



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC**

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E  
EDUCAÇÃO ESCOLAR**

**KELLYANA FERREIRA DA SILVA**

**A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
LINGUAGEM**

**CAMPINA GRANDE**

**2018**

**KELLYANA FERREIRA DA SILVA**

**A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
LINGUAGEM**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao  
Curso de Especialização em Desenvolvimento  
Humano e Educação Escolar a Universidade  
Estadual da Paraíba (UEPB).

Professor orientador: Prof. Dr<sup>a</sup>. Maria da Guia  
Rodrigues Rasia.

**CAMPINA GRANDE**

**2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586i Silva, Kellyana Ferreira da.  
A importância da mediação para o desenvolvimento da  
linguagem [manuscrito] : / Kellyana Ferreira da Silva. - 2018.  
47 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano  
e Educação Escolar) - Universidade Estadual da Paraíba,  
Centro de Educação, 2018.

"Orientação : Prof. Dr. Maria da Guia Rodrigues Rasia,  
Departamento de Educação - CEDUC."

1. Educação infantil. 2. Linguagem oral. 3. Mediação  
docente. 4. Desenvolvimento da linguagem. 5.  
Desenvolvimento da criança.

21. ed. CDD 372.62

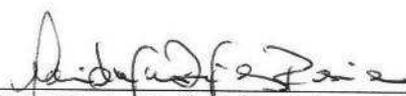
KELLYANA FERREIRA DA SILVA

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

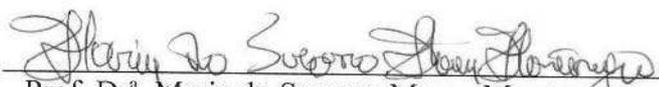
Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de especialista.

Aprovada em: 02/05/2018.

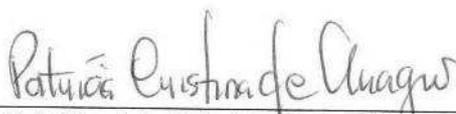
**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr<sup>a</sup>. Maria da Gula Rodrigues Rasia (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr<sup>a</sup>. Maria do Socorro Moura Montenegro  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Cristina de Araújo Aragão  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Agradeço primeiramente a Deus, pelas experiências e aprendizados permitidos. Aos meus familiares, a minha orientadora, que, com suas experiências, enriqueceu os conhecimentos aqui constituídos. Enfim, a todos aqueles que contribuíram direta e/ou indiretamente na elaboração deste.

Dedico este trabalho às crianças, instrumentos de inquietações e descobertas.

*Através dos outros, nos tornamos nós mesmos.*

*L. S. Vygotsky*

## RESUMO

Este trabalho tem por finalidade demonstrar a importância da mediação do professor no processo de desenvolvimento da linguagem oral com crianças. Para isso, utilizamos como suporte teórico a perspectiva da teoria histórico cultural de Lev Vygotsky, alguns de seus textos e de estudiosos da perspectiva evidenciada, como Rasia (2009), Oliveira (1993), Rego (2014) e Palangana (2001). Considerando o fato de que é na Educação Infantil que a criança precisa de maior suporte para o desenvolvimento da linguagem oral, coletamos dados sobre o tema por meio de entrevista qualitativa realizada com cinco professoras da Educação Infantil. A coleta dos dados ocorreu através de entrevista estruturada, onde teve seus dados analisados em categorias de acordo com o roteiro de questões estruturadas, estas totalizando cerca de nove, as quais indicaram uma sequência conforme a necessidade da pesquisa. Percebeu-se que à medida que as entrevistas foram sendo respondidas, foi observado o apontamento de várias questões que influenciam o processo de aquisição da linguagem, questões que quando expostas provocaram nas entrevistadas uma melhor percepção acerca do tema, possibilitando um olhar diferenciado sobre a prática exercida através da linguagem em discussão.

**Palavras-chave:** Linguagem Oral. Mediação. Desenvolvimento.

## RESUMÉN

Este trabajo tiene por finalidad demostrar la importancia de la mediación del profesor en el proceso de desarrollo del lenguaje oral con niño. Para ello utilizamos como soporte teórico la perspectiva de la teoría histórico-cultural de Lev Vygotsky, algunos de sus textos y de estudiosos de la perspectiva evidenciada, como Rasia (2009), Oliveira (1993), Rego (2014) y Palangana (2001). Considerando el hecho de que es en la Educación Infantil que el niño necesita de mayor soporte para el desarrollo del lenguaje oral, recogemos datos sobre el tema por medio de entrevista cualitativa realizada con cinco profesoras de Educación Infantil. La recolección de los datos ocurrió a través de una entrevista estructurada, donde tuvo sus datos analizados en categorías de acuerdo con el guión de cuestiones estructuradas, éstas totalizando cerca de nueve, las cuales indicaron una secuencia conforme a la necesidad de la investigación. Se percibió que a medida que las entrevistas fueron respondidas, se observó el apunte de varias cuestiones que influyen el proceso de adquisición del lenguaje, cuestiones que cuando expuestas provocaron en las entrevistadas una mejor percepción acerca del tema, posibilitando una mirada diferenciada sobre la práctica ejercida a través del lenguaje en discusión.

**Palabras-clave:** Lengua oral. Mediación. Desarrollo.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV VYGOTSKY</b> .....	<b>10</b>
2.1	<b>Princípios de Lev Vigotski na teoria histórico-cultural</b> .....	<b>11</b>
2.2	<b>Método de pesquisa de Lev Vygotsky</b> .....	<b>11</b>
2.3	<b>Conceitos extraídos da abordagem teórica de Lev Vygotsky</b> .....	<b>13</b>
2.3.1	Conceito de Mediação .....	13
2.3.2	Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal .....	15
2.3.3	A Relação entre Indivíduo e Sociedade .....	17
2.3.4	A Relação entre Desenvolvimento e Aprendizagem .....	18
<b>3</b>	<b>O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL PELA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL</b> .....	<b>21</b>
3.1	<b>Relação entre pensamento e linguagem</b> .....	<b>22</b>
3.2	<b>Fala egocêntrica</b> .....	<b>25</b>
3.3	<b>Estágios básicos do desenvolvimento das operações mentais</b> .....	<b>26</b>
3.4	<b>Educação escolar</b> .....	<b>27</b>
3.5	<b>Conceitos cotidianos e científicos</b> .....	<b>29</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>33</b>
4.1	<b>Caracterização da pesquisa</b> .....	<b>33</b>
4.2	<b>Local, sujeitos e instrumento de pesquisa</b> .....	<b>34</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b> .....	<b>36</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>44</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>46</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende demonstrar a importância da mediação do professor no processo de desenvolvimento da linguagem oral da criança. A pesquisa decorre das inquietações de minha prática pedagógica frente ao desenvolvimento e a falta deste observado em algumas crianças neste aspecto. Trabalho na Educação Infantil e me deparo com crianças que apresentam avanços significativos quanto à aquisição da linguagem e conseqüentemente ao seu desenvolvimento cognitivo.

Além disso, este trabalho decorre de uma curiosidade ressaltada em outro trabalho, onde foi questionado como os documentos oficiais da educação, enquanto propostas pedagógicas municipais e escolares, vêm abordando o trabalho com a linguagem oral.

Consideramos a temática relevante por, sobretudo, a linguagem oral ser um mecanismo socializador, provedor de interação entre as pessoas, de construção e reconstrução de saberes. Ademais, ela antecede a aquisição da leitura e da escrita, capacidades fundamentais no processo de desenvolvimento do sujeito.

Acreditamos que desenvolver bem este aspecto, certamente, possibilitará à criança comunicar-se e ser melhor compreendida pelos que com ela convivem, e posteriormente, ter a possibilidade de apropriar-se dos saberes elaborados socialmente e construir seus próprios conhecimentos. Neste sentido, a escola é um importante local para que esta habilidade seja desenvolvida.

Por este e outros motivos, a escola é um espaço em potencial para desenvolver a capacidade em discussão, devendo ser propostas práticas diversas quanto ao uso da fala, como a de desenvolver competências orais que contribuirão no processo de ler e escrever, portanto as propostas de linguagem oral devem ser fundamentadas e significativas para as crianças, levando-as ao caminho do desenvolvimento.

Como objetivos específicos tentaremos responder as seguintes indagações, tais como: Como é feito o trabalho com a linguagem oral? Em qual teórico se fundamenta para realizar este trabalho? O que considera de mais importante no trabalho com esta linguagem? O desenvolvimento desta linguagem interfere no pensamento?

É oportuno ressaltar que tais inquietações também levam a outras, como: Qual dificuldade encontrada no trabalho com a linguagem oral? Quais estratégias são usadas nas crianças que apresentam algum atraso na fala? Enfim, questionamentos pertinentes quando nos preocupamos com o desenvolvimento da linguagem nas crianças.

Tentando responder aos questionamentos quanto a como se dá o trabalho com a linguagem oral, buscamos tomar como suporte teórico a perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky, onde traremos os principais conceitos utilizados por este na construção de sua psicologia, que à luz da teoria de Marx trouxe reflexões pertinentes acerca do homem em sua completude. Além de utilizarmos os textos originais de Vygotsky, também fizemos uso de alguns estudiosos desta perspectiva teórica, como Rasia (2009), Oliveira (1993), Rego (2014) e Palangana (2001).

Sendo assim, este trabalho foi estruturado em quatro capítulos: o primeiro, trata da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky; o segundo, da linguagem oral pela perspectiva histórico-cultural; o terceiro, da metodologia utilizada; e o quarto, das discussões acerca dos dados obtidos pelas entrevistas realizadas. E para finalizar a temática, colocaremos as considerações finais sobre o que foi desenvolvido no decorrer deste.

Esperamos que as questões aqui expostas respondam aos questionamentos de outras pessoas para com o tema, servindo como suporte teórico em seus estudos e aprofundamentos, de forma a permitir também aos profissionais da educação desenvolver um olhar focado nas propostas oferecidas as crianças.

## 2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV VYGOTSKY

A Teoria Histórico-Cultural teve como fundador Lev Semenovich Vigotski<sup>1</sup>, que ao revisar, destacando os avanços e retrocessos das principais teorias ligadas a “velha psicologia”, construiu nova psicologia. Esta revisão aconteceu na crise da Psicologia no início da década de 20 na União Soviética, onde a discussão se dava entre o subjetivismo e o empirismo, entre a filosofia empirista que adotava os métodos das ciências naturais e a idealista.

Ao construir uma nova psicologia, buscou propor algo que fosse capaz de acompanhar as mudanças sociais vivenciadas pelos sujeitos, que passaram a ser sujeitos responsáveis por suas transformações. Desta forma, o teórico em questão abandonou o determinismo biológico, partindo “das categorias fundamentais do materialismo histórico e dialético e as aplica, dialeticamente, às questões da Psicologia” (RASIA, 2009).

Nesta teoria, a ênfase é dada à experiência humana, que é compreendida como:

[...] toda atividade desenvolvida socialmente pelos homens, como mecanismo para satisfazer as suas necessidades, produzindo, dessa maneira, sua própria existência. As experiências concretas de fazeres humanos aludem necessariamente à produção de ideias e representações sobre elas, as quais refletem ações e relações da vida real. (RASIA, 2011, p. 72)

Considerando a experiência como toda atividade desenvolvida socialmente, esta nova perspectiva acredita que o conhecimento é construído a partir da interação vivenciada no coletivo e não apenas na relação entre sujeito e objeto. Acreditando que esta interação é mediada, o psicólogo em questão sugere que esta mediação acontece por meio de instrumentos, que são os objetos do mundo físico e os signos, definidos como instrumentos psicológicos, que mediam o pensamento do homem.

Para compreendermos esta “nova psicologia”, em que via o homem em sua totalidade e não de maneira unilateral, é oportuno sabermos um pouco sobre o que psicólogo russo pensava e quais argumentos foram utilizados na constituição desta nova forma de pensar o homem. A seguir, destacaremos alguns de seus princípios.

---

<sup>1</sup> Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 5 de Novembro de 1896 na cidade de Orsha, região nordeste da República Bielorrussa. Sua família era judia, seu pai chamava-se Semyon L'vovich Vygotsky e sua mãe Cecília Moiseievna. Um ano após seu nascimento mudou-se para a cidade de Gomel, localizada no sudeste da Bielorrússia.

## 2.1 Princípios de Lev Vigotski na teoria histórico-cultural

Ao tentar construir junto com seus colaboradores uma “nova psicologia”, Vygotsky (1998) trouxe ideias relevantes, estas fundamentadas nos pensamentos de Karl Marx<sup>2</sup>, tais como: (1) à relação dialética entre indivíduo-sociedade, ou seja, as transformações provocadas e as sofridas pelo homem em sociedade; (2) às funções psicológicas superiores, que tem sua origem na cultura, nas relações entre os sujeito e o meio a qual estão inseridos; (3) à relação homem-mundo, mediado por ferramentas criadas pelo homem; (4) ao cérebro como a base biológica de tais funções mentais.

Ao utilizar dos pensamentos marxistas, compreende que as transformações sociais decorrem das relações estabelecidas entre o indivíduo e a sociedade, atribuindo, portanto, aos sujeitos a responsabilidade de suas próprias ações. Também acredita que as funções mentais superiores são constituídas a partir dessas relações, formando e transformando a cultura de cada localidade.

Quanto a estas funções mentais, Palangana (2001, p. 135), diz que:

As primeiras formas de comportamento humano- às quais Vygotsky denomina de estruturas elementares – constituem totalidades psicológicas construídas basicamente de determinantes biológicos, por processos reativos. Já as estruturas seguintes (superiores), as formas de comportamentos mais complexas, emergem todas no processo de desenvolvimento cultural. Inicialmente, as respostas que as crianças dão ao mundo são determinadas pelos processos biológicos (estruturas elementares de reação do organismo). Mas, na constante mediação com os adultos ou pessoas mais experientes, os processos psicológicos mais complexos, típicos do homem, começam a tomar forma. Assim, é na e pela interação social que as funções cognitivas do mesmo são elaboradas.

Além disso, atribuiu aos signos (produção material) a capacidade de mediar as culturas; e ao cérebro, principal suporte biológico, subsidiar o desenvolvimento das funções mentais superiores. E no intuito de desenvolver os seus pensamentos, fez uso do método dialético.

## 2.2 Método de pesquisa de Lev Vygotsky

Não convencido dos modelos teóricos existentes que tentavam explicar os comportamentos humanos e buscando desenvolver um método que se propusesse explicar os seus pensamentos, o fundador da teoria histórico-cultural, respaldado no método dialético de

---

<sup>2</sup> Marx (1818-1883), que teve Engels (1820-1895), como colaborador, dentre outros pensamentos, postulava que “o modo de produção da vida material condiciona a vida social política e social do homem” (Oliveira, 1993).

Marx, desenvolveu o método funcional da estimulação dupla, podendo ser exemplificado quando:

[...] um objeto neutro é colocado próximo da criança, e frequentemente podemos observar como o estímulo neutro é incluído na situação e adquire a função de um signo. Assim, a criança incorpora ativamente esses objetos neutros na tarefa de solucionar o problema. Poderíamos dizer que, quando surgem as dificuldades os estímulos neutros adquirem a função de um signo e a partir desse ponto a estrutura da operação assume um caráter diferente em essência. (VYGOTSKY, 1998, p. 98).

Como podemos observar, o método funcional se distinguia das experimentações feitas pelos psicólogos americanos, que atribuíam ao experimentador o maior controle possível sobre os estímulos, induzindo possíveis interpretações. Ao propor este método, o cientista em questão percebeu que a grande maioria dos estudos tinha a “estrutura estímulo/resposta”, o que para ele não servia de subsídios para o estudo das funções superiores do comportamento humano. Tais métodos permitiam apenas descrever as variações quantitativas nos estímulos e nas respostas disponibilizadas pelos sujeitos em seus diferentes estágios.

Em contrapartida a estes pensadores, Vygotsky (1998, p. 97), acreditava que “ao invés do experimentador fornecer às crianças meios artificiais, esperar até que elas, espontaneamente, apliquem algum método auxiliar ou símbolo novo que elas passam, então, a incorporar em suas operações”. Dessa forma, o sujeito passou a ser observado de maneira mais livre, apresentando respostas sem indução, respostas que não eram esperadas.

Como vimos, o método dialético foi usado por Vygotski (1998), para fundamentar sua teoria, que tinha como ponto central estudar os fenômenos como processo em movimento e mudança. Ou seja, os fenômenos eram observados considerando as transformações ocorridas nos contextos sociais na vida dos sujeitos.

Para o teórico em questão, não se pode deixar de lado as manifestações externas de seu objeto de estudo, é necessário ir em busca de sua origem, ou seja, ir além das características perceptíveis, desvelando a dinâmica entre fatores externos e internos. Assim,

[...] tendo como base o método dialético, Vygotski pretendeu identificar as mudanças qualitativas do comportamento que se sucedem no decorrer do desenvolvimento biológico e a relação que ele estabelece com o contexto social, tendo suas atenções voltadas para o estudo das funções psicológicas superiores, típicas da espécie humana. (BARONI e DALA SANTA, 2014, p. 8)

Foi, portanto, a partir do método desenvolvido pelo teórico-russo, que os investigadores passaram a agir de maneira livre sobre os sujeitos observados, aprofundando

assim seus conhecimentos quanto aos conceitos que levam ao desenvolvimento das funções mentais superiores.

### 2.3 Conceitos extraídos da abordagem teórica de Lev Vygotsky

Nesta seção abordaremos os conceitos de mediação e de zona de desenvolvimento proximal para, em seguida tratarmos das relações entre indivíduo e sociedade, e desenvolvimento e aprendizagem.

#### 2.3.1 Conceito de Mediação

Além das funções mentais superiores, Vygotsky (1998) acredita que existem os processos elementares, que são aqueles característicos de ações reflexivas, ou seja, aquelas onde o ser humano age por reações automatizadas. E tentando explicitar a diferença entre esses dois níveis de processos, Vygotsky, citado por Oliveira (1993, p.26) afirma que:

[...] é possível ensinar um animal a acender a luz num quarto escuro. Mas o animal não seria capaz de, **voluntariamente**, deixar de realizar o gesto aprendido porquê vê uma pessoa dormindo no quarto. Esse comportamento de tomada de decisão a partir de uma informação nova é um comportamento superior, tipicamente humano. O mais importante desse tipo de comportamento é o seu caráter voluntário, intencional.

Para explicar como ocorrem os processos mentais até então ressaltados, Vygotsky (1998) desenvolveu o conceito de mediação, que diz respeito ao fato da resposta deixar de ser direta na relação desta com o estímulo. Melhor dizendo, é quando a resposta passa a ser mediada por um elemento, que pode ser uma lembrança, um objeto ou uma pessoa, o que se caracteriza por um ato mais complexo que pode ser representado da seguinte maneira.

Figura 1 – Mediação entre o sujeito e o objeto.



Fonte: Ferreira, 2016, p. 1, apud Silva (2017, p. 1)

O autor mencionado apresenta a relação entre o homem e o mundo como não sendo uma relação direta, mas uma relação mediada. Essa relação promove o desenvolvimento das estruturas mentais que se desenvolvem através do uso das seguintes mediações: uma através de instrumentos e o outro através de signos.

A mediação por meio dos instrumentos serve de elementos entre o trabalhador e o objeto de trabalho, sendo um elo mediador no processo de transformação da natureza, ou seja, é um instrumento com um objetivo já pré-estabelecido e que servirá para ampliar esse processo de transformação. Esses instrumentos não são caracterizados apenas por objetos, os animais também servem de instrumentos para essa mediação.

A mediação por meio dos signos (orientado internamente), são ferramentas que ajudam nos processos psicológicos, ou seja, podem ser usados para ajudar a solucionar problemas relacionados às funções psicológicas, que podem ser lembradas, para representar um objeto, entre outros. Conforme Oliveira (1993, p. 30):

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.), é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como instrumento de atividade psicológica, de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho”. Os instrumentos, porém, são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele; sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos de natureza.

Para o psicólogo em discussão, inicialmente a criança depende dos signos externos, porém, com o desenvolvimento, a operação da atividade mediada torna-se um processo interno. A este processo dá-se o nome de internalização, que consiste na reconstrução interna de uma operação externa. No que se refere à internalização do conhecimento, Palangana (2001, p. 131), diz que este conhecimento “acumulado pelo homem ao longo de sua história e disponível no meio social em que a criança vive se dá, especialmente pela linguagem”. Reconhecida como principal elemento de mediação e tema motivador de nossa pesquisa, será abordada nos dois capítulos a seguir.

Voltando a questão da mediação, é oportuno frisar que, ao construir este pensamento, o estudioso em discussão faz relação deste com o conceito de atividade, trazendo o seu significado para a esfera dos signos. Vygotsky (1998, p. 9), acreditava que:

[...] a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligações entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vygotsky, na melhor tradução de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem raízes na sociedade e na cultura.

Desta forma, para o autor, a atividade não era simplesmente uma resposta ou reflexo, mas implicava um componente de transformação do meio através de instrumentos. Ou seja, o homem ao se relacionar com os conhecimentos e saberes, e envolvido por símbolos e instrumentos, construídos ao longo da história da civilização, muda a sua realidade, transformando a sua vida e a de quem está em volta.

O fundador da perspectiva histórico-cultural também elaborou outro importante conceito, abordado a seguir.

### 2.3.2 Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal

Com um pensamento diferente de outros estudiosos da época, Vygotsky (1998) não compartilhava da premissa de que existem estágios de desenvolvimento, acreditava na existência da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo Vygotsky (1998), este conceito decorre da existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Este primeiro diz respeito aos ciclos de desenvolvimento das funções mentais que já estão completos; e o segundo se refere ao que a criança pode desenvolver com o auxílio de um mediador. A ZPD,

[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão em presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOSTKY, 1998, p. 113)

É oportuno destacar que este conceito passou a ser compreendido pelos psicólogos e professores como um instrumento de diagnóstico de como está o desenvolvimento da criança, tornando-se possível avaliar o grau de desenvolvimento alcançado e o que a criança ainda vai alcançar. Para Vygotsky, ao utilizar este conceito como método, podemos dar conta (1998):

[...] não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles que estão em estado de formação, ou seja, que estão começando a amadurecer e desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal, permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. (VYGOTSKY, 1998, p. 113)

Tais afirmações levaram muitos curiosos e estudiosos da educação a sugerir que a Zona de Desenvolvimento Proximal favorece de maneira relevante o processo de

aprendizagem, permitindo consequências importantes para o trabalho do educador. Referente ao aprendizado, Vygotsky (1998, p. 116) admite que:

(...) o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, em vez disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Foi, portanto, desenvolvendo esses e outros conceitos, que o psicólogo em questão se contrapôs a outras teorias que estudam a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, onde acreditam que o ensino deve dar sequência ao que já foi desenvolvido, e que a escola só pode dar continuidade a estes quando as estruturas mentais dos sujeitos estiverem prontas para tanto, como defende a teoria de Jean Piaget<sup>3</sup>.

Considerando a cultura importante elemento no processo de formação dos sujeitos, o teórico em evidência traz contribuições até então nunca elencadas na psicologia e na área educacional. Desta forma, o conceito de ZPD passou a ser compreendido pelos psicólogos e professores como um instrumento de diagnóstico de como está o desenvolvimento da criança, tornando-se possível avaliar o grau de desenvolvimento alcançado e o que a criança ainda vai alcançar.

Tendo o professor importante papel no processo de avanço das funções psicológicas superiores, sua atuação na escola precisa voltar-se para a zona de desenvolvimento proximal, pois, segundo Oliveira (1993, p. 62), “tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente”.

Para ser um professor que atue na zona em discussão, mediar no processo de apropriação do conhecimento, é necessário que este se aprofunde nas contribuições trazidas por este estudioso russo, não só no viés pedagógico, mas também no político, pois ao embasar-se no materialismo histórico-dialético este traz relevantes reflexões quanto à formação do sujeito, que passou a ser visto como construtor da sua própria história e não preso ao determinismo biológico.

O professor mediador precisa compreender que, neste contexto, a produção de conhecimento ocorre por meio da interação entre sujeito e instrumentos/signos e não apenas

---

<sup>3</sup> Nasceu na cidade de Neuchâtel na Suíça, no dia 09 de agosto de 1896 e faleceu em 1980, na cidade de Genebra deixando uma das obras mais completas no que tange o desenvolvimento cognitivo. Licenciou-se em Ciências Naturais na Universidade de Neuchâtel e três anos depois recebeu seu doutorado, também em ciências naturais da mesma escola.

entre o sujeito e o objeto de conhecimento, como já foi colocado. Haja vista que a produção de conhecimento é entendida “como atividade cognitiva em que pessoas, ao interagirem mutuamente, com a mediação de signos e símbolos, apropriam-se do acervo de conhecimento historicamente acumulado pela humanidade” (RASIA, 2011, p. 78).

No trabalho com a linguagem oral pela perspectiva vigotskiana, o professor deve entender que a criança:

[...] Interagindo com as pessoas aos quais integram seu meio ambiente, a criança aprende seus significados linguísticos, e com ele, o significado de sua cultura. O funcionamento mental mais complexo das crianças emerge graças às regulações verbais realizadas por outras pessoas, às quais vão sendo substituídas gradativamente por auto regulações, à medida que a fala vai sendo internalizada. (PALANGANA, 2001, p. 131)

Outro ponto que não deve deixar de ser colocado é a questão da interação entre os alunos, pois essa interação também provoca o desenvolvimento das crianças, sendo assim, “como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma criança e ações e significados estabelecidos relevantes no interior da cultura” (OLIVEIRA, 1993, p. 64).

Buscando compreender como ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas fazendo uso do conceito da ZPD, o teórico em destaque, discute acerca de vários tipos de relações.

### 2.3.3 A Relação entre Indivíduo e Sociedade

Uma das relações que discute é entre indivíduo e sociedade. Nesta o desenvolvimento ocorre, inicialmente, do plano social para o individual, tornando-se processos interpessoais ou interpsicológico; depois, do plano individual para o social, tornando-se processos intrapessoais ou intrapsicológico, desenvolvendo assim as suas funções mentais superiores.

Os processos mencionados tornam-se possíveis porque nesta relação existe a interação social, fator fundamental na construção da teoria histórico-cultural, pois ela fornecerá subsídios para o desenvolvimento psicológico do sujeito. Diferentemente do psicólogo russo, o biólogo suíço não deu muita atenção quanto à interação social, pois:

[...] não lhe atribui um efeito específico e diferenciador no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, a função da interação social está suficientemente destacada em seu modelo teórico. Piaget descarta um estudo pormenorizado da influência do contexto social que (como conformam os estudos feitos por Freitag,

1986), com certeza, revelaria um efeito diversificador sobre o processo de desenvolvimento do pensamento. (OLIVEIRA, 2001, pg. 148)

Respalado pelo biológico, onde defende a premissa de que o sujeito deve ter suas funções mentais maduras para assim aprender, Piaget (PALANGANA, 2001), limita o desenvolvimento aos fatores biológicos, desconsiderando a influência do social sobre a formação do sujeito, em contrapartida:

Para Vygotsky, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não se prende a leis biológicas, mas às leis sociais e, por isso, históricas. Para ele, a natureza humana é, desde o início, essencialmente social: é na relação com o próximo, numa atividade prática comum, que os homens, mediados pelos signos e instrumentos, se constituem e se desenvolvem enquanto tal. (PALANGANA, 2001, p. 149)

Como podemos perceber, não foi à toa que o psicólogo russo tornou-se o fundador da teoria histórico-cultural, pois ao atribuir influência das interações vivenciadas na sociedade pelos sujeitos, ele atribui à cultura forte intervenção sobre as construções mentais. Entretanto, apesar de reconhecer que os fatores biológicos exercem função mais central quando a criança nasce, defende que a cultura é que se torna elemento determinante no decorrer do seu desenvolvimento. Conforme Vygotsky (1998):

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem cultural. *A história do comportamento humano nasce do entrelaçamento dessas duas linhas* (1998, p. 61). (Grifos no original)

É, portanto, do entrelaçar dessas linhas que as mudanças ocorridas, juntamente com suas tensões e rupturas, irão provocar superação das possibilidades vivenciadas, gerando consequências que não são apenas de ordem natural, mas construídas pelo contexto histórico vivenciado pelo sujeito. Dessa maneira, de acordo com Rasia (2009), “os processos psicológicos superiores mudam de acordo com as transformações histórico-sociais, pois se encontram sujeitos às leis que orientam a evolução da cultura humana”.

#### 2.3.4 A Relação entre Desenvolvimento e Aprendizagem

Depois de estabelecer a relação indivíduo e sociedade, também estabelece a relação desenvolvimento e aprendizagem, atribuindo uma nova perspectiva sobre como ocorre esta relação. Esta nova forma de pensar sugere que é a aprendizagem que impulsiona o

desenvolvimento das estruturas mentais e não o desenvolvimento que as provocam, assim como defendiam alguns teóricos.

Na perspectiva vigotskiana, por sua vez, o desenvolvimento se dá pelo processo de internalização, conceituado como uma reconstrução interna de uma operação externa. Tal processo consiste numa série de transformações (VYGOTSKY, 1998, p. 75):

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente;
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal;
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

De acordo com este autor, existem três posições teóricas a respeito da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. A primeira defende a ideia de que os processos de desenvolvimento da criança acontecem independentemente do aprendizado, sendo este algo externo. A segunda, elaborada por James, conforme Vygotsky (1998, p. 105), diz que “o desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completo e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento”. E a terceira, que tem como exemplo a teoria de Koffka, tenta combinar os extremos, trazendo mais dois aspectos novos, além da combinação desses. Para este, o desenvolvimento se baseia em dois processos distintos, mas que se relacionam, onde cada um exerce influência sobre o outro (de um lado a maturação e de outro o desenvolvimento).

Nesta última posição, além de trazer o elemento da combinação desses dois aspectos, esta concepção também defende a ideia de que os dois processos são interagentes e mutuamente dependentes, e chama atenção sobre o papel que é atribuído ao aprendizado no processo de desenvolvimento. Apesar disso, para Vygotsky (1998, p. 119),

[...] embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que a projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobados por uma formulação hipotética mutável.

Aprendizagem para Vygotsky (1998), é mais do que a aquisição do conhecimento, sendo um processo segundo o qual a criança é inserida em um contexto intelectual das pessoas com as quais interage, consistindo na capacidade de pensar sobre várias coisas. Desta

maneira, o desenvolvimento está para aprendizagem, ou melhor, a aprendizagem é que impulsiona o desenvolvimento.

Considerando que a aprendizagem está para o desenvolvimento, o autor supracitado evidencia a importância da escola nesse contexto, no seu papel na construção de conceitos, mas para tanto os distingue, entre: conceitos cotidianos e conceitos científicos. O primeiro diz respeito aos conhecimentos do cotidiano, ao contrário do segundo, que se refere a capacidade de os sujeitos generalizarem os seus pensamentos, indo do abstrato ao concreto. Conforme esta teoria os conceitos do cotidiano está para a zona de desenvolvimento real e os conhecimentos científicos está para a zona de desenvolvimento proximal, conceitos anteriormente abordados.

Ao observar seus estudos, constatou que os conceitos científicos evoluem mais que os cotidianos. Conforme Rasia (2009, p. 124),

A explicitação dessa diferença evidencia que a aprendizagem dos conceitos científicos desempenha um papel determinante em todo o desenvolvimento intelectual da criança, pois o antecipa, atuando em áreas nas quais as possibilidades desta criança ainda não se encontram completamente constituídas.

Dessa forma, o ensino deve antecipar o desenvolvimento, e a escola, por ser espaço mediador dos saberes construídos ao longo da história da humanidade, deve possibilitar a qualidade deste, promovendo progressos no desenvolvimento dos sujeitos, já que várias capacidades dos seres humanos são apreendidas, principalmente neste espaço, como a aquisição da linguagem, a escrita, a contagem e a classificação.

O psicólogo até aqui ressaltado resolve a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, partindo da premissa de que “o aprendizado das crianças acontece muito antes de elas frequentarem a escola” (VYGOTSKY, 1998, p. 110). Ao dizer isto, deixa implícito que os saberes implícitos devem ser valorizados e dispostos a diagnósticos para que sejam avançados.

É imprescindível destacar que nesta relação está presente a linguagem que, por sua vez, exerce papel fundamental, pois contribui para que a criança aprenda, ou seja, para que esta se desenvolva. Tendo em vista a sua importância no contexto de formação das funções mentais superiores, sobretudo, na construção da consciência, enfocaremos mais um pouco sobre a temática linguagem, especificamente a oral, nos capítulos que se seguem.

### 3 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL PELA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL

A linguagem é um tema que provoca inquietações há muito tempo, em diversas áreas do conhecimento e em muitos estudiosos, sobretudo entre educadores e psicólogos interessados neste assunto, como Luria<sup>4</sup>, Vygotsky e Leontiev<sup>5</sup>. Trazendo considerações conforme a perspectiva histórico-cultural, o segundo estudioso acredita que a linguagem se constitui:

[...] como signo fundamental, podendo representar simbolicamente objetos e eventos. Na ausência de um objeto, ele pode ser representado por meio da linguagem, sem que seja preciso tê-lo concretamente ao alcance das mãos. Logo, a linguagem teria dupla função: a de “intercâmbio social” e a de “pensamento generalizante”. Portanto, ele atribui um papel fundamental à linguagem na formação das funções mentais superiores. Mais do que comunicar o pensamento, a linguagem tem a função de organizá-lo e estrutura-lo. (RASIA, 2011, p. 75)

Partindo dos pensamentos marxistas, Vygotsky, foi, dentre os estudiosos, o que mais se dedicou a este assunto, haja vista que “como a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, a questão do desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento ocupa lugar central em sua obra” (OLIVEIRA, 1993, p. 42).

Ainda conforme Oliveira (1993, p. 42), Vygotsky postula duas funções básicas da linguagem. A primeira refere-se à função de intercâmbio social, quando o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem para se comunicar com seus semelhantes, ou seja, é quando a necessidade de comunicação impulsiona o desenvolvimento da linguagem. Nesta, além de desejos, a criança comunica as suas emoções.

E a segunda, é a função de representação e de pensamento generalizante. Quando a criança evoca algo mesmo estando ausente e representa uma classe de objetos. Isto ocorre pois,

A aquisição de um sistema linguístico organiza, pois, todos os processos mentais da criança, dando forma ao pensamento. Mas isso não é tudo. Além de indicar um objeto do mundo externo, a palavra também especifica as principais características deste objeto, generalizando-as para, em seguida, relacioná-las em categorias. Daí a importância da linguagem para o desenvolvimento do pensamento: ela sistematiza a experiência direta da criança e serve para orientar seu comportamento, proporcionando-lhes condições de ser tanto sujeito como objeto deste comportamento. (PALANGANA, 2001, p. 99)

---

<sup>4</sup> Alexander Romanovich Luria nasceu em 1902, em Kazan. Matriculou-se no Departamento de Ciências Sociais no período da revolução soviética, mas tinha interesse na psicologia. Fazia parte do grupo de pesquisa de Vygotsky, sendo um dos seus principais seguidores.

<sup>5</sup> Alexis N. Leontiev nasceu em 1903, trabalhou com Vygotsky e Luria. Sua pesquisa era voltada para as relações entre desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, mas seu campo de estudo era abrangente, além de tentar compreender a cultura e seu conjunto compreendeu a pedagogia, e o problema da personalidade.

Frente aos estudos com chimpanzés e crianças, onde tentava descobrir as formas do funcionamento intelectual e as formas de utilização de linguagem, Vygotsky (2010) observou a existência de duas fases no processo de desenvolvimento da fala da criança, a “fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento” e a “fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem”.

A primeira foi observada nos chimpanzés, quando estes faziam uso direto de instrumentos para que seus objetivos fossem atendidos. Esta distingue-se pela inteligência prática e ocorre independente da linguagem. E já na segunda fase foi constatado que estes animais emitem sinais de comunicação, como gestos para se comunicar. Esta distingue-se pela linguagem ainda não ter a função de signo.

Apesar destas fases ocorrem de maneira distintas, segundo os pensamentos vygotskianos, de acordo com Oliveira (1993, p. 45), “num determinado momento do desenvolvimento filogenético, essas duas trajetórias se unem e o pensamento se torna verbal e a linguagem racional”. Este momento é determinante, pois o biológico é transformado em sócio-histórico.

Além das descobertas apresentadas, o psicólogo russo também apontou fases no processo de aquisição da linguagem, mas antes de falarmos sobre estas é oportuno abordarmos sobre a relação entre pensamento e linguagem conforme a perspectiva em destaque.

### **3.1 Relação entre pensamento e linguagem**

Para Vygotsky (2010), o desenvolvimento de ambos aspectos, tem origens diferentes e desenvolvem-se de maneira diferente, melhor dizendo, não se realiza de maneira paralela e igual, pois as “curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar” (VYGOTSKY, 2010, p. 111).

Podendo ter raízes genéticas diversas, como vimos, o estudo sobre a relação entre pensamento e linguagem do teórico em questão foi fundamentando em inferências feitas por Kohler (VYGOTSKY, 2010, p. 112), onde, em seus estudos com os chimpanzés, conclui que:

[...] de todos os seus estudos o estabelecimento do fato de que o chimpanzé revela embriões de comportamento intelectual do mesmo tipo e espécie do homem. A ausência de linguagem e as restrições dos “estímulos residuais”, das chamadas

“representações”, são as causas principais da imensa diferença que existe entre o antropeide e o mais primitivo dos homens.

Partindo dos pensamentos de Kohler e de Yerkes (apud VYGOTSKY, 2010), que acreditava que os chimpanzés tinham um aparelho fonador parecido com o do homem, Vygotsky (2010) chega à conclusão de que este animal apresenta uma linguagem emocional, apesar de dizer que “o chimpanzé tem uma linguagem antropomorfa bastante rica em alguns sentidos, mas essa linguagem relativamente bem desenvolvida ainda não tem muita coisa de imediatamente comum com o seu intelecto, também relativamente bem desenvolvido” (Vygotsky, 2010, p. 125).

Ao constatar que a linguagem demonstrada pelo chimpanzé decorre da emoção vivenciada, Vygotsky (2010), coloca que esta linguagem não apresenta intenção alguma, ou seja, ela não expressa o seu pensamento, sendo por sua vez, uma fala sem consciência, diferente da que é observada no homem.

Imbuído por esta constatação, o estudioso russo apontou a existência de uma fase na evolução do pensamento, denominada de fase pré-verbal. Esta fase decorre das experiências feitas em chimpanzés, que foram adaptadas e realizadas em crianças por Buhler, que descreve:

Eram ações exatamente iguais a dos chimpanzés, de forma que essa fase da vida da criança poderia ser chamada, com maior precisão, de idade chimpanzoide: na criança que observamos correspondia ao décimo, décimo primeiro e décimo segundo meses... Na idade chimpanzoide ocorrem as primeiras invenções da criança – muito primitivas, é claro, mas extremamente importantes para o seu desenvolvimento mental. (VYGOTSKY, 2010, p. 129)

Estes e outros estudos como os de Charlotte Buhler e seu grupo, mostraram que a função social da fala ocorre durante o primeiro ano de vida, ou seja, na fase pré-intelectual. Esta fase é marcada por risadas, balbucio, gestos e movimentos utilizados como forma de comunicação, de estabelecer contato, fase onde já atribui a fala uma função social.

Apesar de a criança estabelecer contato neste primeiro momento, o maior evento dessa fase é quando, por volta dos dois anos, onde “as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característico do homem” (VYGOTSKY, 2010, p. 130). Tal momento é polêmico, pois refere-se à utilização da fala pela criança de maneira intencional, como se ela descobrisse que o seu pensamento pode ser concretizado através da fala. Esta fase é considerada o nó da relação entre pensamento e linguagem, mas apesar disso, Vygotsky (2010, pg. 133), limita-se “a observar que ‘a maior descoberta da criança’ só é possível

quando já se atingiu um nível relativamente elevado do desenvolvimento e da linguagem. Para ‘descobrir’ a linguagem é necessário pensar”.

Esta fase pode ser até comparada ao estágio sensório-motor descrito pelo biólogo suíço aqui já mencionado, no qual a criança age de acordo com as suas sensações. Ainda muito pequena, a criança, mesmo sem dominar o uso da linguagem falada, faz uso do choro, do riso, os quais são usados para expressar sentimentos e emoções. Para Vygotsky, segundo Oliveira (1993, p.48):

É no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no “filtro” através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele.

Em todo o processo de desenvolvimento não podemos deixar de reconhecer a importância dos processos de linguagem interior para o desenvolvimento do pensamento, psicólogos como Watson (VYGOTSKY, 2010, p. 133), “chegam até mesmo a identificá-la com o próprio pensamento, por considerá-lo uma linguagem inibida e silenciosa”.

Diante dos vários estudos feitos na época<sup>6</sup>, Vygotsky apontou a necessidade de encontrar um elo intermediário entre os processos da linguagem interna e externa. Não encontrando o referido elo, inclinou-se para o conceito de fala egocêntrica, definida por Piaget. Essa definição o levou a uma importante conclusão:

[...] a linguagem se torna psicologicamente interior antes de tornar-se fisiologicamente interior. A linguagem egocêntrica é uma linguagem interior por sua função, é uma linguagem para si, que se encontra no caminho de sua interiorização, uma linguagem já metade ininteligível aos circundantes, uma linguagem que já se enraizou fundo no comportamento da criança e ao mesmo tempo ainda é fisiologicamente externa, e não revela a mínima tendência a transformar-se em sussurro ou qualquer outra linguagem semi surda. (VYGOTSKY, 2010, p. 136)

Partindo desse entendimento, coloca que a fala na criança antecede até mesmo o controle de seu próprio comportamento, quando, por exemplo, esta começa a controlar o ambiente através do choro. Ao agir dessa maneira, a criança constrói uma relação nova com o meio a qual está inserido, produzindo novas relações com o ambiente e com o seu comportamento.

Frente a sua importância na perspectiva vigotskiana, a seguir se faz necessário discutirmos mais sobre a fala egocêntrica, sobre a sua contribuição no que tange às descobertas de como ocorre o desenvolvimento da linguagem oral na criança.

---

<sup>6</sup> Como os estudos de Watson, que atribuiu uma sequência de etapas no processo de desenvolvimento da fala negada por Vygotsky: fala em voz alta-sussurro-linguagem interior (VYGOTSKY, 2010, P. 134).

### 3.2 Fala egocêntrica

Para explicar melhor o desenvolvimento da linguagem e as relações com o pensamento, Vygotsky afirma que a relação entre pensamento e linguagem é um processo contínuo. Nesse processo, o pensamento e a linguagem passam por transformações que são consideradas como desenvolvimento funcional e egocêntrica ou fala interior.

Conforme Palangana (1993, p. 144), Piaget compara esta fala a um monólogo, onde a criança pensa em voz alta e não dispõe de nenhuma função para o comportamento infantil. Sua tendência é atrofiar-se à medida que a idade escolar se aproxima, por volta dos 7 a 8 anos, quando a criança vai construindo a lógica comunicativa.

Já para a perspectiva vigotskiana, a fala egocêntrica é um fenômeno relevante para a compreensão da transição entre discurso socializado e discurso interior, constituindo-se numa espécie de “dialeto pessoal”, caracterizado por ser fragmentado, abreviado, contendo quase só núcleos de significado e não todas as palavras (OLIVEIRA, 1993, p. 51 e 52).

Ainda para a perspectiva mencionada, a fala egocêntrica corresponde a fala interior ou “discurso interior”, que é diretamente voltado para o pensamento, ajuda nas operações psicológicas, sendo “uma forma interna de linguagem, dirigida ao próprio sujeito e não a um interlocutor externo” (OLIVEIRA, 1993, p. 51). Com isso, acredita que primeiramente, a criança faz uso da fala exterior, ou seja, aquela que ela utiliza para comunicação social, e só com o passar do tempo fará uso da fala internalizada com o auxílio do pensamento.

O biólogo suíço não considera a importância da fala no processo de organização da ação da criança e não atribui a função comunicativa desta, admitindo apenas a sua importância prática. Este ponto é também um tema divergente entre ambos estudiosos do desenvolvimento humano, porque:

Para Piaget, a função da fala egocêntrica é exatamente oposta àquela proposta por Vygotsky: ela seria uma transição entre estados mentais individuais não verbais, de um lado, e o discurso socializado e o pensamento lógico, de outro. Piaget postula uma trajetória de “dentro para fora”, enquanto Vygotsky considera que o percurso é “de fora para dentro. (OLIVEIRA, 1993, p. 53)

Por esta linha de raciocínio, em um processo de atividade que esteja sendo desenvolvido por uma criança, o uso da fala egocêntrica acontece de maneira natural durante todo o processo. Caso essa atividade apresente maiores dificuldades para a criança, tanto mais

ela fará uso desta fala. Experimentos realizados por Levina, citados por Vygotsky (1998, p.34) constataram:

- (1) A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão.
- (2) Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação.

Diante deste entendimento, percebemos que a fala interior, um exemplo de signo, é para o teórico russo uma das mais importantes descobertas, pois acredita ser esta um meio pelo qual a pessoa expressa seu pensamento, sendo um instrumento de reflexão, de controle de comportamento e de planejamento de futuras ações. Além disso, é também um suporte pedagógico para promoção do desenvolvimento da criança.

A conclusão da importância da fala egocêntrica para o processo de desenvolvimento infantil, levou o autor acima responder à questão da linguagem interiorizada, partindo do pressuposto de que esta ocorre pela mudança de função, mudando assim a sequência do desenvolvimento da fala, gerando outras três etapas: linguagem interior, linguagem egocêntrica e linguagem exterior.

Além dessas descobertas, Vygotsky (2009) conseguiu comprovar que o desenvolvimento das operações mentais em discussão passa por quatro estágios, que são interligados com o desenvolvimento da linguagem oral. Estes, por sua vez, serão explicitados a seguir.

### **3.3 Estágios básicos do desenvolvimento das operações mentais**

Após ordenar a sequência conforme os seus estudos, defendeu que no processo de desenvolvimento das operações mentais a criança passa por quatro estágios, cada um marcado por características linguísticas distintas.

O primeiro estágio, denominado natural ou primitivo, refere-se à linguagem pré-intelectual, é caracterizado pelo choro, risos e balbucios presentes na criança desde o seu nascimento e ao pensamento não-verbal, observado pelas manifestações intelectuais primitivas relativas a manipulação de instrumentos.

O segundo, chamado de “psicologia ingênua”, diz respeito às experiências das crianças com as possibilidades de exploração com o seu corpo e os objetos as quais manuseia,

e a aplicação dessa experiência no uso de instrumentos, ou melhor, corresponde ao período em que começa a usar a sua inteligência prática.

Esta fase:

[...] se manifesta no fato da criança assimilar as estruturas e formas gramaticais antes de assimilar as estruturas lógicas correspondentes a tais formas. A criança assimila a oração subordinada, as formas de linguagem como “porque”, “uma vez que”, “se”, “quando”, “mas” muito antes de assimilar as relações causais, temporais, condicionais de oposição, etc. (Vygotsky, 2010, p.138)

O terceiro estágio, caracterizado por estágios dos signos exteriores, marcado por operações externas que são usados como suporte na resolução de problemas. Típico dessa fase é o contar nos dedos, período em que corresponde à linguagem egocêntrica.

E no quarto e último estágio, metaforicamente denominado de *crescimento para dentro*, a criança começa a fazer uso de sua memória interna, realizando operações interiores, correspondendo, no campo da fala, à linguagem interior ou silenciosa. Neste, o que mais chama atenção “o fato de existir uma interação constante entre as operações externas e internas, umas se transformando na outra sem esforços e com frequência, e vice-versa” (Vygotsky, 2010, p. 139).

Vale ressaltar que, outras teorias, como a piagetiana, também atribui estágios no desenvolvimento infantil, entre eles o da fala, mas estas estão ligadas ao desenvolvimento das formas de cooperação e não do pensamento, assim como faz o teórico aqui evidenciado.

Diante de toda explicação acerca do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, Vygotsky (2010, p. 148), conclui que:

Basicamente, o desenvolvimento da linguagem interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica da criança, como demonstraram os estudos de Piaget, é uma função direta da linguagem socializada. O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais de pensamento, isto é, a linguagem.

Dessa forma, podemos inferir que o contexto a qual a criança está inserida pode influenciar sobremaneira o desenvolvimento de sua linguagem e conseqüentemente o seu desenvolvimento cognitivo.

### **3.4 Educação escolar**

Antes de darmos continuidade às questões que envolvem a educação na perspectiva em voga, é oportuno destacar que o psicólogo por vezes mencionado não idealizou uma proposta pedagógica, pois “ele oferece um modelo novo para reflexão e pesquisa em

psicologia para aqueles que estão insatisfeitos com a tensão entre behavioristas e nativistas” (VYGOTSKY, 1998, p. 161). Seu feito, portanto, foi apontar caminhos de como acontece o avanço de tais funções a partir de conceitos respaldados no materialismo histórico. Esclarecido isso, sigamos com o tema atual.

Se o aprendizado é o gerador de desenvolvimento, a escola, conforme a perspectiva vigotskiana, exerce um papel central no processo de desenvolvimento das pessoas, sendo, por sua vez, um dos principais espaços de interação e socialização, devendo, portanto, proporcionar uma educação entendida, conforme Saviani (2013, p. 421),

[...] como o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto de homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa.

Partindo dessa forma de pensar a educação escolar, o teórico em discussão acredita que, além do brincar, este espaço diferenciado também cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois as pessoas ali inseridas atuam na consciência da criança de forma indireta, ajudando essas em suas experiências de apropriação de saberes, pois, inicialmente:

[...] são estas pessoas mais experientes que regulam o comportamento da criança por meio da linguagem. Mais tarde, com a internalização da fala social, a criança adquire capacidade para planejar sua própria ação, passando a se auto regular. Juntamente com a linguagem são internalizados valores, significados, regras de conduta, enfim, formas culturais de comportamento (ou de papéis) que possibilitam atribuir novo sentido ao real, criar novos símbolos, ampliando o conhecimento. (PALANGANA, 2001, p. 151)

Diferente da proposta do biólogo suíço de educação, em que a ação educativa está para o nível de desenvolvimento do sujeito e não para a sua zona de desenvolvimento proximal, o estudioso mencionado defende que as interações e o ensino não devem apoiar-se no amadurecimento biológico da criança, visto que o seu desenvolvimento deve decorrer da troca de interação, troca de experiências do sujeito com os símbolos concretos (objetos) e abstratos (signos).

Nessa troca de interações, chamaremos atenção para a imitação, tema que também é abordado pelo pesquisador russo no contexto escolar. Por esta linha de pensamento, a imitação também atua na zona de desenvolvimento proximal, contribuindo assim para o desenvolvimento no sentido de permitir a criança reconstruir a experiência vivenciada, criando algo novo a partir dessa. Segundo Oliveira (1993, p. 63):

[...] A imitação poderia ser utilizada deliberadamente em situações de ensino-aprendizagem como forma de permitir a elaboração de uma função psicológica no

nível intersíquico (isto é, em atividades coletivas, sociais) para que mais tarde essa função pudesse ser internalizada como atividade intrapsicológica (isto é, interna ao próprio indivíduo).

Observando a contribuição da imitação, percebemos que esta exerce sim influência sobre o progresso cognitivo da criança, pois ao imitar um adulto escrevendo, por exemplo, ela estará apropriando-se, no mínimo, de condutas motoras necessárias em seu processo de aquisição da escrita. Apesar de sua relevância, este tema não será aprofundado aqui.

Retomando a questão da escola, ao atuar na zona de desenvolvimento da criança por meio da interação e o ensino sistemático, a escola estará colaborando para o avanço do desenvolvimento do sujeito. É, portanto, neste ambiente repleto de possibilidades e descobertas que a criança se apropria não só a linguagem oral, mas como também de outras linguagens, e de questões relativas à sua construção pessoal. Ou seja, é na escola que a criança por meio deste signo (língua), pode desenvolver suas funções mentais superiores e formar o seu psiquismo. Dessa forma:

[...] Para que a escola possa incrementar essa zona de desenvolvimento, é interessante que seus profissionais colaborem na análise dos processos internos (em formação), os quais deverão ser estimulados ao longo do ensino. As funções psicológicas que se encontram em condições potenciais de desenvolvimentos podem ser ativadas e completadas a partir dos esforços diretos de instrução. (PALANGANA, 2001, p. 153)

É oportuno ressaltar que, no processo de propor ações pedagógicas que visem ao desenvolvimento das funções mentais superiores, a escola proporciona implicitamente a construção de conceitos que foram elaborados ao longo da história da humanidade e, atento a essa questão, nosso autor russo também traz colocações pertinentes.

### **3.5 Conceitos cotidianos e científicos**

Antes de falarmos sobre os conceitos cotidianos e científicos, é oportuno ressaltar como ocorre o processo de construção de conceito na criança, tema também abordado pelo teórico em questão, que, reconhecendo a importância da palavra na construção do conceito, diz:

[...] O conceito é impossível sem a palavra, o pensamento em conceitos é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação dos conceitos. (VIGOTSKI, 2009, p. 170)

De acordo com Vigotski (2009), o processo em discussão passa por três grandes estágios básicos, divididos em várias fases. O primeiro estágio está mais presente nas crianças de pouca idade, caracterizando-se pela formação de imagens sincréticas desordenadas, onde o significado da palavra também se dá de maneira desconexa

O segundo, denomina-se pensamento por complexos, onde o pensamento apresenta-se mais coerente e objetivo, neste, “em vez do “nexo desconexo” que serve de base à imagem sincrética, a criança começa a unificar objetos homogêneos em um grupo comum, a complexificá-los já segundo as leis dos vínculos objetivos que ela descobre em tais objetos” (VIGOTSKI, 2009, p. 178). Neste, o significado da palavra se desloca pelos elos de cadeia complexa.

E o terceiro e último, marcado pelo pseudoconceito, que corresponde à última fase do segundo estágio, em que representa a ponte entre o pensamento concreto metafórico e o pensamento abstrato da criança. Neste,

[...] a passagem do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos se realiza de forma imperceptível para a criança, porque seus pseudoconceitos praticamente coincidem com os conceitos dos adultos. Desse modo, cria-se uma original situação genética que representa uma regra geral que uma exceção em todo o desenvolvimento intelectual da criança. (VIGOTSKI, 2009, p. 198)

Como vimos, o conceito passa por estágios, onde a palavra ganha importante papel, pois esta se completa à medida que o conceito é sedimentado no pensamento da criança. Ademais, a palavra tem o papel de meio na formação de conceito, transformando-se posteriormente em um símbolo.

Trazendo para a dimensão escolar, é neste espaço que a criança também desenvolve o pensamento conceitual, exigindo destes a capacidade de compreender seus próprios processos mentais e entender as concepções científicas. Isto quer dizer, para Rego (2014, p. 2014):

[...] que as atividades desenvolvidas e os conceitos apreendidos na escola (que Vygotsky chama de científicos) introduzem novos modos de operação intelectual: abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade (que por sua vez transformam os modos de utilização da linguagem). Como consequência, na medida em que a criança expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo.

Diante da importância da construção de conceitos no processo de desenvolvimento do sujeito, o teórico em questão acredita que, quando tratamos da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, os conceitos do cotidiano estão para a zona de

desenvolvimento real e os conhecimentos científicos estão para a zona de desenvolvimento proximal.

Vigotski (2009), ao tentar fazer uma análise comparativa dos conceitos, desconsidera os pensamentos equivocados de Tolstói, que dá importância em demasia à espontaneidade e distancia aprendizagem e desenvolvimento, e parte da premissa de que:

[...] o caminho entre o primeiro momento em que a criança trava conhecimento com o novo conceito e o momento em que a palavra e o conceito se tornam propriedade da criança é um complexo processo psicológico interior, que se desenvolve gradualmente a partir de uma noção vaga, a sua aplicação propriamente dita pela criança e sua efetiva assimilação apenas como elo conclusivo. (VIGOTSKI, 2009, p. 250)

Ao tentar descobrir se existe diferença entre os conceitos cotidianos e os científicos no desenvolvimento, o russo em discussão mostra que estes não se desenvolvem da mesma maneira, que o segundo evolui mais que o primeiro, e que este deve ser o foco no processo de aprendizagem escolar, dada a sua importância cultural e por este permitir profundas mudanças da forma de pensar da criança.

Já os conceitos cotidianos estão presentes na criança mesmo antes de entrar na escola, representam grau elevado de generalizações e abstrações, entretanto, são restritos a realidade empírica, diferente dos científicos que, de acordo com Rasia (2009, p. 124), se constituem de outra forma:

[...] “são generalizações do pensamento”, não se encontram relacionados a aspectos particulares, mas a toda uma classe de fenômenos. A constituição do conceito científico vai do abstrato ao concreto, pois a criança desde o início é capaz de reconhecer o conceito que um determinado objeto representa.

Percebe-se, como vemos, que os conceitos científicos promovem na criança um desenvolvimento mais significativo, adentrando em esferas cognitivas que os conceitos cotidianos não conseguem alcançar, exercendo papel fundamental em seu desenvolvimento. Ainda conforme Rasia (2009, p. 124), “o grau de apropriação dos conceitos cotidianos expressa o nível de desenvolvimento atual, enquanto que para o grau de apropriação dos conceitos científicos equivale a sua zona de desenvolvimento imediato”.

Ao promover um ensino sistemático, onde as crianças irão aprender os saberes construídos ao longo dos tempos, a criança além de modificar o seu pensamento, modifica a forma de interagir com o mundo. Para Oliveira (2014, p. 108), a escola:

[...] desempenhará bem o seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas “teorias” acerca do que observa no mundo), ela

for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem vigotskiana, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma, poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a construir a base que possibilitará novas aprendizagens.

Diante de seus estudos frente ao trabalho com os conceitos cotidianos e científicos, observa-se que os conhecimentos trazidos pelas crianças, denominados pelo teórico russo de cotidianos, exercem função elementar no processo de aquisição da cultura

É oportuno destacar que também para compreender como ocorre o processo de construção de conceito, o teórico russo fez uso do método funcional de estimulação dupla, que:

[...] estudam-se o desenvolvimento e a atividade das funções psicológicas superiores com o auxílio de duas series de estímulos; uma desempenha a função do objeto da atividade do sujeito experimental, a outra, a função dos signos através dos quais essa atividade se organiza. (VIGOTSKI, 2009, p. 164)

Assim sendo, com fundamento e suporte nos estudos e as teorias abordadas até aqui, passamos ao enfoque sobre a metodologia do trabalho ora desenvolvido.

## 4 METODOLOGIA

Nesta seção será exposto o caminho percorrido para a obtenção dos dados coletados.

### 4.1 Caracterização da pesquisa

Este estudo propõe integrar os dados obtidos em pesquisa bibliográfica, e aqueles obtidos pela pesquisa de campo. A mesma caracteriza-se por ser de abordagem qualitativa, que, conforme Minayo (1994, p. 21-22),

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalizações variáveis.

Seguindo o pensamento da autora supracitada, as repostas coletadas estão sujeitas a mudança, pois decorrem de um contexto social pontual, preenchido por necessidades também pontuais, imersas em um universo rodeado de anseios, comportamento e valores. Ou seja, ainda conforme Minayo (1994, p. 77), a pesquisa qualitativa pauta-se em princípios dialéticos, onde “a fala dos autores sociais é situada em seu contexto, para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem como ponto de partida, o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica, e totalizante que produz a fala”.

Já para GONZAGA (2006, p. 70), este tipo de pesquisa “apresenta como característica peculiar a diversidade metodológica, de tal maneira que permite extrair dados da realidade com o fim de contrastados a partir do prisma do método”.

Quanto a pesquisa bibliográfica, esta ocorreu por meio de textos, visando compreender conceitos como mediação, linguagem oral, entre outros. Por sua vez, a investigação se deu pela consulta e análise de livros, artigos de periódicos, teses, entre outros, e teve por finalidade a busca de informações relativas ao objeto de estudo.

Vale ressaltar que, com base na pesquisa bibliográfica, foi estudada a teoria clássica de Lev Vigotski sobre a construção do pensamento e da linguagem. Outras fontes selecionadas, como Palangana, que trata do desenvolvimento e aprendizagem, e Oliveira que, da mesma forma, trouxe contribuições significativas para a compreensão, interpretação e crítica dos elementos desta pesquisa de campo que buscou compreender a análise da mediação do professor frente ao processo de aquisição da linguagem oral.

A análise do material coletado passou por todas as fases da leitura: exploratória, seletiva, analítica e reflexiva, possibilitando a formulação de um juízo de valor a respeito de cada uma das obras estudadas, bem assim a eventual correlação existente entre cada argumento apresentado pelos diversos autores.

A pesquisa de campo aqui evidenciada ocorreu por meio de entrevistas com professoras da Educação Infantil da rede particular e municipal, todas com mais de cinco anos de experiência com essa faixa etária e com formação na área pedagógica. À frente seguem mais elementos acerca desta pesquisa.

#### **4.2 Local, sujeitos e instrumento de pesquisa**

A pesquisa ocorreu na cidade de Campina Grande, no estado da Paraíba, no mês de abril de 2018, tendo como entrevistadas professoras da rede municipal e particular deste município. Foram no total de cinco professoras, atuantes na Educação Infantil, identificadas por meio da sequência A, B, C, D e E.

Antes de prosseguirmos, faz-se necessário apontar os critérios escolhidos para a participação das professoras selecionadas: a) terem formação em Pedagogia; b) terem mais de cinco anos de experiência em sala de aula; c) atuarem na Educação Infantil. Tal fase de ensino foi escolhida devido a ser neste período educacional que as crianças desenvolvem mais a sua linguagem oral, expressando por meio desta os seus desejos, pensamentos e necessidades. Além disso, é nessa fase também que observamos a importância da mediação docente no processo de aquisição dessa linguagem.

A entrevistada A possui Pedagogia com habilitação em supervisão escolar, tem duas pós-graduações: Formação de Educadores e Psicopedagogia. Trabalha na rede pública, pela manhã, com crianças de 6 anos, no primeiro ano, e, à tarde, com crianças de cinco anos, no pré II. Já trabalhou na rede estadual, mas está aposentada. E atua há 25 anos na área educacional.

A entrevistada B possui Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. Trabalha na rede particular há seis anos com crianças de 3 anos, na rede particular, e com reforço escolar.

A entrevistada C tem formação em Pedagogia (Educação infantil e Séries Iniciais). Tem 27 anos de tempo de serviço na rede privada e 16 anos na rede pública. Trabalha com crianças de 4 anos na rede pública e de 5 anos na rede privada.

A entrevistada D também tem formação em Pedagogia de Educação Infantil, com especialização em Psicopedagogia. Trabalha como professora de Educação Infantil há aproximadamente oito anos. Atualmente está no maternal em duas escolas particulares.

A entrevistada E, formada em Pedagogia, tem especialização em Ciências das Religiões. Seu tempo de serviço – de sala de aula – são 20 anos. Este ano está atuando numa turma que a nomenclatura é Infantil III, com crianças da faixa etária dos 5 anos.

Como dito anteriormente, os dados aqui obtidos, foram coletados por meio de entrevista. Quanto a este instrumento Minayo (2001, p. 57,) diz:

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

É oportuno destacar que a entrevista teve como suporte teórico a pesquisa bibliográfica aqui realizada, sendo as questões construídas por meio de roteiro estruturado.

## 5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Antes de iniciarmos a análise e interpretação dos dados coletados, é importante ressaltarmos que estes seguirão em categorias de acordo com o roteiro de questões estruturadas, estas totalizando cerca de nove, as quais indicaram uma sequência conforme a necessidade da pesquisa.

A primeira questão diz respeito aos dados sobre formação, tempo de serviço, e faixa etária de crianças com as quais as entrevistadas estão desenvolvendo o seu trabalho no momento, aspectos acima já evidenciados.

A segunda questão dá início à temática, indagando as entrevistadas sobre **como é feito o trabalho com a linguagem oral**. Conforme as respostas, todas as cinco desenvolvem o trabalho com esta temática, dentre essas, a entrevistada D, que trabalha no maternal, diz:

*Geralmente as crianças quando chegam, elas só se expressam através de choros e linguagem gestual. Então, a gente vai começando a comunicação através da linguagem oral, com contação de história; trabalha muito a narrativa ... entonação, expressão facial, pra ver se as crianças vão começando a falar; também tem muitas músicas com fonetizações, com vocalizações, que a gente utiliza pra fazer com que as crianças falem. Na verdade, elas começam cantarolando alguma coisa, balbuciando outras, falando mamãe e papai e depois a linguagem se desenvolve de forma bem natural.*

A fala em discussão destaca a fase que diz respeito ao primeiro estágio básico do desenvolvimento das operações mentais conforme Vigotski (2010), que corresponde a linguagem pré-intelectual, que, como dito no segundo capítulo, caracteriza-se pelo choro, risos e balbucios, presentes na criança desde o seu nascimento, e ao pensamento não-verbal, observado pelas manifestações intelectuais primitivas relativas a manipulação de instrumentos. Nessa fase, a criança utiliza uma comunicação não verbal.

Observando a fala da educadora e sua maneira de atuação frente a esta realidade, podemos inferir que a mesma está propondo situações de aprendizagens que atuam na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, pois ela, partindo do reconhecimento do que a criança consegue fazer, propõe meios, no caso através da música, para que a criança avance no processo de aquisição desta linguagem.

A terceira questão indaga as educadoras se estas se **baseiam em algum teórico para desenvolver este trabalho**. Dentre as cinco educadoras questionadas, duas disseram seguir um teórico, uma diz não seguir nenhum, e duas disseram buscar vários. Quanto a isto, a entrevistada C reconhece:

*Sinceramente, eu fico buscando alguma coisa que eu sei que vai dar certo, mas dizer que eu sou fiel a um teórico, eu não sou. Eu vou buscando o que vai dando certo pra cada criança, porque às vezes na mesma turma, o que dá certo pra uma criança, pra outra não dá. E como a gente tem pego turmas com crianças com necessidades especiais – crianças autistas, crianças com down – cada uma aprende de uma forma. No contexto, no geral, é igual pra todos, mas tem aquelas particularidades que a gente tem que trabalhar individual pra ver o avanço da criança.*

Ao dizer que trabalha buscando o certo para a criança, a entrevistada parte da premissa de que a educação produzida no ambiente escolar deve atender às necessidades das crianças, de modo que estas avancem conforme as suas peculiaridades, desta forma torna a sua mediação como algo fundamental, haja vista que a educação produzida no ambiente educacional “precisa ser compreendida como um processo, em que a intervenção mediadora ou aprendizagem mediada, por instrumentos e signos, é necessária à produção de conhecimento” (RASIA, 2011, p. 78).

Considerando a mediação do educador em sua prática educativa, ainda quanto à utilização ou não de algum teórico na prática com o trabalho da linguagem oral, a professora A diz que:

*Eu não tenho um teórico que eu sigo. Muitas vezes eu chego em sala de aula com um planejamento feito, mas as crianças não querem, não aceitam. Então...assim... então, imediatamente eu tenho que ter carta na manga e fazer outra coisa. Então eu não tenho um teórico que eu possa seguir. Eu não sigo um teórico, mas isso não quer dizer que eu não possa pegar Vigotsky, que eu não possa pegar Piaget, que eu não possa pegar Emilia Ferrero. Todo esse povo, eu... um pouquinho de cada um.*

Como vimos, apesar de dizer não utilizar nenhum teórico, a entrevistada não descarta a possibilidade de uso destes. Além disto, ela expõe a necessidade de adequação da realidade da turma, fator pertinente para a promoção de uma educação de qualidade. Quanto à qualidade na educação, Vigotski diz que educação de qualidade é aquela que antecipa o desenvolvimento.

A quarta questão pergunta à professora ***o que ela acha de mais importante no trabalho com a linguagem oral.*** De acordo com as respostas, todas reconhecem a sua importância, entre estas destacamos a da entrevista B e D. A primeira diz:

*O desenvolvimento da linguagem, porque nessa fase de 3 anos tem muito a questão de gagueira... a questão de realmente os pais falarem infantilizado e as crianças continuarem com essa atitude e, acho que só.*

Levando em consideração a importância das interações sociais colocadas pela perspectiva vigotskiana, é oportuno considerarmos a participação dos pais no processo de

apropriação da fala, e nesse sentido o professor também deve estar atento as dificuldades apresentadas pelas crianças e como os pais estão agindo diante dessa dificuldade, pois o ambiente familiar também oportuniza vivências que irão favorecer o desenvolvimento da criança.

Já a entrevistada D, quanto à importância, ressalta que:

*Eu considero o mais importante é ver a evolução da criança. É ver a criança chegar pra você praticamente zerada e sair expressando tudo o que ela deseja, sem utilizar... deixando a linguagem gestual de lado e dando o pontapé inicial pra viver em sociedade através da fala.*

Nesta fala observamos que a criança ao deixar a linguagem gestual de lado, característica da principal função da linguagem, a de intercâmbio social, passa a tornar a linguagem um mecanismo do pensamento, característica da segunda função da linguagem, a de pensamento generalizante, funções abordadas no segundo capítulo deste trabalho.

Ao dizer que considera importante o fato de a criança deixar de fazer uso da linguagem gestual e passar a fazer uso da linguagem verbal, a educadora aponta o segundo estágio – atribuído pelo teórico russo aqui evidenciado, que o denomina de estágio da “psicologia ingênua” – que corresponde ao período em que a criança começa a usar a sua inteligência prática.

A quinta questão convida as entrevistadas a responderem ***se a linguagem oral interfere no pensamento***. Todas afirmam que sim e, no que tange a esta questão, a professora C diz:

*Sim. Eu acho que a criança pra poder falar ela organiza o seu pensamento. Não é “ai, veio na minha cabeça, falei”. Através do desejo, através de um querer, ela vai, organiza ‘eu quero isso’ então vou expressar o que eu quero. Então, a fala é organização do pensamento.*

Quanto à organização do pensamento, a resposta dada por esta professora vai ao encontro da perspectiva vygotskyana que diz, que é por meio da linguagem que a criança organiza o seu pensamento. Neste sentido, chamamos atenção de que para chegar a esta conclusão, o teórico em discussão enfatiza a fala egocêntrica ou fala interior, que foi uma das maiores descobertas do teórico russo, ao acreditar que esta é um meio a qual a pessoa expressa seu pensamento, sendo um instrumento de reflexão, de controle de comportamento e de planejamento de futuras ações.

Ademais, a entrevistada C, com relação à interferência da linguagem sobre o pensamento considera:

*Com certeza. Porque, assim, as crianças que estão de cinco anos, estão se prealfabetizando, (inaudível) elas vão costumar escrever da mesma forma que elas falam. Têm aquelas crianças que tem aquela dificuldade com o “l” (ele), fala tipo cebolinha... quando a gente faz uma atividade em que vai analisar a escrita das crianças, eles tendem a escrever de acordo com o que falam, e no caso das crianças de 4 anos, eles já vão expressando o pensamento e o senso crítico através da escrita, das ilustrações, porque geralmente eles começam colocando letras do nome, depois misturam letra com números, desenhos, até chegar à construção da escrita.*

No tocante à relação entre pensamento e linguagem, como visto, estes têm origens e trajetórias diferentes e independentes, mas se encontram em um dado momento, associação está decorrente da necessidade de o ser humano se comunicar durante a realização de uma atividade, ou melhor, de um trabalho. Seguindo esta forma de pensar, a escrita também é um meio necessário à comunicação na vida em sociedade e, considerando o fato das crianças fazerem uso da fala para utilizar este meio, desenvolver a linguagem torna-se uma ação fundamental no espaço escolar.

Na sexta questão, pergunta-se sobre as ***dificuldades encontradas pelo professor no trabalho com a linguagem oral***. Entre as cinco professoras, apenas uma diz que não encontra dificuldade para desenvolver o trabalho com esta linguagem; uma coloca a questão da falta de concentração das crianças; e três apontam a interferência da família nesse processo. Dentre tais colocações, destacamos a das entrevistadas B, C e E. A primeira, quanto às dificuldades encontradas, diz:

*Mais ou menos. Assim, dificuldade de começar um trabalho de desenvolver não é nem dificuldade, eu chamo um pouco difícil, mas a dificuldade maior é o trabalho em parceria com as famílias porque algumas não aceitam as dificuldades que as crianças têm; outras alimentam a linguagem infantil que a criança traz de casa; não estimulam a fala correta, por exemplo, a criança vai pedir água, diz “ada”, aí o pai acha bonitinho ou a mãe, e repetem a mesma pronúncia da mãe; ou, naqueles casos mais extremos, que o pai reclama, quando é de uma cultura mais humilde, mais simples e que não tem entendimento, vai querer bater na criança porque a criança não está falando correto. Então, são dois extremos. Tem a escola privada, tem a questão do mimo, de alimentar; e a pública já tem mais aquela questão da fala, o próprio pai fala errado, a própria mãe fala errado, não têm cultura e vai passando pra criança, e quando a gente chega na escola, tem essa dificuldade de ajudar a criança a entender e a avançar.*

A entrevista E relata:

*Olhe, a gente sente dificuldades em alguns momentos. E assim, é muito específico, porque tem crianças que elas têm mais dificuldades em parar pra ouvir. Aí, daí se dá um tipo de dificuldade. Não é? Quando você realmente não é ouvida. A gente tem dificuldade quando a gente percebe que a criança tem uma dificuldade na oralidade e a gente pede uma ajuda de um*

*profissional especializado mas os pais não entendem dessa forma e a gente fica com essa dificuldade em sala de aula tentando caminhar e sendo impedida ao mesmo tempo, porque nós somos limitadas. Nós não somos especialistas no desenvolvimento de fala. Nós temos um limite, que é a pedagogia. Nós trabalhamos a parte pedagógica, a parte de fala tem de ser um profissional específico. Então, quando a criança tem alguma dificuldade que não é trabalhada de forma correta, daí é onde a gente fica com as dificuldades pra o desenvolvimento dessa criança.*

A terceira afirma:

*Dependendo da faixa etária. Quando vem fora da faixa etária pra sala de aula, sente um pouco de dificuldade, mas as crianças que realmente estão dentro da faixa, dá pra desenrolar direitinho. E a questão dos pais também... é... quando a gente percebe que tem a gagueira, muita gente às vezes quer antecipar a fala da criança, então, às vezes isso atrapalha um pouco.*

Dentre estas falas, podemos destacar vários elementos para analisar, mas nos deteremos a três: influência da família sobre esta questão, a participação de outros profissionais nesse processo e a criança fora da faixa-etária.

Nessas respostas, observamos outra vez que a família também é mencionada pelas professoras, apontando seu papel mediador, visto que é no ambiente familiar que a criança também passa grande parte do seu dia, apropriando-se por meio dos pais dos saberes cotidianos, importantes para a aquisição da cultura construída historicamente pela humanidade.

Além do ponto tratado, também evidenciamos a questão dos profissionais especializados nessa área, sobretudo em crianças que apresentam alguma especialidade, visto que o desenvolvimento da linguagem está diretamente ligado ao desenvolvimento do pensamento, caso a criança apresente a necessidade de uma mediação mais intensiva. Nesse aspecto, é de suma importância que os pais reconheçam esta necessidade e com a escola busquem meios para diminuírem as perdas nestes aspectos.

Para o teórico aqui evidenciado a fala na criança antecede até mesmo ao controle de seu próprio comportamento, quando, por exemplo, esta começa a controlar o ambiente através do choro. Ao agir dessa maneira, a criança constrói uma relação nova com o meio no qual está inserida, produzindo novas relações com o ambiente e com o seu comportamento. Desta forma, é de grande importância que a capacidade linguística seja tema de atenção frente às práticas pedagógicas oferecidas nos ambientes de aprendizagem formal.

Em relação à criança fora de faixa etária da turma, é interessante percebermos que esta concepção decorre da ideia de maturação biológica tão defendida pela teoria piagetiana, que parte da premissa de que a criança não consegue aprender certos conhecimentos por não ter estruturas mentais prontas para isto, desconsiderando a sua capacidade de aprender,

capacidade esta valorizada pela teoria vigotskiana, que diz não ser preciso esperar o amadurecimento da criança para ensinar algo.

Quanto à sétima questão, que traz indagações sobre ***a importância da linguagem oral para o desenvolvimento da criança***, as entrevistadas trazem como elementos relevantes a questão da socialização, autonomia, e a capacidade de comunicação. Dentre estas, destacamos a resposta da entrevistada D, que mais uma vez traz a linguagem na perspectiva de elemento organizador do pensamento da criança, dizendo que:

*A gente sabe que a linguagem gestual também ela é muito comunicativa, mas na sociedade que a gente vive, como as coisas acontecem de forma muito rápida, eu acho que a linguagem oral dá... abre portas pra criança se comunicar, se expressar e contar como foi... como tá sendo a sua história, sua vida, o que é que fez na escola. Eu acho que é uma forma de organizar melhor o pensamento pra poder se comunicar.*

No que tange à organização do pensamento, a resposta acima dada vai ao encontro de Palangana (2001, p. 99), que acredita que a linguagem serve para sistematizar o comportamento da criança, dando forma ao pensamento desta.

Além disso, a linguagem permite a criança construir conceitos, socializar-se com os que a cercam, construir vínculo afetivo, desenvolver sua capacidade criadora, sua personalidade, é, portanto, por estes e outros motivos que o trabalho com esta não deve ser restrito as rodas de conversas, devem ser oportunidades significativas de modo que a apreensão dos demais signos ocorram e o desenvolvimento aconteça.

A penúltima questão procura saber que ***estratégias as professoras usam para desenvolver uma criança que apresenta dificuldade na fala***. Todas disseram que sim, que as utilizam. Dentre elas, a entrevistada D diz que trabalha com música:

*A minha estratégia mais específica é através de música. Eu gosto muito de trabalhar com musicalização. Eu utilizo músicas como aquelas “ma ma ma ma ma”, “pa pa pa pa pa”, que vão incentivando pequenas sílabas, até que a criança consiga fazer junções e formar palavras e se expressar através da linguagem.*

Sobre esta questão, a entrevistada B relata:

*Não repetir a fala dela. Assim, se... caso ela fale errado, não vou dizer “ah... fulaninha, não é assim, não”, “Ah, é água? Aca, eu quero aca.” Ah, é água? Hum... Não enfatizo o erro dele não, e sempre indico aos pais pra não cometer essa mesma ação.*

Quanto a isto, diz a professora A:

*No prezinho, quando eu vejo isso, eu trago ela pra perto de mim, eu tento... eu tenho várias crianças que tem problema de fala, eu tento trazê-los pra*

*mim e falo a palavra, pra que eles repitam. Alguns voltam e falam correto, outros não. E no primeiro ano, eu sempre pergunto 'como foi que você falou?' 'O que foi que você falou?' 'Será que isso tá correto?' 'Pense um pouquinho: tá correto ou num tá?' Eu boto eles pra pensar, refletir um pouquinho se tá correto ou não está o que eles falam.*

Tendo o professor importante papel no processo de avanço das funções psicológicas superiores, ao mediar desta maneira, a educadora media a linguagem, desenvolvendo nesta avanços que antes ela não conseguiria espontaneamente. Ou seja, ao colocar próximo, sugerir que reflita sobre o que falou, a educadora atua na zona de desenvolvimento da criança, dando a esta a possibilidade de pensar sobre o que pensou, para poder assim expressar melhor o seu desejo, a sua necessidade

Na nona e última questão buscou-se arguir sobre se este tema, ***linguagem oral, foi trabalhado durante a formação das professoras na academia.*** Dentre as cinco, três disseram não lembrar, e duas afirmaram que lembravam.

Quanto a isto, a entrevistada D diz:

*Foi trabalhado. Tem... eu acho que eu tive uma professora chamada Fabiola, uma Fabiana e Roberta, que abordaram exatamente esse assunto de linguagem oral e linguagem escrita e também as narrativas, contos infantis e tudo isso voltado para a linguagem oral, pro desenvolvimento da linguagem oral.*

Diante esta última resposta podemos perceber que o tema aqui desenvolvido parece não ser muito abordado na academia, pois dentre as entrevistadas, poucas lembraram. Entretanto, foi observado que quando este foi tratado estava direcionado a questão da escrita, e não como elemento fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, no desenvolvimento cognitivo da criança.

Como vimos, à medida que as entrevistas foram sendo respondidas, foi observado o apontamento de várias questões que influenciam o processo de aquisição da linguagem, questões que quando expostas provocaram nas entrevistadas uma melhor percepção acerca do tema, possibilitando a estas um olhar diferenciado sobre a prática exercida através da linguagem em discussão, por isso a relevância deste ser tratado no universo escolar, local de práticas e construção de saberes, local pertinente ao processo de desenvolvimento e aprendizagem tanto das crianças quanto dos sujeitos entrevistados.

Vale mencionar que ao longo deste trabalho destacamos conceitos, pontuamos as relações feitas pelo teórico em discussão, e que estes estavam implicitamente correlacionados às questões feitas, entretanto constatamos que alguns pontos, como a questão da construção dos conceitos cotidianos e científicos por meio da linguagem oral, não foram elencados por

nenhuma das entrevistadas, que na maioria das repostas se detiveram ao trabalho apenas no que tange aos aspectos linguísticos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando responder aos questionamentos norteadores acerca da importância do papel do professor no processo de desenvolvimento da linguagem oral da criança, como quais estratégias este utiliza para desenvolver esta linguagem, este trabalho, à luz da perspectiva histórico-cultural, traz contribuições relevantes para o âmbito educacional, visto que, entre outros, esta perspectiva considera o sujeito como ser oriundo de uma sociedade e transformador desta, ou seja, ele passou a ser um sujeito histórico-cultural.

Dada a importância do sujeito por esta linha de pensamento e considerando a linguagem importante instrumento de apropriação dos conhecimentos historicamente construídos, esta perspectiva teórica direciona o educador a ter um olhar diferenciado frente ao desenvolvimento da criança, frente ao seu processo de aquisição da linguagem oral, fazendo-o perceber que a construção em discussão também acontece de maneira dialética.

Seguindo esta linha de raciocínio, a escola deve tomar esta linguagem como um objeto a ser construído, pois ela está diretamente ligada ao avanço das funções mentais superiores. Para tanto, o educador deve apropriar-se do conceito de zona de desenvolvimentos proximal, para embasar a sua prática pedagógica. Além deste, também é oportuno que este profissional tenha conhecimento sobre como são construídos os conceitos cotidianos e os científicos, para ampliar as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito aprendiz.

A necessidade de apropriação dos saberes mencionados é justificada pelo fato da escola, por meio de seu quadro docente, transmitir conteúdos que estejam na zona de desenvolvimento da criança, e não fora dela, pois caso isto aconteça o ensino não será significativo, não terá utilidade, tornando-se algo enfadonho, desmotivante, podendo gerar falta de interesse no processo ensino/aprendizagem.

Atribuída a importância da mediação no processo de construção/desenvolvimento da linguagem, o professor deve ter a consciência de que será por meio deste símbolo que a criança vai atingir avanços significativos em vários aspectos de sua vida, não só o cognitivo, mas o emocional, o inconsciente, e a capacidade de se relacionar com o outro para constituir-se.

Desta forma, a prática docente deve ser pautada em reflexões, de idas e vindas sobre o fazer pedagógico, visando uma aprendizagem significativa, que leva a criança a pensar

sobre o que está aprendendo de modo que as suas funções mentais superiores sejam desenvolvidas.

Portanto, neste trabalho notou-se que a provocação feita por meio da entrevista mobilizou a tomada de consciência frente o trabalho com esta linguagem, despertando a sua importância no processo de desenvolvimento e aprendizagem e a contribuição que a apropriação deste signo pode trazer para os outros aspectos da vida do sujeito. Sendo assim, a realização de mais pesquisas acerca do tema possivelmente provocará olhares mais atentos frente a este tema, sendo de relevância para os profissionais da área e para aqueles que tiverem interesse na temática aqui ressaltada.

## REFERÊNCIAS

BARONI, Vivian & DALA SANTA, Fernando. **As raízes marxistas do pensamento de Vigotski**: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. *Kínesis*, Vol. VI, nº 12, Dezembro 2014, p.1-16.

GONZAGA, Amarildo Menezes. **Pesquisa em Educação**: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: *Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas em objetos complexos*. Pimenta, Selma Garrido et al (Orgs.). São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 65-92.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, Luís C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórico. Trad. Fani A. Tesseler. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.32 a 42.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4ªed. Scipione, São Paulo: 1993. (Pensamento e ação no magistério).

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

RASIA, Maria da Guia Rodrigues. **A psicologia histórico-cultural de Vigotski**: fundamentos, pressupostos e contribuições para a formação docente. João Pessoa: Universitária, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação Popular, Práxis Pedagógica e Cidadania**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o papel da educação escolar na constituição do psiquismo humano**. João Pessoa: EdUFPB, 2011.

\_\_\_\_\_. **Psicologia histórico-cultural na formação docente**: estudo sobre a apropriação da obra de Vigotski em cursos de licenciaturas no estado da Paraíba. João Pessoa 2009.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora Vozes: 25 ed. Petrópolis, RJ.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, 4º ed.

SILVA, Daniel Mendes Vieira da. Aprendizagem mediada por signos e a construção de conceitos de uma perspectiva vigotskiana. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 8, abr. 2017. ISSN 1984-6290. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/aprendizagem-mediada-por-signos-e-a-construcao-de-conceitos-em-uma-perspectiva-vigotskiana>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicas superiores**. Organizadores Michael Cole...[ET al]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche - 6ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. - (Psicologia e Pedagogia)

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra- 2º. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca Pedagógica).

VIGOTSKII, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Editora Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.