenção do discurso são imprescindíveis nos primeiros anos de vida, pois é porta para o salto qualitativo na função superior da atenção.

[...] Inicialmente, a palavra anuncia o indício dominante do objeto, mobiliza a atenção na direção da intensidade do estímulo forte que lhe caracteriza. Todavia, a exposição repetida da relação palavra-objeto levará à expansão do campo perceptual e consequente conexão entre a imagem sensorial captada e a palavra que a designa. Formam-se, assim, os conceitos mais primitivos, ou, na definição de Vygotsky, os “equivalentes funcionais dos conceitos” – traço que marca a gênese da unidade interfuncional entre atenção, linguagem e pensamento. (MARTINS, 2013, p. 152)

A função psíquica da atenção se torna superior com esse contato social mediado e conforme vai se desenvolvendo, suas operações internas se conectam com os meios externos. Martins (2013) ressalta:

[...] Vygotsky (1995) destacou, porém, que o grau desse desenvolvimento condiciona-se estreitamente ao desenvolvimento do pensamento em conceitos, em decorrência do qual a atenção alcança seu estágio superior (2013, p. 153).

Em síntese, o desenvolvimento da atenção se inicia natural e se transforma a partir da apropriação de signos externos em uma atenção voluntária e superior que faz conexão entre o contexto e operações internas. Para Martins (2013), esta atenção é motivada por finalidades estabelecidas pelo indivíduo de forma consciente.

## 2.4 Memória

Martins (2013) assevera que a história e a formação cultural da humanidade só foram possíveis pelo conjunto de armazenamento e registro dos traços culturais produzidos por ela. Com conhecimentos registrados, conseguimos desenvolver ações novas. Sem esse ato de registrar demoraríamos muito mais para desenvolver as funções superiores que requerem essa „volta“ aos conhecimentos prévios.

A psicóloga, estudiosa das funções psíquicas à luz da psicologia sócio-histórica explica que a base neurofisiológica responsável pela memória é a organização cerebral que armazena as “marcas da experiência”. Porém, essa organização não é apenas uma parte isolada, na realidade, é um sistema muito complexo com elementos dispostos, nem sempre próximos entre si, em um desenho para formar uma função completa. Mas, segundo ela “[...] os mecanismos de registro e conservação dos vestígios não se identificam, ou seja, a ocorrência do registro ainda não significa que ele esteja consolidado”. (MARTINS, 2013, p.156)

Sobre a função memória, Martins (2013) apresenta dois tipos de memória para que esse registro aconteça: “memória breve” e “memória de longo alcance”. De acordo com ela (2013), a memória breve cumpre a função de captar ações operacionais e se constrói no mesmo período de tempo que se desenvolve a ação e, a memória de longo alcance faz uma consolidação das experiências por muito tempo essa, por sua vez, é mais forte à tentativa de destruição.

Martins (2013) explica que existem três fatores, além dos mecanismos fisiológicos, que influenciam sobre a memória: organização semântica, estrutura da atividade e peculiaridades individuais. Quanto ao que diz respeito a organização semântica, a autora discorre sobre a organização dos elementos para a memorização, ou seja, quando estão organizados de forma lógica e é possível associações otimiza a possibilidade de memorizar. Em relação ao mecanismo de estrutura da atividade, a autora apresenta o que Smirnov (1960) apud Martins (2013) denomina de memória de fixação involuntária e a memória de fixação voluntária. Martins (2013) distingue as duas a partir da consciência do indivíduo da memorização no desenvolvimento da atividade.

[...] Smirnov et al. (1960) consideraram que a memória de fixação involuntária representa a forma inicial de registro e, nela, está ausente o planejamento do ato futuro de recordar e, por conseguinte, a utilização de meios auxiliares que o facilitem. (MARTINS, 2013, p. 158)

A fixação voluntária, diferente da anterior, possui conhecimento de que a retenção de determinado objeto é necessário para a orientação da atividade.

O último mecanismo, da influência das particularidades individuais, contém os diferentes grupos das formas de recordações: O grupo das modalidades (visual, auditiva, motora, etc.) diferentes para se recordar, ou seja, as diferentes maneiras de se recordar estão associadas a traços da organização da memória de cada indivíduo. O segundo grupo, Smirnov (1960) apud Martins (2013), distingue padrões de memória: memória objetiva, abstrata e intermediária.

[...] No primeiro padrão, de memorização objetiva, destaca-se a facilidade pessoal para fixar coisas em relação direta com a captação sensorial de suas propriedades (imagens, cores, sons etc.). Diferentemente, outras pessoas memorizam melhor a partir de expressões verbais e formulações lógicas, tais como conceitos, fórmulas, cifras, etc., do que se resulta a designação abstrata. Contudo, é o terceiro padrão que congrega o modo mais habitual de memorização das pessoas – quando ocorre o equilíbrio entre a memorização objetiva e a abstrata. (MARTINS, 2013, p.159)

Para o professor de sala de aula, esses fatores são os principais na sua busca por atividades de desenvolvimento da linguagem, pois operam diretamente no registro dos eventos de oralidade que dão futuramente os objetos de seus discursos.

Foram as investigações acerca dos fatores operantes na memorização em geral, isto é, independentemente da existência ou não da intenção de memorizar, que conduziram à distinção entre “memória imediata”, involuntária, e “memória mediada”, voluntária. (MARTINS, 2013, p. 156)

Na história do desenvolvimento cultural da memória, a autora apresenta a memória voluntária como uma função consciente da tarefa de recordar. Vygotsky ressalta que esta é mediada e que o ser humano utilizou de ferramentas auxiliares para controlar a sua memorização e torná-la cada vez mais volitiva.

## 2.5 Linguagem

Para compreender a construção do pensamento e da linguagem, Martins (2013) adverte que se requer o entendimento de um conjunto de conceitos presentes em cada um. Ao estudar a função linguagem, Martins (2013) aponta, na esteira de Vygotsky, que a unidade mínima da linguagem, é a *palavra*; esta é, então, o primeiro objeto de estudo para a linguagem. Para Martins (2013, p. 168)

[...] é parte essencial da fala, meio especial de comunicação vocal e oral que usa a linguagem para, fundamentalmente, transmitir informações. A fala é baseada na palavra, mas também na frase, que é a unidade básica da expressão narrativa em que ocorre uma combinação de palavras em conformidade com as normas da língua

A palavra é a menor unidade de fala e exerce sua função dentro da língua que, por sua vez, é um sistema específico de comunicação com estruturas gramaticais, sistema fonológico específico e vocabulário. A linguagem, portanto, constitui-se de “[...] um sistema de signos que opera como meio de comunicação e intercâmbio entre os homens e também como instrumento da atividade intelectual” (MARTINS, 2013, p. 167).

Na ótica de Martins (2013), a função psíquica de maior responsabilidade para a construção da realidade objetiva é a linguagem, pois é ela que permite a construção de signos que a representam.

Para entender melhor como a função linguagem se constrói no desenvolvimento humano, Martins (2013) apresenta o desenvolvimento da linguagem desde o surgimento da palavra até a sua libertação total do campo sensorial imediato.

[...] ao denominar os objetos e fenômenos da realidade por meio das palavras, o homem ultrapassou o nível de captação sensorial, fato determinante de profundas transformações em seu psiquismo. No plano das percepções, toda captação é particular, mas, no plano das designações, isto é, das representações por meio de signos, toda percepção se converte em generalização. (MARTINS, 2013, p. 168)

Revisitando Vygotsky, Martins (2013) afirma que a palavra aparece como a primeira forma de comunicação e expressão, e também a primeira ferramenta de influência sobre o outro. Para ela, não muito distante, os gestos e mímicas também podem assumir essa utilidade. Martins explica que, segundo Vygotsky, o primeiro uso dessa ferramenta é para controle do outro, ou seja, a função comunicativa primária da palavra é influenciar e dirigir a ação do outro. Assim como vários outros processos psíquicos, esse também não é diferente; desenvolve no campo interpessoal para, depois, se instalar no intrapessoal.

Na base de seu percurso de formação reside o reflexo incondicionado das reações vocais, sobre o qual se edifica seu curso ulterior. Tais reações apontam, pois, a pré-história da linguagem oral. (MARTINS, 2013, p.169)

A referida autora explica que, na origem das reações vocais, o caráter central de generalização não é influenciado diretamente por dados isolados. O ambiente social já tem a sua responsabilidade na construção da palavra, pois é nele que se dá a manifestação das primeiras reações vocais.

Por outro lado, a reação vocal é sempre parte orgânica de toda uma série de reações, de tal forma que sua expressão se insere, sempre, em um conjunto mais amplo de resposta, sobretudo, de maneira conexa com os movimentos corporais. (MARTINS, 2013 p.169)

Na visão de Martins (2013), a linguagem, no início de sua formação, pode trazer, na sua expressão, um movimento amplo que constrói junto com a reação vocal, a resposta ou a intenção de influência sobre o outro. Nesse processo, muitos mecanismos estão presentes na execução dessa resposta, e estes assumem a função de revelar estados emocionais do organismo. Portanto, essa função primária, assumida pela linguagem, é puramente emocional, caracterizando a primeira etapa da linguagem, segundo Vygotsky (1996) apud Martins (2013).

O primeiro estágio é aquele, chamado de fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento e pré-intelectual da fala. Nesse estágio, a fala tem a função de demonstrar emoções através dos sons emitidos e atingir um contato social dentre os outros membros de um grupo.

No estudo do comportamento humano, Vygotsky (1991) privilegia o foco na função linguagem. Em sua obra *A formação social da mente*, o autor organizou pesquisas dos autores Kohler, Charlotte Buhler, Shapiro, Guillaume, Meyer e Gerke, pesquisadores que procuraram encontrar hipóteses sobre o comportamento dos animais e seres humanos, como também características semelhantes e que possuem vínculo com a fala.

Segundo Vygotsky (1991), os primeiros estudos de comportamento humano, feitos em creches com bebês, relataram ser bem parecidos com os comportamentos de macacos. Com isso, o autor ressalta que a psicologia moderna buscou a zoologia para desenvolver hipóteses do comportamento humano. Essas hipóteses foram elaboradas e classificadas em estágios de acordo com as características do comportamento e a relação deste comportamento com a produção da fala.

Para entendermos as atividades sociais, o relacionamento do homem com a natureza e as consequências psicológicas das funções, linguagem e pensamento, Vygotsky (1991) adverte que é preciso compreender a natureza das relações entre o uso de instrumentos pelo indivíduo e o seu desenvolvimento por meio da linguagem.

Para o autor, o desenvolvimento da fala tem origem diferente do desenvolvimento do pensamento. Essas funções psíquicas, linguagem e pensamento, percorrem caminhos diferentes, porém, em um momento do desenvolvimento humano estas se encontram.

A fase do encontro entre o pensamento e a linguagem acontece, segundo Vygotsky (1991), por volta dos dois anos de idade. A partir desse cruzamento, diz o psicólogo russo, inicia uma nova fórmula de funcionamento psicológico. A fala passa a ser intelectual, com uma função nova, simbólica e generalizante, e o pensamento torna-se verbal e possui significados que são construídos pela fala.

O segundo estágio do desenvolvimento da fala que Vygotsky (1991) distingue, ao organizar as pesquisas sobre o comportamento humano, elaboradas por Kohler e Buhler, é o raciocínio técnico, no qual a criança se relaciona com os instrumentos e memoriza, visualmente, as respostas que encontra nas suas atividades. Além dessa habilidade, as crianças apresentavam uma inteligência prática, pois eram capazes de imitar gestos e movimentos. Essas ações das crianças, foram comparadas com ações de animais e, por meio dessa comparação, Buhler apud Vygotsky (1991) diz que essas manifestações de linguagem se

manteriam o resto da vida delas. Para Buhler apud Vygotsky (1991) não existe um vínculo com a fala e esse raciocínio técnico. Vygotsky (1991) discorda radicalmente desse autor:

[...] Buhler partiu do pressuposto de que as relações entre a inteligência prática e a fala que caracterizam a criança de dez meses de idade permanecem intactas por toda a vida. Essa análise, postulando a independência entre ação inteligente e fala, opõe-se diretamente aos nossos achados, que, ao contrário, revelam uma integração entre fala e raciocínio prático ao longo do desenvolvimento. (VIGOTSKY, 1991, p.18)

A linguagem na fase da inteligência prática tem a função de demonstrar emoções e os sons emitidos não possuem intenção de passar informação ou se comunicar, são palavras de função afetiva. Nessa fase, a criança possui um comportamento que muda o meio sem o auxílio da fala.

Esse comportamento é semelhante ao do animal quando a situação envolve obstáculos. A criança utiliza objetos ao seu redor para vencer a situação nova que aparece como um desafio e, a partir da experiência que obteve, constrói uma relação com o objeto. A sua fala, até esse momento, ainda não é considerada uma língua.

Na esteira de Vygotsky (1991), essa fase do raciocínio prático, a criança apresenta a capacidade de resolver problemas a sua volta e, mesmo sem conhecer o conjunto de códigos e signos da língua, é capaz de se comunicar com um pouco de dificuldade através de gestos e movimentos, que possui a função de alívio emocional, mas que também serve de contato social e de comunicação com outras pessoas.

Segundo Martins (2013), essa segunda etapa da linguagem é caracterizada pela mudança do reflexo condicionado, e segundo Vygotsky (2001), essa etapa, na qual a criança faz experiência com seu próprio corpo e com objetos a sua volta, aplicando essa experiência ao uso de instrumentos, é denominada Psicologia Ingênua. A criança começa a perceber que pode controlar o ambiente a sua volta através da linguagem, porém, a criança ainda não percebe o real significado da palavra.

A escola atualmente recebe a criança a partir dos 4 meses de idade e tem por função primordial a construção de conhecimento. Esta instituição acaba resultando no desenvolvimento da linguagem e o pensamento, já que nos primeiros meses de vida, por meio da Educação Infantil, esse ser está em um ambiente que possui objetos, obstáculos e pessoas ao redor e, constantemente que constroem relações através de suas experiências. Além disso, a escola apresenta uma série de obstáculos que a criança deve enfrentar e, na contradição ela se desenvolve.

Quando esse processo se inicia, o ser humano começa a possuir um nível mais elevado de funcionamento psicológico constituído de um sistema simbólico da linguagem. Portanto, como impulso da fase anterior, considera-se que o encontro das duas funções psíquicas (pensamento e linguagem) é a grande evolução do ser social e responsável por sua grande mudança de comportamento.

A intervenção social dos adultos é de extrema importância para a evolução desse comportamento. De acordo com Vygotsky (1991, p. 59),

Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças.

A terceira etapa da linguagem, Vygotsky (1991) designa como a dos signos externos. É nesta fase que a criança vai utilizar de ferramentas auxiliares para solucionar os problemas internos.

Na visão de Martins (2013) o grande salto qualitativo da criança nessa fase é exatamente pelo fato da busca por uma ferramenta auxiliar. Vygotsky (1991) nomeia essa etapa de fala egocêntrica, quando a criança começa a utilizar da fala para vencer os obstáculos internos.

[...] ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal. No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. (VYGOTSKY, 1991, p. 22)

A fala adquire uma função diferente de sua função na etapa anterior. A sua nova função é auxiliar uma ação, através da fala a ação pode ser executada de uma maneira diferente. A fala pode trazer da memória a resolução do problema. Para Vygotsky, não é somente o fato de a fala participar da ação que caracteriza esse terceiro estágio, mas também o lugar que a fala ocupa no espaço de tempo que ela ocorre durante a ação.

A relação entre fala e ação é dinâmica no decorrer do desenvolvimento das crianças. A relação estrutural pode mudar mesmo durante um experimento. A mudança crucial ocorre da seguinte maneira: num primeiro estágio, a fala acompanha as ações da criança e reflete as vicissitudes do processo de solução do problema de uma forma dispersa e caótica. Num estágio posterior, a fala desloca-se cada vez mais em

direção ao início desse processo, de modo a, com o tempo, preceder a ação. Ela funciona, então, como um auxiliar de um plano já concebido mas não realizado, ainda, a nível comportamental. Uma analogia interessante pode ser encontrada na fala das crianças enquanto desenhavam. (VYGOTSKY, 1991 p.22)

Quando a criança ainda não possui um repertório de planos para resolver seus problemas, ela começa a utilizar do campo visual, porém, uma vez que já vivenciou a solução do mesmo problema ou encontra propriedade semelhantes a um outro obstáculo, utiliza a fala para orientar seu comportamento.

Uma vez que as crianças aprendem a usar, efetivamente, a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente. Uma visão do futuro é, agora, parte integrante de suas abordagens ao ambiente imediato. (VYGOTSKY, 1991, p. 21)

O desenvolvimento desse aprendizado traz uma mudança radical no seu comportamento. Antes, a criança não seria capaz de controlar ou planejar a própria ação para mudar o meio e, agora, ela utiliza um plano para agir sobre o meio.

O desenvolvimento da fala egocêntrica acontece mais, de acordo com Vygotsky (1991), quando os obstáculos e problemas enfrentados pela criança são mais complexos. Vai requerer da criança uma busca por outras soluções e também pela visualização do seu resultado.

Uma maneira de aumentar a produção de fala egocêntrica é complicar a tarefa de tal forma que a criança não possa usar, de forma direta, os instrumentos para solucioná-la. Diante de tal desafio, aumenta o uso emocional da linguagem pelas crianças, assim como aumentam seus esforços no sentido de atingir uma solução mais inteligente, menos automática. Elas procuram verbalmente um novo plano de ação, e a sua verbalização revela a conexão íntima entre a fala egocêntrica e a socializada. Isso é melhor notado quando o experimentador deixa a sala ou não responde aos apelos de ajuda das crianças. Uma vez impossibilitadas de se engajar numa fala social, as crianças, de imediato, envolvem-se na fala egocêntrica. (VYGOTSKY, 1991, p. 23)

Aplicando esses conhecimentos teóricos nas atividades em sala de aula, as que apresentam poucos desafios, ou que já oferecem muitas respostas, para Vygotsky (1991), não seriam a melhor escolha para o aparecimento da fala egocêntrica e se essa não se desenvolve, conseqüentemente, não temos um desenvolvimento da linguagem. As crianças que estão nos anos iniciais da fase pré-escolar, encontram, diariamente, tarefas que possuem uma dependência do adulto para executá-las. Neste momento, quanto mais complexa for a tarefa, sua linguagem em conjunto com o seu pensamento vai operar para que a criança vença os obstáculos da tarefa e passe a executá-la cada vez mais independente.

Para Martins (2013), essa transição da função da fala faz a sua nova função operar como ferramenta para o psiquismo. Além disso, o comportamento da criança vai cada vez mais se transformando em expressões de comportamento culturalmente construídos.

[...] para que a fala socializada opere efetivamente como “ferramenta” do psiquismo – da mesma forma que os demais signos culturais – instituindo-se como instrumento do pensamento e autocontrole da conduta, existe um trânsito de desenvolvimento no qual a fala vai adquirindo novas propriedades, além daquelas especificamente voltadas à sua relação com o outro. Por essa via, promove um entrelaçamento do qual ambos conquistam patamares cada vez mais complexos de expressão no comportamento, ou seja, corroboram o desenvolvimento de comportamentos complexos culturalmente desenvolvidos. (MARTINS, 2013, p. 181)

A quarta e última etapa da linguagem é aquela quando o emprego de signos já está interiorizado, ou seja, os signos são utilizados para converter a linguagem externa em interna e ainda mais, assume a função principal de construção de conduta culturalmente formada.

Sua função, nessa etapa, é altamente verbal, pois estabelece uma unidade muito grande entre as linguagens interna e externa. Para Martins (2013, p.182)

[...] a linguagem externa e interna formam entre si uma unidade dinâmica de transições de uma a outra. O traço distintivo central entre elas reside na redução fonética quase absoluta que se verifica na linguagem interna e, por detrás dessa redução, se estabelecem relações entre os aspectos semânticos e fonéticos diferentes das relações próprias à linguagem oral.

Na linguagem interna, a palavra passa a ocupar o primeiro lugar. Portanto, a operação que a linguagem interna efetua é a formulação da semântica. Não existe mais uma preocupação com a fonética, pois o mais importante, agora, é o sentido. Martins (2013) amplia essa característica da linguagem interna e apresenta a regra geral para essa função que se estabelece a partir de agora

[...] o significado real da palavra, aquilo que ela representa em dada condição, revela-se como “potência” que se realiza ou não na linguagem em face de suas nuances intelectuais e afetivas. Portanto, o significado da palavra não é dado nela mesma, mas no contexto da frase que integra. (MARTINS, p. 183)

Para Martins (2013), outras duas características da linguagem interior se relacionam com a construção da palavra: a primeira característica é a combinação de palavras que acontece na linguagem interior para compor novas, que dão nome a conteúdos complexos, e a segunda característica, por sua vez, se representa ao atribuir mais sentidos a essa palavra composta, ainda a respeito desta última

[...] verifica-se também uma unificação não apenas entre palavras, mas também entre sentidos que adquirem, quando entre eles se estabelece uma influência mútua – da qual resulta, inclusive, o significado conferido à palavra (MARTINS, 2013, p. 183)

Para Vygotsky, a linguagem interior possui inúmeras diferenças da linguagem externa, pois a linguagem exterior está totalmente condicionada aos conhecimentos em comum com o interlocutor e não à restrição do uso de palavras. Martins (2013, p.183) ressalva o que Vygotsky diz

Esse conjunto de fatores permite a afirmação da existência de abreviações também na linguagem exterior, não obstante tratar-se de uma simplificação de caráter distinto daquele que é próprio à linguagem interna. Segundo o autor, um mínimo de divisões sintáticas – manifestação condensada do pensamento e uma quantidade notavelmente menor de palavras são os traços que caracterizam a linguagem externa na maioria das situações.

Martins (2013), fundamentada por Vygotsky, aponta a necessidade da compreensão da linguagem escrita, tendo em vista que o autor aproxima esta linguagem da linguagem interior. Para mostrar a importância da linguagem escrita no desenvolvimento do comportamento infantil, Martins (2013, p.184) ressalta que,

O domínio da linguagem escrita representa para a criança o domínio de um sistema simbólico altamente complexo e dependente, em alto grau, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil. Neste sentido, tanto Vygotsky (1995, 1997, 2004) quanto Luria (1981, 2001) consideraram que a aprendizagem da escrita principia muito antes do momento em que se coloca um lápis na mão da criança

Para a autora, esse desenvolvimento, além de envolver todas as funções psíquicas, marca profundamente o que, Vygotsky (1991) chama de pré-história da linguagem escrita. Para o autor,

Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. A única forma de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança. (VYGOTSKY, 1991, p. 71)

Para Vygotsky (1991) e para Martins (2013), o entendimento da construção do signo no indivíduo é de extrema importância para a compreensão do desenvolvimento da linguagem interior, tendo em vista a aproximação da linguagem interior com a linguagem escrita.

Para o Vygotsky (1991) os primeiros signos visuais, são os gestos que também podem ser interpretados pelos jogos simbólicos e graficamente pelas garatujas.

Sobre os jogos simbólicos, através do uso dos objetos, Vygotsky (1991) encontrou aproximações no desenvolvimento dos signos na criança, nas palavras dele

O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças. (VYGOTSKY, 1991, p.72)

Para o autor, não importa a similaridade das propriedades do objeto com o que ele pode representar, pelo contrário, conforme a criança transforma a função do objeto, sem considerar essas propriedades, ela qualifica a capacidade de construção de signos.

Nos primeiros riscos gráficos Vygotsky (1991) também percebeu grande influência dos gestos, mostrando que não era apenas um risco qualquer sem sentido, pelo contrário

Em experimentos realizados para estudar o ato de desenhar, observamos que, freqüentemente, as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual. (VYGOTSKY, 1991, p. 71)

A construção do desenho, para Vygotsky, também mostra traços do desenvolvimento da linguagem. O autor percebeu que o uso da linguagem durante o ato de desenhar representava uma etapa da linguagem de acordo com o momento que aparecia. Nas palavras de Martins (2013, p.186), “[...] A evolução do desenho acompanha, por sua vez, os próprios domínios da linguagem oral, havendo uma estreita relação entre eles”.

Para o autor, existem duas formas, de entrelaçamento entre a linguagem e o desenho, na primeira a criança precisa desenhar antes de designar o que desenhou, já a segunda, a criança faz o contrário. Nesta segunda forma, Martins (2013) mostra a grande aquisição da criança

[...] o planejamento e a direção do comportamento com vista ao planejado. Portanto a evolução do desenho acompanha o desenvolvimento da denominação por meio da palavra, e, de modo similar, o desenho adquire propriedade de representação simbólica, de linguagem gráfica (MARTINS, 2013, p.187)

Para o autor russo, a função do desenho, assim como a da palavra ainda é de primeiro grau, pois a criança está desenhando os objetos e não as palavras, diferente da escrita que não tem relação direta com o objeto, por isso chamada por ele de “função simbólica de segundo grau”. Martins (2013) esclarece que esse momento, para Vygotsky, é um dos mais complexos. No começo do ato de escrever, a linguagem oral é o auxílio para a escrita, no decorrer de seu desenvolvimento, o indivíduo precisa superar essa condição, para que a linguagem escrita se aproxime cada vez mais de sua linguagem interior.

Destarte, o autor conclui que esse é o processo que, verdadeiramente, produz uma “viragem” no desenvolvimento cultural dos indivíduos, possibilitando a internalização dos mecanismos da leitura e escrita, tornando-os instrumentos de domínio sobre si e sobre a realidade. Trata-se do “crescimento para dentro” produzido pela internalização dos signos (MARTINS, 2013, p.188)

Dentro desse desenvolvimento, a autora ressalta condições que Luria (2001) apud Martins (2013) postulou para o processo de aquisição de escrita e leitura são essenciais. Essas condições estão atreladas com as relações que as crianças possuem com os objetos ao seu redor. Uma condição é saber que os objetos podem representar coisas que elas possuem interesse ou podem representar um instrumento que só faz sentido para auxílio na aquisição de outro objeto. A outra condição é a capacidade de controlar o seu comportamento por meio desses objetos. Para Martins (2013, p. 189)

Portanto, a superação dos complexos desafios presentes na aquisição da linguagem escrita subjugam-se, sobretudo, às relações da criança com o mundo e à qualidade das mediações culturais que as sustentam.

Com este fato, Martins (2013) ressalva a grande influência da linguagem para o ser humano. Somente com ela é possível a construção, fixação e a generalização de conhecimentos, a possibilidade de transmissão e assimilação de experiência histórico-social, e principalmente ferramenta de atividade intelectual. Nas palavras de Martins (2013, p.190)

Nela se manifesta, pois, o ser social do homem e de sua consciência, posto a tornar-se, em unidade com o pensamento, a ferramenta matricial para a construção do conhecimento e orientação no mundo. Vinculando-se ao aprimoramento de todos os processos funcionais, requalifica-os, e, nesse processo, reside o lastro do desenvolvimento do pensamento. Todavia, a linguagem não é o andaime do pensamento, existindo entre eles uma relação de condicionabilidade recíproca, dialética.

A autora conclui, que a linguagem e o pensamento constroem uma unidade, e esta se estabelece a medida que estas funções atingem cada vez mais suas expressões máximas.

## **2.6 Pensamento**

Ainda fundamentados em Martins (2013), a construção do conhecimento não se dá somente com a formação da imagem subjetiva da realidade pelos processos de sensação e percepção, isso também é tarefa do pensamento. Só com o pensamento conceitual e abstrato acontece a superação do conhecimento superficial entre as relações das propriedades do objeto. O pensamento possui operações lógicas que possuem funções específicas e são elas que atuam para a transformação do meio. Para Martins (2013, p. 192)

As operações racionais se impõem como exigências à atuação transformadora da natureza, ao trabalho. Essas operações se instituem primeiramente como operações práticas e apenas ao longo do desenvolvimento se convertem em operações teóricas. Assim, o trabalho se revela como gênese do pensamento, sintetizando tanto a atividade prática, a atuação concreta sobre o objeto quanto a atividade teórica que se desdobra dessa atuação.

Martins (2013), ao considerar o trabalho como produto do pensamento e também sua ferramenta, atribui a mesma função à relação do homem com os instrumentos. A autora diz que a atividade humana é formada por esses instrumentos e, mediada por esses instrumentos, tornando-os capazes de duas funções: de produzir e de comunicar.

O trabalho, determinando o desenvolvimento da linguagem, o uso da palavra, descortinou as possibilidades para a formação da imagem significada, para a construção de representações mentais sob a forma de conceitos e, igualmente, para a instituição de um tipo especial de reflexo consciente da realidade, ou seja, descortinou as possibilidades para o desenvolvimento do pensamento. Eis, pois, o fundamento da atividade consciente e da própria consciência como sistema de significados e conceitos linguísticos elaborados histórico-socialmente. (MARTINS, 2013, p. 192)

De acordo com a autora, considerando que o pensamento se sustenta a partir das sensações captadas no ambiente, durante a realização de um trabalho, a linguagem do indivíduo expressa esse pensamento e permite construção/reformulação da consciência na medida em que traduz sua experiência social. O pensamento se desenvolve no transcorrer da execução de uma atividade, uma vez que, para tal, o indivíduo se utiliza de suas operações mentais. Dessa forma, a atividade tem potencial de suscitar o pensamento. No momento que essa atividade precisa de resoluções e depende do percurso de operações mentais para ser

executada, o papel da consciência de superar o problema torna a ação planejada, ou seja, existe um princípio e um fim no processo das operações intelectuais.

Luria (1981) apud Martins (2013), descreve que esse processo possui cinco etapas para superar o problema. A primeira é o encontro com o problema, na qual o indivíduo se depara com um motivo que sustente o percurso para a resolução. Após encontrar um motivo, existe um momento de investigação que constroem a sua tarefa. A terceira etapa consiste em selecionar uma idéia ou possibilidade para resolver. Como produto, desenvolve um plano de ações. Essa etapa é a que exige mais esforço do pensamento e que determina grande parte do sucesso na solução. Dentro da quarta etapa, as operações utilizadas são aquelas que mais necessitam dos conhecimentos historicamente construídos.

Esse é o momento operacional do processo, no qual se destaca a importância dos conhecimentos, dos códigos disponibilizados ao indivíduo e que operarão como “ferramentas” para a realização da tarefa. (MARTINS, 2013, p. 195)

Segundo a autora, é nessa etapa que todo o conhecimento é utilizado como ferramenta para a construção de novos e para a transformação do meio.

Destaque-se desse excerto, a importância da apropriação dos signos culturais, fundamentais ao enriquecimento do ato mental e, da mesma forma, o quanto o empobrecimento de suas internalizações provoca o esvaziamento exatamente do que lhe é requerido para operar. (MARTINS, 2013, p. 195)

Para finalizar, na quinta e última etapa, temos a solução e a resposta para todo o processo. Martins (2013) conclui que não significa que a resposta está pronta e acabada, pois existe um processo de verificação que, se não satisfaz totalmente a tarefa, o percurso volta para a segunda etapa até que atinja a superação da tarefa. Todo esse processo se torna possível, para a autora, por meio da linguagem; é ela que será responsável pela abstração das características e propriedades da resolução do problema. A idéia surge, para Martins (2013, p. 197)

[...] ou seja, a linguagem possibilita o raciocínio sistematizado, o exercício intelectual de checagem das conexões entre os objetos e fenômenos da realidade e suas propriedades essenciais.

Para compreender a produção do pensamento através de seus raciocínios, é necessário compreender quais são as operações racionais que funcionam para que o seu percurso se desenvolva.

De acordo com Vygotsky existem quatro operações lógicas do pensamento: *análise/síntese, comparação, generalização e abstração*. A primeira operação racional é a *análise/síntese*, Martins (2013) explica essa operação como um processo de desagregação das propriedades do objeto e, também da síntese destas. Neste processo, há a descoberta de todas as particularidades que pertencem ao objeto. Portanto, a operação pode partir tanto do todo para as partes, quanto das partes para o todo, fazendo um processo de desmembração e junção das propriedades do fenômeno ou objeto. Esses dois caminhos acontecem de forma dialética, tanto que não é possível estabelecer onde cada um termina ou começa. De acordo com Martins (2013, p. 197)

[...] Análise e síntese, em uma dinâmica entre decomposição e reunificação sucessivas, colocam-se a serviço das elaborações mentais em um processo de alternância, no qual a natureza do fenômeno em foco e a clareza que se tenha, ou não, sobre ele condiciona a prevalência de uma ou de outra.

O pensamento executa sínteses através de relações estabelecidas das particularidades do objeto e a análise, por sua vez, executa o seu papel de desdobrar o conteúdo total do objeto.

[...] compreende a desagregação mental do todo em suas partes, bem como do todo em suas propriedades ou qualidades isoladas – sendo ela um objeto, fenômeno ou situação. (MARTINS, 2013, p. 197)

Essa operação (análise/síntese) não é o produto final do pensamento; os resultados desta levam a outras operações e, dentre elas, à *comparação*. As propriedades dos objetos e suas qualidades são contrapostas para, consequentemente, classificá-los. Para a autora a relação de semelhança ou diferença, estabelecida nessa operação, é a forma mais primitiva de conhecimento. Essa operação de classificar, para Martins (2013), constrói relações cada vez mais profundas na construção de análises e sínteses, uma vez que

[...] a profundidade e o alcance do pensamento vinculado à comparação pressupõem, para além do encontro dessas relações, a busca dos nexos internos essenciais por meio de análises e sínteses cada vez mais abstratas. (MARTINS, 2013, p. 198)

A autora ressalva o que Smirnov (1960) apud Martins (2013) e Menchinskaia (1967) apud Martins (2013) diz a respeito da comparação. Para esses autores, a comparação é processo analítico, quando necessita desagregar um objeto para identificar determinados aspectos e verificar sua semelhança ou diferença com outro, e processo sintético quando a análise feita constrói novas conexões. A classificação, portanto, se constrói por essas novas

conexões. De acordo com Martins (2013), esse processo de comparação utiliza o desdobramento dos aspectos do objeto para construir sinteticamente aquilo que é e, então, classificá-lo.

A relação entre essas duas operações (análise/síntese e comparação) e uso dessas para uma classificação é premissa para a *generalização*. Nesta operação, o uso da classificação do objeto é vital para a identificação de propriedades gerais que estão presentes em diversos objetos.

A generalização cumpre um papel fundamental na formulação de conceitos e juízos, na descoberta de vinculações comuns aos objetos, à luz das quais possam ser identificados os princípios que regulam sua existência concreta. (MARTINS, 2013, p. 199)

Para explicar a generalização, Martins (2013) bebe na fonte de Rubinstein (1967) apud Martins (2013), dizendo que esta operação não é simplesmente a apreensão de características do objeto, pelo contrário, esta operação medeia a relação que o indivíduo faz no acesso às qualidades de um objeto e à um conjunto complexo de qualidades. Nas palavras da autora:

A tarefa da generalização é, portanto, o acesso às determinações essenciais em um complexo de qualidades, impondo-se como desvelamento das mediações que respaldam as relações dinâmicas entre o específico e o geral, e não uma simplificação do pensamento na captação do real. (MARTINS, 2013, p.199)

A última operação, a *abstração*, também faz relação com as peculiaridades dos objetos, porém cumpre a função de ultrapassar o conhecimento concreto. Para a autora, a *generalização* e a *abstração* estão vinculadas às atividades práticas, nas primeiras respostas mentais, entretanto o desenvolvimento destas operações dá acesso às peculiaridades mais abstratas dos objetos que não são alcançadas pelas operações sensíveis.

Como operações sensíveis, isto é, em suas expressões primitivas, subjugam-se aos fins das ações em suas características pragmáticas, limitando-se a alguns aspectos da realidade. Por conseguinte, formam-se na base da função seletiva da atenção, cujo foco se define pela organização e estrutura da atividade em curso. O processo de ultrapassagem dessa condição depende da gradativa transposição das representações das peculiaridades sensoriais às abstrações sob a forma de conceitos. (MARTINS, 2013, p. 200)

A psicóloga destaca o grande papel da palavra no processo de transição entre a concreticidade e a abstração

Assim, entre concreticidade e abstração existe uma unidade contraditória, na qual ambas despontam como fenômenos interiores um ao outro. Todavia, o movimento implícito nessa unidade só é possível por meio da palavra, daí que todas as operações racionais vinculem-se a ela. Apenas pela mediação da palavra torna-se possível o pensamento sobre algo para além de sua imagem sensorial. (MARTINS, 2013, p.200)

O surgimento da palavra para esta operação, de acordo com Martins (2013), abre a possibilidade para a formação dos conceitos em cima dos objetos e muito mais que isso, o domínio deste conceito traz o reconhecimento da realidade que a palavra contém.

Quanto ao desenvolvimento do pensamento, Martins (2013) afirma que a função pensamento, assim como a da linguagem possui etapas de desenvolvimento. A autora apresenta essas etapas distinguidas por Vygotsky (2001) que, levando em conta a natureza histórico-cultural, categoriza três formas de pensamento: Pensamento efetivo ou motor vívido, pensamento figurativo e pensamento abstrato ou lógico-discursivo.

A primeira forma de pensamento, efetivo ou motor vívido, é muito identificada como inteligência prática nos animais superiores. Vygotsky (1991), em seus estudos, relatou o desenvolvimento do pensamento anterior à linguagem, constatou um pensamento com suporte em experiências práticas de meios mecânicos. Para Martins (2013, p. 205),

O objeto do pensamento efetivo ou motor-vívido é, portanto, o ato de realização da tarefa, essencialmente condicionado pelo impulso de operação, de exploração do meio como forma de atendimento às necessidades. Assim, dota-se de um caráter pragmático circunstancial, alheio a quaisquer formas de planejamento que projetem a ação no futuro. Por conseguinte, essa forma de pensamento não ultrapassa os elos mais imediatos da atividade a que se associa.

Destarte, esse pensamento é capaz de solucionar problemas de situações que apresentam meios que levem a sua superação, mas não é capaz de utilizar meios que não estão presentes na situação, ou seja, recorrer a ações diferentes daquelas mecânicas e visíveis no cenário do problema.

A segunda forma de pensamento, a de pensamento figurativo, dá um grande salto qualitativo no desenvolvimento dessa função, pois, orientado por imagens objetivas, começa a caminhar para um processo que deixa a atividade prática como suporte. Para Martins (2013, p.205)

Essa orientação também se verifica no plano da “inteligência prática” dos animais superiores, porém, sua expressão na condução do desenvolvimento do pensamento humano adquire formas qualitativamente distintas graças ao desenvolvimento da linguagem

A linguagem começa a condicionar o desenvolvimento do pensamento figurativo, quando esta atribui um significado para as palavras, de forma que se conhece a função social dos objetos. A linguagem contribui para uma generalização, a qual pode estar ainda muito próxima das experiências práticas, porém, dá impulso para a formação de juízos através das qualidades perceptivas e sensoriais do objeto.

Portanto, as funções que dão mais suporte nessa fase do desenvolvimento, são a sensação e percepção, pois a generalização utiliza das qualidades sentidas e percebidas para construir as palavras que, por sua vez, enriquecem a qualidade da percepção e dá início à orientação da ação. Martins (2013, p. 205), menciona que, nessa fase, ocorrem as primeiras generalizações baseadas em signos.

Conquistando maior acuidade, a imagem perceptual se destaca no campo da ação, conferindo ao pensamento a possibilidade de orientar-se por ela. Nessa forma de pensamento ocorrem as primeiras generalizações baseadas em signos e, conseqüentemente, as mais primitivas expressões de abstração.

Esse pensamento figurativo ainda não é uma total abstração, pois depende do concreto e às experiências sensoriais. Porém, já possui um grande avanço em relação ao pensamento da primeira etapa, pois acontecem as primeiras generalizações com signos e, portanto, formam um reflexo psíquico da realidade.

A terceira forma de pensamento, denominada abstrata ou lógico-discursivo, é a última fase e aquela que atinge o pensamento abstrato em seu estado mais avançado. Torna-se abstrato, pois supera todos os conhecimentos sensoriais, vai em direção à construção de conceitos verbais e operações lógicas. Para Martins (2013, p. 206)

As operações por meio de signos, ao promoverem profundas transformações em todas as operações psíquicas, conduzem as formas de pensar a outro patamar, cujo esforço se identifica com outras modalidades de atividade externa, a exemplo da fala, da leitura e da escrita, por meio das quais se instituem os conceitos verbais e as operações lógicas.

O pensamento, processo que se constitui de estabelecer relações entre objetos e unir qualidades destes, é capaz de transformar o que é acessível para o imediatamente possível. E esse trabalho, para Martins (2013), depende das interações entre o sujeito com os objetos e, principalmente, por mediações teóricas, por essa razão é que o pensamento sensorial é superado. A mediação teórica é ferramenta para essa alteração do meio, pois contempla um conjunto de idéias a cerca do objeto que sustenta o planejamento da ação com ele.

Portanto, na base do pensamento, como função psicológica que utiliza o sistema verbal para elaborar operações racionais sintetizadas em forma de conceitos e juízos, reside a atividade prática. (MARTINS, 2013, p. 207)

A atividade prática, resultada das operações racionais, é produto do pensamento. Martins (2013) dá mais importância ainda para essa atividade prática, quando esta tem a presença de uma expressão verbal. Nas palavras da autora

[...] como resultado do processo cognitivo, a experiência sensorial, prática, se amplia imensamente, instituindo-se como universalidade abstrata. O pensamento empírico assenta-se nesse processo, que transforma as imagens captadas pelos sentidos em uma expressão verbal, possibilitando a construção do conhecimento do imediato na realidade. (MARTINS, 2013, p. 207)

Ela explica que permitindo a construção do conhecimento empírico, uma vez que, somente as imagens captadas pelos sentidos não são suficientes, se torna necessário a construção de um conhecimento do imediato na realidade.

Essa etapa, do pensamento empírico, se desenvolve cada vez mais a medida que as experiências práticas constroem conceitos julgados pela função do pensamento produzindo quantidade, qualidade, propriedades, medida, etc. Esse produto do pensamento, portanto, é mais que um senso comum, pois, segundo Martins (2013), o conteúdo produzido por esse pensamento ultrapassa o conhecimento primário da realidade.

Para a autora, somente o conhecimento empírico não é suficiente para apreender a realidade, é necessário a dinâmica do conhecimento teórico. Para apresentar este conhecimento, ela cita Dávidov (1988) apud Martins (2013), quanto este fala sobre a construção do conhecimento teórico.

Dávidov afirmou que o sensorial e o racional não são dois processos isolados da construção do conhecimento, mas momento de um mesmo processo, integrando-o permanentemente, e nisso reside a essencialidade do pensamento teórico (MARTINS, 2013, p. 208)

Sobre o conhecimento teórico, Martins (2013) afirma que sua função ultrapassa representar o real, pois este conhecimento opera por meio de conceitos. Portanto, para ela,

[...] seu objetivo é reproduzir o processo de desenvolvimento e formação do sistema que o objeto do pensamento integra, expressando encadeamentos, leis e, fundamentalmente, as relações necessárias entre as coisas singulares e o universal. Esse tipo de pensamento, cujo estofo reside na lógica materialista dialética, mostra-se como condição para uma forma de conhecimento apta a penetrar e identificar as

tendências de movimento da realidade e, assim sendo, operar por meio de conceitos é sua principal característica. (MARTINS, 2013, p. 208)

Para a autora, a forma mais superior do conhecimento se expressa por meio da produção histórico-cultural que possui os conceitos voltados para o conhecimento teórico, que supera o conhecimento empírico.

## 2.7 Imaginação

Martins (2013, p. 226), sob os fundamentos de Vygotsky (2001), por considerar esta função como aquela que se relaciona com imagens, ao comparar com as outras funções, conclui que “[...] de certo modo, todos os processos funcionais são, em alguma medida, processos imaginativos”.

A imaginação, para a autora, possui uma base na experiência sensorial e, esta, é ponto de partida para a produção de novas imagens. Martins (2013) trata esta função como uma atividade mental que transforma as conexões que já foram construídas entre imagem e objeto.

A imagem assim produzida pode operar como modelo psíquico a ser conquistado como produto da atividade orientada por ele, ou seja, por meio desse processo se constrói a imagem antecipada do produto da atividade. (MARTINS, 2013, p. 227)

Para a autora, esta função, na atividade humana, utiliza a imagem da situação real como ponto de partida para a transformação desta imagem e orientação para o percurso da atividade. Sobre este processo, Vygotsky (1991) atribui ao brinquedo um papel significativo no desenvolvimento desta função.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço - ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer - e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo. (VYGOTSKY, 1991, p. 67)

Martins (2013) destaca dois atributos importantes desta função: atributos *reprodutivos* e *criativos*. O primeiro atributo diz respeito à reprodução de atos experienciados

através de imagens, a qual, a memória faz referência ao conteúdo preservado e a imaginação tem o papel de transformá-los.

Ocorre, porém, que de modo absoluto essa correspondência se mostra pouco provável, pois todo conteúdo mnêmico ao ser reproduzido contém, em maior ou menor grau, alguma incompletude, deformação ou transformação. (MARTINS, 2013, p. 229)

Ao relatar que esta operação sobre a imagem é consciente e que este aspecto está presente nas relações entre a experiência prévia e a imagem, a autora afirma que “[...] Se a memória orienta operações mentais a partir do vivido – portanto, do passado -, a imaginação orienta as referidas operações em vista do não vivido, portanto do futuro”. (MARTINS, 2013, p. 230)

Ao tratar do atributo *criativo*, Martins (2013) destaca as três características destacadas por Rubinstein (1967) apud Martins (2013). A primeira se dá no estabelecimento de novas conexões estabelecidas a partir das experiências e dos conhecimentos prévios dos elementos. A segunda aponta as idéias de elementos que nunca existiram, ou seja, projeções muito distantes. A terceira se encontra dentro do contexto artístico e se expressa pela intenção do artista de suas experiências prévias serem compreendidas.

[...] Uma imaginação verdadeiramente criativa não se reconhece apenas pelo conteúdo que um ser humano pode imaginar, mas pela integração das experiências ideais do projeto artístico às exigências objetivas da realidade, sem a qual a obra não conquista materialidade ou valor artístico. (MARTINS, 2013, p.231)

A autora conclui que, a imaginação possui traços da realidade, porém não se prende a ela, são os diferentes aspectos da função que oferecem ferramenta para a relação da sua imagem com o real.

## 2.8 Emoção e sentimento

Como última função psíquica, Martins (2013) ressalta todo o processo de construção da imagem para contrapor com a primeira condição de sua formação.

Em síntese, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento e imaginação colocam-se diretamente a serviço da formação da imagem do objeto à vista da sua concretude, isto é, da imagem fidedignamente representativa do real existente; visam, pois, o reflexo da realidade objetiva. Tais processos funcionais representam as denominadas funções cognitivas, cujo parâmetro de qualidade se revela na inteligibilidade do real que promovem. (MARTINS, 2013, p. 243)

Para a autora todos esses processos são parâmetro de qualidade para a inteligibilidade, porém, não formam o todo para o processo de aprendizagem.

[...] toda essa dinâmica de internalização abarca apenas parte do processo, uma vez que nenhuma imagem se institui na ausência de uma relação particular entre sujeito e objeto. Que o objeto afete o sujeito, esta se revela a primeira condição para sua instituição como imagem, a refletir também, além das propriedades objetivas do objeto, as singularidades da relação do sujeito com ele. Eis então a impossibilidade de qualquer relação entre sujeito e objeto isentar-se de componentes afetivos. (MARTINS, 2013, p. 243)

A psicóloga apresenta o primeiro fator para a construção do reflexo da realidade objetiva que, para o ser humano, é esta relação entre o sujeito e o objeto, mostrando que todo o processo só se inicia a partir de o estabelecimento do componente afetivo. Nas palavras de Martins (2013, p.244)

A unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana, demanda, então, a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, uma vez que nenhuma emoção ou sentimento e, igualmente, nenhum ato de pensamento, podem se expressar como “conteúdos puros”, isentos um do outro.

Para concluir, a autora apresenta a relação entre o ato cognitivo e o fator afetivo, mostrando que estão em unidade e, esta depende de uma emoção para estabelecer-se.

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS

Este capítulo tem por objetivo descrever a trajetória metodológica empreendida na pesquisa. Do ponto de vista da abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa de interpretação qualitativa do tipo pesquisa-ação. De acordo com Thiollent (1947, p. 14)

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para essa pesquisa, é preciso ressaltar que existe uma participação ativa do pesquisador com o grupo, ou seja, é necessária a prática de uma ação diante do problema identificado por um coletivo. Para Thiollent, “... toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária.” (THIOLLENT, 1947, p.15).

A razão fundamental por privilegiar a pesquisa-ação deve-se ao fato, de esta ser uma pesquisa engajada, que procura unir a pesquisa à ação ou prática. Assim, faz-se pesquisa em situações em que também o pesquisador é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão dessa prática. Nesta perspectiva, pretende-se por meio desta pesquisa investigar quais as práticas interacionais orais desenvolvidas em sala de aula podem proporcionar o desenvolvimento dessa linguagem e, conseqüentemente, do pensamento.

Abdalla (2005) fez uma pesquisa com um grupo de professoras de educação infantil com o objetivo de vincular os conhecimentos adquiridos na universidade com os conhecimentos práticos. Diante dessa pesquisa, ressignifica a pesquisa ação como “estratégia de formação e de aprendizagem profissional capaz de tornar a prática docente mais crítica e coerente na busca de sua necessária transformação” (ABDALLA, 2005, p. 383).

O formato da pesquisa-ação constitui, por Abdalla (2005), um trabalho recíproco entre a ação e a reflexão da ação. Portanto, ideal para a construção do agente educador, pois este repensa a própria ação. Assim sendo, estrategicamente, optamos por esse tipo de pesquisa pois, além de este trabalho cumprir com a exigência de sua realização para a obtenção do título de graduada em Pedagogia, e também um instrumento para compreensão da prática e com a avaliação e questionamento desta, construir uma tomada de decisão consciente e com coesão à prática docente. Em outras palavras, esta pesquisa é uma estratégia para o desenvolvimento de nossa atuação como pesquisador e professor de uma escola da Educação

Infantil de modo que possamos utilizar os resultados para aprimorar o ensino que promovemos e, em decorrência, o aprendizado dos alunos.

Os objetivos da pesquisa-ação são classificados, por Thiollent (1947), de duas formas: objetivos práticos e objetivos de conhecimento. Essa pesquisa buscou contemplar ambos: tanto os práticos, pois pretende contribuir para as melhores formas de resolução do problema, quanto os de conhecimento, obtendo informações que somente teremos acesso por meio das situações vivenciadas.

Segundo Thiollent (1988), a pesquisa-ação apresenta por meio das quais se aprimora a prática pela oscilação entre o agir no campo da prática e o investigar a respeito dela. É preciso ressaltar, que o autor permite a flexibilidade das fases da Pesquisa-ação, por considerar que esta pesquisa acompanha uma dinâmica muito particular. Nesta pesquisa consideramos cinco fases: a primeira é a de *exploração do problema e identificação* deste. Nesta fase, o autor ilustra a atividade do pesquisador como aquela que seleciona um problema na situação atual e pretende buscar cientificamente métodos para solucioná-lo.

Portanto, nesta pesquisa o problema identificado é a expressão oral nas crianças de 3 a 4 anos trabalhada de modo natural e espontâneo na Educação Infantil. Durante as aulas foram observados problemas no desenvolvimento da oralidade, motivo que levou a busca de estratégias de ensino pelas educadoras envolvidas diretamente com as crianças. Para Abdalla (2005), a pesquisa-ação contribui para o processo de busca da melhora da prática dos professores, pois procura responder, de forma mais competente, as mediações em sala de aula. Desta forma, os problemas foram estudados no ambiente em que ocorrem naturalmente com manipulação intencional das pesquisadoras.

A segunda fase da pesquisa é a *pesquisa preliminar*, esta dá fundamento para a construção da próxima fase. Em geral, é nesta fase que a busca pela teoria, em função do aprendizado, deve construir ferramenta para interpretar o problema de forma científica. Esta pesquisa buscou as obras de Vygotsky (1991), em *A formação social da mente*, e Martins (2013), em *o Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar*, para compreender o trabalho que se realiza com a oralidade sob a luz da psicologia sócio-histórica.

A terceira fase é a de *plano de ação*, a qual constitui elemento fundamental da pesquisa-ação, pois mostra um produto construído e ancorado cientificamente no trabalho desenvolvido na fase anterior. Nesta fase, foram selecionadas três atividades para serem desenvolvidas com os sujeitos: desenho, blocos de madeira e roda de conversa. Essas atividades foram planejadas tendo como ponto de referência as funções psíquicas, cujo objetivo era o de promover o desenvolvimento dos sujeitos em todo o processo interfuncional. O desenho teve como objetivo proporcionar o desenvolvimento da linguagem e do

pensamento por meio da construção do signo. Já a atividade com os blocos de madeira visou desenvolver a linguagem e o pensamento por meio da resignificação da função dos blocos. Por fim, a roda de conversa, também com o objetivo de desenvolver a linguagem e o pensamento,

A *implementação do plano de ação*, é a quarta fase. Nesta, as atividades foram desenvolvidas dentro da sala de aula e, cada uma foi desenvolvida uma vez por dia sendo que, cada dia foi desenvolvido somente uma dessas atividades. Para a atividade de desenho, foi distribuída uma folha branca com dois pontos dentro de um círculo para cada criança. Na atividade com blocos de madeira, foram distribuídos aleatoriamente porções de blocos com formas geométricas e cores diferentes. A atividade de roda de conversa foi desenvolvida para a solução de conflitos em sala de aula ou durante o primeiro momento do dia.

A quinta etapa é a *avaliação da ação*, esta aconteceu de forma contínua e durante o percurso da atividade, melhor explicitado no capítulo 4.

Por fim, a última etapa é a de continuidade da ação. Esta pesquisa, por conversar entre a prática e a teoria, não está finalizada, pois existe sempre a possibilidade de repensar a partir da ação novamente executada. Em nossa ação docente, esta pesquisa será contínua já que trabalharemos para melhorar algum aspecto dela.

### **3.1 Local da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino infantil, mantida por uma empresa privada que atende a uma região de periferia, localizada no município de Bauru, estado de São Paulo.

A organização de ensino da educação infantil, na qual a pesquisa foi realizada utiliza a atividade guia do brincar. A rotina escolar é planejada dentro de uma estrutura que se realiza no período integral.

Durante o período da manhã, a sequência de atividades ocorre na seguinte ordem: Durante a primeira meia hora do dia, quando as crianças ainda estão chegando à escola, são oferecidos jogos ou brinquedos sem intervenção. Após a chegada, acontece uma prática, de yoga infantil, na qual as crianças desenvolvem os movimentos com o corpo, como a dança, além do canto. Depois da prática, as crianças comem um lanche e, na sequência, seguem para o espaço aberto da escola. Nesse espaço, são oferecidos diversos estímulos e todas as faixas etárias estão presentes. Os espaços oferecidos são denominados: Tanque de areia e casa azul (contém utensílios de cozinha de plástico), Pé de livro (contém diferentes tipos de livros de

literatura infantil), Criação (Mediação de atividades artísticas com tinta, papel, lápis, linhas, palitos, miçanga etc), Parque, Gramado (Mediação de brincadeiras infantis com corda, pneu, jogos etc). Depois do contato com o ambiente externo, o grupo volta para a sala de aula onde realiza atividade com intervenção pedagógica, durante vinte minutos. Para finalizar o período da manhã, as crianças almoçam e depois dormem. No período da tarde, ao acordarem, tomam um lanche. A mesma organização de atividade/horário acontece no período da tarde.

Essa rotina acontece diariamente na escola, e as crianças não são obrigadas a freqüentar todos os espaços oferecidos quando estão na área aberta da escola.

### **3.2 Sujeito da pesquisa**

Além da equipe da gestão escolar e professores, são sujeitos da pesquisa uma turma de 13 crianças que possuem entre 3 e 4 anos de idade.

### **3.3 Instrumentos de coleta de dados**

A coleta de dados foi efetuada em campo, onde ocorrem espontaneamente os fenômenos a serem investigados (situações de oralidade e brincadeiras selecionadas). Os dados foram coletados por meio dos seguintes instrumentos: gravação em áudio, vídeo das atividades realizadas em sala de aula e diário de campo.

### **3.4 Etapas da pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada em 6 etapas. Na primeira foi feito o diagnóstico da situação que direcionou esta investigação. Na segunda etapa foi realizada a revisão bibliográfica que aconteceu durante os primeiros quatro meses e, nos últimos meses, foi redigida a redação das fontes bibliográficas. Na terceira etapa foram selecionadas as atividades que constituíram o plano de ação. Na quarta etapa foram desenvolvidas as atividades planejadas, momento em que foram coletados os dados, os quais foram organizados e transcritos. A quinta etapa dedicou-se à análise e interpretação dos dados, fundamentada na teoria apresentada no capítulo 2, a partir da qual foram apresentados os resultados encontrados, no capítulo 4. Por fim, na sexta etapa foi redigido o relatório desta pesquisa.

## ANÁLISE DE DADOS

Para a análise de dados, foram selecionadas três atividades: O desenho, a atividade de blocos de madeira e a roda de conversa. Os dados das atividades foram transcritos a seguir e separados pelas situações de ensino dentro da atividade que ocorreu.

### 4.1 Desenho

Foi analisada uma amostra de três desenhos, sendo que cada um representa um determinado estágio do desenvolvimento da criança.

Esta atividade faz parte da rotina das crianças, porém, como estratégia para intervir no ato do desenho com o objetivo de ampliar o desenvolvimento da fala e do pensamento, mais especificamente a percepção da figura do fundo, foram distribuídas aos alunos folhas de papel que já possuíam o desenho de um círculo com dois pontos dentro. Durante a atividade, dez crianças foram capazes de demonstrar essa percepção de figura/fundo, as outras três não. E, ao desenhar, apresentaram as seguintes falas.

#### Situação de ensino 1

- 1 J: Ó! (mostra levanta a folha de seu desenho, o desenho apresenta apenas garatujas)
- 2 Prof: O que é isso aí?
- 3 J: É, é, é, é, é da, da, da, da (quinze segundos depois), da min, da min, da irmã
- 4 Prof: Da irmã? A sua irmã?
- 5 J: Acena que sim com a cabeça
- 6 Prof: Qual irmã que é?
- 7 J: é, é, a, a, a, é a, é a, Karla
- 8 Prof: A Karla?
- 9 (J Acena que sim com a cabeça)
- 10 Prof: Deixa eu ver? Onde está o cabelo da Karla? Está aí? (professora aponta com o dedo para o desenho)
- 11 (J aponta com o dedo no papel e acena a cabeça afirmando)
- 12 Prof: E o braço? Ta aí também?
- 13 (J aponta com o dedo no papel e acena a cabeça afirmando)
- 14 Prof: O que ela está fazendo no desenho?
- 15 J: Papá.
- 16 Prof: Papá? O que tem nesse papá?
- 17 J: carninha, e, e, e, e, e, e, e, e 'tábet'
- 18 Prof: Tablet?
- 19 (J acena com a cabeça afirmando.)

Nesta situação a criança desenhou em silêncio e ao final do desenho apresentou a fala para a professora. Portanto, a criança J precisou terminar o desenho, registrar primeiro, para designar o que fez. Além disso, ainda assim, não verbalizou o que desenhou. Com a pergunta da professora é perceptível que ele não sabia ainda que o seu registro continha tudo o que ele respondeu. Percebemos que a criança ainda utiliza do gesto (aponta com o dedo) para responder ao que a professora pergunta e também ainda está construindo consciência. Para Martins (2013, p.185),

[...] o gesto é o primeiro signo visual a enlaçar-se, futuramente ao signo escrito, Vigotski analisou o quanto as primeiras expressões gráficas da criança transportam indícios gestuais para o papel.

O desenho que essa criança produziu não tinha forma nenhuma, porém, não estava totalmente livre de um significado, no momento que a criança começa a designar o que está acontecendo. Ela traz de sua memória uma situação já vivenciada com propriedades sensoriais e emocionais. Para Martins (2013, p. 185),

[...] de fato, ainda não desenha, mas assinala gestos indicativos que sintetizam a captação sensorial, cognitiva e motora própria a esse momento de seu desenvolvimento... essas produções articulam-se à situação experienciada pela criança, aos movimentos que realiza com todo o corpo, em especial com as mãos, concluindo que mesmo as garatujas representam muito mais do que uma simples descarga motora.

O desenho ainda é apenas um objeto manipulado pela criança, não possui ainda uma representação gráfica, mas já é um objeto gráfico. Quanto a isso, Martins (2013) ressalta o que Vygotsky (1991) afirmou a respeito da primeira forma de entrelaçamento entre o desenho e a oralidade

Na primeira etapa, o desenho antecipa-se à expressão oral apta a denominá-lo. Nessas situações, a criança primeiramente desenha e só depois “fala” sobre o que desenhou. (MARTINS, 2013, p. 186)

### Situação de ensino 2

*1 I: belo, belo, belo, belo, belo (em cada palavra a criança fez um traço saindo do círculo)*

*2 I: novamente aponta com o dedo para cada traço e repete: cabelo, cabelo, cabelo, cabelo*

*3 I: Ó!*

*4 I: braço (desenha outro traço saindo do círculo)*

*5 I: a perna (a criança fez outro traço saindo do mesmo círculo), a perna (faz outro traço saindo do círculo), a perna (reforça o primeiro traço que se refere a perna e o aumenta), a perna (reforça o segundo traço que se refere a perna e o aumenta).*  
*6 I: Olha, tia, a perna!*

Essa criança está utilizando da fala para orientar a sua ação, ou seja, é ferramenta para auxiliar na construção de sua ação. Não só a sua linguagem está presente nessa ação, para Vygotsky (1991), ela está em conjunto com o pensamento. Nesse momento, começa a operar de forma verbal

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos.(VYGOTSKY, 1991, p.20)

O desenho, nos anos iniciais da Educação Infantil, pode potencializar a construção do signo, mesmo que ainda longe de aparentar a escrita. Como já discutido o aparelho motor contribui para a construção da fala. E, para Vygotsky (1991, p. 71)

Em experimentos realizados para estudar o ato de desenhar, observamos que, frequentemente, as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual.

O ato de desenhar vai requerer o ato de representar a idéia ou objeto a ser desenhado através de suas qualidades e suas funções, não necessariamente a sua forma.

Essa fase do desenvolvimento coincide com todo o aparato motor geral que caracteriza as crianças dessa idade e que governa toda a natureza e o estilo dos seus primeiros desenhos. Ao desenhar conceitos complexos ou abstratos, as crianças comportam-se da mesma maneira. Elas não desenhavam, elas indicam, e o lápis meramente fixa o gesto indicativo (VYGOTSKY, 1991, p. 72)

### Situação de ensino 3

*1 MJ: Olha aqui, tia, a Elsa! (mostra o desenho)*  
*2 Prof: Deixa eu vê? É essa aí?*  
*3 MJ: É, eu vou fazer a coroa dela. (Logo após, rabisca em forma de círculo em cima da cabeça da figura da Elsa, no desenho. Seu desenho possui uma figura humana)*  
*4 MJ: O cabelo dela, o outro (faz um traço que sai da cabeça), o outro (faz um traço que sai da cabeça), o outro (faz um traço que sai da cabeça), o outro (faz um traço que sai da cabeça). Olha o cabelo da Elsa! Agora, só falta fazer os bracinhos de novo (Passa um traço em cima do traço*

*já existente). O bloquinho de neve dela que ela tirou (traça um risco fechado), o outro (traça um risco fechado), o outro (traça um risco fechado), o outro (traça um risco fechado), o outro (traça um risco fechado). Eu vou dar pro Roger o meu desenho.*

*5 I: Eu vou dar pro Edgar.*

*6 Prof: pro Edgar?*

*7 MJ: É o irmãozinho dele.*

Esta situação demonstra a atividade de uma criança que estava conversando com os colegas sobre outros assuntos enquanto desenha e quando a professora chega perto ela mostra seu desenho para ela.

Nesta situação, a criança não utiliza da fala no momento que desenha e mesmo assim, já é capaz de construir uma representação gráfica que possui as propriedades da forma do objeto. A imagem desenhada pela criança possuía um corpo, pernas, braços, cabelo, olhos, bocas. No momento que relata o comando de desenhar a coroa da Elsa mostra que sua linguagem já é intelectual, pois planeja a sua ação. Nas palavras de Vygotsky (1991, p.15)

*Inicialmente a fala segue a ação, sendo provocada e dominada pela atividade. Posteriormente, entretanto, quando a fala se desloca para o início da atividade, surge uma nova relação entre palavra e ação. Nesse instante a fala dirige, determina e domina o curso da ação; surge a função planejadora da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior.*

A fala dessa criança evoluiu em relação a sua função, possui a função de planejar, ou seja, já é capaz de utilizá-la para planejar a sua ação e podemos caracterizar a fala dela como linguagem interna. Além de conseguir planejar o que queria desenhar, foi capaz de identificar elementos que estavam faltando para completar o desenho, ou seja, já possuía uma imagem real objetiva em sua memória que já cria a sua representação por meio do desenho. Com essa ação de planejar o que queria desenhar, foi capaz de controlar o seu comportamento e desenhar o que desejou.

## **4.2 Blocos de madeira**

A amostra das situações que ocorrem nesta atividade, foi transcrita com o objetivo de apresentar as diferentes etapas do desenvolvimento. Estas situações aconteceram em dias diferentes.

A atividade consistiu em oferecer às crianças uma grande quantidade de blocos de madeira de diferentes formatos e em diferentes cores. Todas as crianças apresentaram interesse em utilizar os objetos para significar outros objetos.

#### Situação de ensino 4

*1 E: Bruuu! (Criança utiliza um cilindro de madeira e gira o corpo junto com o cilindro) Olha tia, o que o carro fez!*

*2 J: Olha meu bolo tia Lara*

Na fala da criança E, observamos que a criança utilizou o corpo e fez o barulho do carro para representar a idéia de carro, com isso resignificou o significado do bloco de madeira que, para Vygotsky (1991, p.65)

Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda esta transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos.

Os blocos de madeira, de forma geral, são utilizados para construção de castelos ou casas. Porém, a criança (E) apresentou o uso desse objeto de maneira diferente, visualizou outro objeto. Mesmo que o bloco cilíndrico possua propriedades ou formas parecidas com as das rodas do carro, para Martins (2013), esta visualização já apresenta uma etapa do pensamento figurativo, pois para visualizar o carro a partir de um objeto que não possui o formato de carro, é necessário orientar o pensamento através de imagens objetivas. Para Vygotsky (1991, p.65)

A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação.

Os blocos de madeiras possuem diferentes formas geométricas e são colocados a frente das crianças para que experimentem o uso deles. Para Vygotsky (1991, p.72),

[...] o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de "fala" através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado - assim como o desenho que, de início apoiado por gestos, transformasse num signo independente.

As atividades escolares são instrumentos utilizados pelos professores durante o período de escolarização, que também para o Vygotsky (1991, p. 85)

Na medida em que a criança imita os mais velhos em suas atividades padronizadas culturalmente, ela gera oportunidades para o desenvolvimento intelectual. Inicialmente, seus jogos são lembranças e reproduções de situações reais; porém, através da dinâmica de sua imaginação e do reconhecimento de regras implícitas que dirigem as atividades reproduzidas em seus jogos, a criança adquire um controle elementar do pensamento abstrato. Nesse sentido o brinquedo dirige o desenvolvimento.

Esse desenvolvimento acontece, pois chega na etapa denominada por Vygotsky de Zona Proximal de Desenvolvimento, ou seja, a escola oportuniza um aprendizado mais avançado em relação ao desenvolvimento cognitivo da criança. Durante as atividades, vamos observar exatamente essa etapa e principalmente a ação das atividades propostas, tendo em vista que é papel da escola agir neste momento que para Vygotsky

[...] a zona de desenvolvimento proximal é "a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados" (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

As ferramentas utilizadas pelo ser humano dão auxílio para a sua transformação com o meio que vivem, tanto uma transformação direta com o objetivo de suprir suas necessidades, mas também transformações de comportamento conforme as respostas obtidas.

O brinquedo fornece um estágio de transição nessa direção sempre que um objeto (um cabo de vassoura, por exemplo) torna-se um pivô dessa separação (no caso, a separação entre o significado "cavalo" de um cavalo real). A criança não consegue, ainda, separar o pensamento do objeto real. A debilidade da criança está no fato de que, para imaginar um cavalo, ela precisa definir a sua ação usando um "cavalo-de-pau" como pivô. Nesse ponto crucial a estrutura básica determinante da relação da criança com a realidade está radicalmente mudada, porque muda a estrutura de sua percepção. (VYGOTSKY, 1991, p. 65)

Podemos perceber nas duas falas, 1 e 2 da situação 4, que as duas crianças utilizaram os blocos de madeira para representar outros objetos. Na primeira fala a criança atribui ao objeto o barulho e o gesto similar para designar que é um carro. Na segunda fala a criança constrói o objeto que deseja representar.

### Situação de ensino 5

*1 J: (brincando com peças de quebra-cabeça) motor do carro na minha casa.*

2 E: *eu tenho trator pequenininho.*  
 3 J: *eu tenho muito grande.*  
 4 E: *um montão de terra!*  
 5 J: *grande, pega terra. Bicho!*  
 6 E: *eu peguei um bicho.*

A fala de número 1, para Vygotsky (1991), representa a criança em sua atividade mental imaginária. Nesta atividade a criança, por meio da brincadeira, desenvolve a função da imaginação de forma consciente, nas palavras do autor

Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação. (VYGOTSKY, 1991, p.62)

Para Martins (2013), durante a brincadeira, as crianças mostraram que desenvolveram uma apreensão de uma propriedade do objeto, apresentando um traço do pensamento empírico. No momento que a fala 2 apresenta uma propriedade de tamanho, a fala 3 também atribui a mesma propriedade em seu objeto. Nas palavras da autora (2013, p.207),

[...] a representação da realidade conquista importantes dimensões, tais como quantidade, qualidade, propriedades, medida, etc.; aspectos esses ligados diretamente ao plano concreto das imagens. Do movimento que se inicia com as impressões de algo que se expressa cognitivamente surge a determinação qualitativa e quantitativa do objeto captado, a identidade e a diferença se tornam acessíveis. Destarte, as possibilidades cognitivas do pensamento empírico são muito amplas, assegurando ao indivíduo um vasto campo de discriminação e designação de propriedades dos objetos e suas relações.

Na fala 4 a criança apresenta um palavra que também tem propriedade de quantidade, e a fala 5 estabeleceu uma nova relação entre o objeto que é grande, portanto pegou a grande quantidade de terra.

#### **4.3 Roda de conversa**

A atividade de roda de conversa foi realizada no período da manhã e se iniciava com uma fala da professora. Após esta fala, as crianças podiam estabelecer um diálogo. Em geral,

todas as treze crianças demonstraram interesse em expressar um discurso oral. Porém, foram selecionadas quatro situações de ensino que foram objetos de análise.

### Situação de ensino 6

*1 Professora: Cortou o cabelo?*

*2 E: (acena com a cabeça que sim)*

*3 Professora: Quem cortou? A sua mãe?*

*4 E: Não, meu pai*

*5 J: A minha mãe cortou. (aponta com os dedos a parte lateral direita da cabeça) Ladinho. (aponta com os dedos a parte superior da cabeça) Ladinho. (aponta com os dedos a parte lateral esquerda da cabeça) Ladinho.*

Percebemos na fala de número 5 o que Vygotsky (1991) diz a respeito dos gestos assumirem a função de auxiliar a fala. Não é possível ter exatidão do que a criança quis expressar ao dizer “Ladinho” e apontar com os dedos partes da cabeça. Nas palavras do autor,

A rotulação capacita a criança a escolher um objeto específico, isolá-lo de uma situação global por ela percebida simultaneamente; entretanto, a criança enriquece suas primeiras palavras com gestos muito expressivos, que compensam sua dificuldade em comunicar-se de forma inteligível através da linguagem. (Vygotsky, 1991, p. 25)

O auxílio do gesto mostrou que a criança ainda não sabe verbalizar por completo a experiência que viveu. Porém, na tentativa de expressar por inteira, para a professora, utilizou ferramentas auxiliares.

Ademais, nesses mesmos intercâmbios radica o surgimento da palavra como forma de comunicação e expressão, como possibilidade de influência sobre o outro, o que a torna o mais específico instrumento das relações interpessoais. Não obstante os gestos e a mímica também participarem dessas relações, o fazem como meios auxiliares e, até certo ponto, são dependentes da comunicação oral. (MARTINS, 2013, p.168)

Para Martins (2013), os gestos e a mímica não deixam de existir na linguagem oral quando a palavra aparece, ainda existe um percurso para superar o uso destes.

Com o objetivo de desenvolver essa função, a roda de conversa tentou proporcionar a superação do uso do gesto, por meio do que Vygotsky (2001) diz a respeito do diálogo.

A situação de linguagem falada cria a cada minuto a motivação de cada nova flexão da fala, da conversa, do diálogo. A necessidade de alguma coisa e o pedido, a

pergunta e a resposta, a enunciação e a objeção, a incompreensão e a explicação e uma infinidade de outras relações semelhantes entre o motivo e a fala determinam inteiramente a situação da fala efetivamente sonora. (VYGOTSKY, 2001, p. 315)

### Situação de ensino 7

*1 N: Tia, o meu pai. Amanhã vou no zoológico, vou vê mascaco, peixe, onça, Leão. Quantos que tem?*

*2 Professora: Quantos animais?*

*3 N: É. Quantos nimaís?*

*4 Professora: não sei*

*5 N: Lá longe que meu pai vai leva eu, lá longe. Monte de nimaís no elógico.*

Na fala presente na situação 7, a criança ainda não é capaz de construir uma fala que contempla com exatidão uma sintaxe gramatical da linguagem escrita. A linguagem oral possui uma sintaxe particular, nas palavras de Vygotsky (2001, p.316)

A gramática do pensamento não coincide na linguagem interior e na escrita, a sintaxe do significado da linguagem escrita é bem diferente da sintaxe da linguagem escrita e da falada. Nesta sintaxe dominam absolutamente as leis da construção do todo e das unidades de significação. Em certo sentido, pode-se dizer que a sintaxe da linguagem interior é diametralmente oposta à sintaxe da escrita. Entre esses dois pólos situa-se a sintaxe da fala.

Sobre a sintaxe, o autor esclare que existem falhas na linguagem oral, pois os interlocutores estão presentes e só interessa representar o sentido, além disso é necessário desenvolver uma construção arbitrária do tecido semântico. Para Vygotsky (2001, p. 317),

Como na linguagem falada, em que a nossa sintaxe se toma predicativa naqueles casos em que o sujeito e os termos integrantes da oração a ele relacionados são conhecidos dos interlocutores, a linguagem interior, na qual o sujeito e a situação de conversação são sempre conhecidos do próprio ser pensante, é constituída quase exclusivamente de predicados. Nunca nos cabe comunicar a nós mesmos de que se trata. Isto está sempre subentendido e forma o campo da consciência.

De acordo com o autor, esta criança ainda precisa desenvolver operações que tornem a sua fala mais completa e cumpra seu papel de comunicação em um grau maior.

A passagem da linguagem interior abreviada no máximo grau, da linguagem para si, para a linguagem escrita desenvolvida no grau máximo, linguagem para o outro, requer da criança operações sumamente complexas de construção arbitrária do tecido semântico. (VYGOTSKY, 2001, p.317)

Diante deste fato, para Vygotsky(1991), oferecer espaço para que a criança fale é importante para a o progresso desta fase da linguagem.

A nossa investigação nos levou ainda a concluir que os motivos que mobilizam a criança para a linguagem escrita ainda lhe são pouco acessíveis no momento em que ela apenas começa a estudar a escrita. Por outro lado, a motivação para a fala e a necessidade de falar, como em qualquer nova espécie de atividade, estão sempre no início do desenvolvimento dessa atividade. A história da evolução da linguagem escrita mostra muito bem que a necessidade de comunicação verbal se desenvolve ao longo de toda a infância e é uma das premissas mais importantes para o surgimento da primeira palavra assimilada. (VYGOTSKY, 2001, p. 314)

Diante da análise, sobre o olhar de Vygotsky, se na linguagem escrita atinge-se o grau máximo da linguagem para o outro, é importante o desenvolvimento da comunicação verbal para o processo de aprendizagem na linguagem escrita.

Na linguagem falada não há necessidade de criar motivação para a fala. Neste sentido, a linguagem falada é regulada em seu fluxo por uma situação dinâmica, que decorre inteiramente dela e transcorre segundo o tipo de processos motivados pela situação e condicionados pela situação. (VYGOTSKY, 2001, p. 315)

O uso da atividade da roda de conversa, para o autor pode condicionar esse desenvolvimento.

### Situação de ensino 8

1 Professora: O que está acontecendo por aí R e I?  
 2 R aponta para I com expressão agressiva  
 3 I está chorando.  
 4 Professora: O que o I fez?  
 5 R: Bateu.  
 6 Professora: Bateu em você?  
 7 R acena com a cabeça como sinal de sim.  
 8 Professora pergunta em direção a I e ao R: Pode bater no amigo? Qual é o nosso combinado?  
 9 (Nesse momento MJ se levanta da roda de conversa vai em direção ao armário, retira a cartolina de combinados e leva em direção ao I e ao R)  
 10 MJ: R! (com uma mão segura o cartaz e com a outra aponta para a imagem que representa um amigo batendo em outro com um risco vermelho em cima)

Esta situação é engendrada paralelamente à roda de conversa. Este recorte foi feito por representar aspectos importantes da pesquisa.

A fala de número 10 apresentou uma criança, cuja etapa de desenvolvimento da linguagem e etapa de pensamento, são as mais avançadas que foram encontradas entre as situações observadas. A etapa da linguagem foi identificada por meio da ação desta criança ao

apontar um signo que se referia a situação vivenciada na sala de aula. Para Vygotsky (1991, p. 27)

O uso de signos auxiliares rompe com a fusão entre o campo sensorial e o sistema motor, tornando possível assim, novos tipos de comportamento. Cria-se uma "barreira funcional" entre o momento inicial e o momento final do processo de escolha; o impulso direto para mover-se é desviado por circuitos preliminares. A criança que anteriormente solucionava o problema impulsivamente, resolveu, agora, através de uma conexão estabelecida internamente entre o estímulo e o signo auxiliar correspondente. O movimento, que era anteriormente a própria escolha, é usado agora somente para realizar a operação já preparada. O sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de processar seu movimento. Ela reconstrói o processo de escolha em bases totalmente novas.

Esta criança, MJ, ultrapassou o campo sensorial, pois expressou sua resposta através de uma imagem que foi construída socialmente na turma. A sua possibilidade de expressão se dá pelo trabalho desenvolvido pela atenção e memória que está orientada pela linguagem, nas palavras de Vygotsky (1991, p. 28)

Criado com o auxílio da fala, o campo temporal para a ação estende-se tanto para diante quanto para trás. A atividade futura, que pode ser incluída na atividade em andamento, é representada por signos. Como no caso da memória e da atenção, a inclusão de signos na percepção temporal não leva a um simples alongamento da operação no tempo; mais do que isso, cria as condições para o desenvolvimento de um sistema único que inclui elementos efetivos do passado, presente e futuro. Esse sistema psicológico emergente na criança engloba, agora, duas novas funções: as intenções e as representações simbólicas das ações propositadas.

A construção da imagem (criança batendo em outra com um corte) no cartaz aconteceu em um evento passado e isso não impediu da criança relacionar com a situação presente. Para Vygotsky (1991) isso mostrou que o sistema psicológico adquiriu novas funções, dentre elas a representação simbólica.

Sobre a etapa de pensamento, a criança MJ está entre duas formas de pensamento: pensamento figurativo e pensamento abstrato. O pensamento figurativo, para Martins (2013), é representado pelo salto qualitativo que este faz ao transpor a orientação do seu pensamento para as imagens objetivas. Nas palavras de Martins (2013, p. 205)

Essa orientação também se verifica no plano da "inteligência prática" dos animais superiores, porém sua expressão na condução do desenvolvimento do pensamento humano adquire formas qualitativamente distintas graças ao desenvolvimento da linguagem.

Para a autora a linguagem condiciona o desenvolvimento do pensamento figurativo e por consequência o desenvolvimento de generalizações,

Ainda que essa generalização se encontre limitada à experiência prática, ela impulsiona a formação de juízos primários apoiados basicamente nas qualidades perceptíveis e sensoriais dos objetos. (MARTINS, 2013, p. 205)

Ainda sobre as duas formas de etapa do pensamento, identificadas na fala 10 da situação 9, é possível perceber um traço do pensamento abstrato. Martins (2013, p. 206), caracteriza esta forma de pensamento como “[...] o pensamento abstrato apóia-se em conceitos e raciocínios abstratos operando, fundamentalmente, por mediação”. Para a autora, essa mediação se impõe com uma intenção de transformação. Esta transformação ocorre por meio de uma formulação de conceitos que superam o conhecimento sensorial em direção ao conhecimento mediado.

Essa forma de pensamento visa, por essência, à superação do conhecimento aparente, sensorialmente dado, em direção à descoberta de relações internas, ocultas à percepção – porém, fundantes da existência do objeto ou fenômeno. (MARTINS, 2013, p. 206)

Diante da análise da criança MJ, sob a luz da teoria da psicóloga Martins, responder a pergunta oral da professora por meio do signo presente no cartaz mostra que, a criança foi capaz de estabelecer uma relação entre o cartaz e a ação do colega e sabe o que não pode e é errado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou que elaborar o ensino sistematizado da linguagem na Educação Infantil faz-se necessário e, mesmo que, não foi possível construir uma proposta didática a partir do trabalho elaborado, foram selecionadas algumas atividades que podem potencializar o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

As atividades de desenho, blocos de madeira e roda de conversa proporcionaram ao professor a identificação das etapas de pensamento e linguagem, postuladas por Vygotsky (1991), que as crianças estavam e, a intervenção pedagógica na atividade de desenho potencializou ainda mais o desenvolvimento do pensamento e da linguagem nas crianças de 3 a 4 anos.

A atividade de desenho consistia em dar folhas de papel em branco com o desenho de dois pontos em um círculo, para estimular a percepção de figura e fundo, de acordo com Martins (2013), importante operação para o desenvolvimento do signo na criança. Esta intervenção possibilitou que, alguns alunos, que ainda não compreendiam a representação gráfica dos objetos, construíram desenhos com traços parecidos com a figura humana. Além disso, foram capazes de utilizar a linguagem como ferramenta para executar a representação gráfica. Diante desta situação de Ensino, foi possível caracterizar em qual etapa de linguagem, postulada por Vygotsky (1991), a criança se encontrava.

Observada a criança que apresentou a etapa mais avançada de pensamento, concluímos que, esta mostrou autonomia para a expressão de seu pensamento através de um signo construído socialmente. Para o autor russo, a construção de signos proporciona o desenvolvimento das funções psíquicas e outras funções psíquicas. Portanto, as atividades que envolveram a construção de signos deram autonomia para a criança atuar em diferentes contextos sociais.

A pesquisa mostrou a importância do conhecimento teórico para o planejamento da ação pedagógica e a reflexão sobre a prática, visto que, após a redação de todo o trabalho foi possível identificar outras possibilidades de intervenção pedagógica.

É importante ressaltar que a dinâmica em sala de aula dificultou o registro dos dados, pois a sala de aula possuía treze crianças e foi difícil a observação individual dos alunos. Diante deste fato, perderam-se situações que poderiam oferecer mais informações relevantes para a pesquisa.

Após todo estudo do psiquismo humano para interpretar os dados obtidos, revelou que as três práticas, diferente do contexto dos sujeitos desta pesquisa, ainda possuem pouca intervenção pedagógica nos contextos escolares. Este trabalho, por caracterizar-se como pesquisa-ação, abre possibilidade de busca e elaboração de mais estratégias pedagógicas, que desenvolvam a linguagem e o pensamento, nas atividades da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, vol.13, n.48, p.383-400, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27557.pdf>>. Acesso em 9 jan. 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica** / Lígia Márcia Martins. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Tradução Monica Stahel M. da Silva. – São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## APÊNDICES

### Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através do presente Termo solicito o consentimento do responsável pelo aluno (a) \_\_\_\_\_ que encontra-se matriculado na escola Centro de Educação Infantil Santo Antonio para realização de ações vinculadas ao desenvolvimento da pesquisa: “O uso da atividade guia (brincar) como catalisadora do desenvolvimento do pensamento e da linguagem”, que envolverá **observação, gravação em áudio, gravação em vídeo e registro em caderno de campo**. As ações propostas não irão interferir no andamento regular das aulas da turma do maternal II A.

Em respeito às normas de ética (Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde), cumpre salientar que o projeto supracitado tem exclusivamente objetivos de natureza acadêmica e científica. Deste modo, esclareço que não haverá nenhum tipo de divulgação comercial das informações coletadas. Informo também que nenhuma das ações propostas envolverá risco de dano físico ou moral aos envolvidos no projeto.

Aproveito para agradecer a autorização para a realização do projeto e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais.

Atenciosamente,

Lara Mucheroni Bottura  
UNESP – Bauru

---

#### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Estou ciente das atividades que serão realizadas no âmbito da Escola de Educação Básica e da possibilidade de acesso ao material coletado e produzido através das mesmas.

Bauru, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

## Apêndice B - Termo de Assentimento

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ Coordenador(a) Geral da Escola **Centro de Educação Infantil Santo Antonio**, localizada na cidade de Bauru – SP, abaixo assinado, ciente dos objetivos da pesquisa intitulada **“O uso da atividade guia (brincar) como catalisadora do desenvolvimento do pensamento e da linguagem”**, a qual pretende investigar como potencializar o desenvolvimento do pensamento e da linguagem por meio da atividade guia (brincar) da criança de 3 e 4 anos de idade além de discretizar o momento crítico da evolução do pensamento e da linguagem no ato da brincadeira.

A referida pesquisa será conduzida por Lara Mucheroni Bottura, aluna do curso de Pedagogia, RA: 11025301 e orientada pela Professora Doutora Rosa Maria Manzoni, docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru.

Desta forma, autorizo que a pesquisa seja desenvolvida na escola acima citada durante o ano de 2015, e permito a realização de observações de aula em sala de aula, gravações em áudio, vídeo e análise de documentos mediante autorização dos pais e responsáveis no termo de consentimento livre e esclarecimento (TCLE), em situações previamente combinadas com os responsáveis pelas escolas.

Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes desta pesquisa em eventos científicos e periódicos, com o objetivo de colaborar com o avanço das pesquisas educacionais, sendo preservado o direito de sigilo à identidade pessoal dos participantes.

Bauru, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ .

Assinatura do Coordenador (a) Geral: \_\_\_\_\_