

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE PEDAGOGIA

Diana Karla Hernandez

Literatura em sala de aula: explorando possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores

Maringá, PR

2010

Diana Karla Hernandez

Literatura em sala de aula: explorando possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Pedagoga, pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Prof.^a Doutora Leonor Dias Paini

Maringá

2010

Resumo: Nesse artigo, explicita-se a contribuição das práticas pedagógicas, envolvendo textos literários, para o aprimoramento das funções psicológicas superiores, nas séries iniciais do ensino fundamental. Para alcançar esse objetivo, por meio de uma pesquisa bibliográfica, buscou-se inicialmente a compreensão do desenvolvimento da memória, atenção e imaginação em especial. Destaca-se que essas funções não são inatas, mas dependem dos processos de interação para se constituírem. Neste sentido, a literatura configura-se como um precioso fator de aprendizagem e desenvolvimento, desde que a mediação docente ocorra de forma intencional e significativa. A pesquisa se apóia nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e, com base em importantes autores de obras referentes ao estudo de literatura infantil, aponta algumas possibilidades de intervenção pedagógica.

Palavras-chave: Desenvolvimento cognitivo. Funções Psicológicas Superiores. Ensino Fundamental. Literatura infantil.

INTRODUÇÃO

É comum, em salas de professores das séries iniciais do ensino fundamental, ouvir reclamações sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos na aprendizagem dos conteúdos em geral devido a problemas relacionados à atenção, memória e imaginação (criatividade).

Entretanto, sabe-se que é função da escola, mais especificamente do professor, propiciar o desenvolvimento global dos educandos. Sforni (2004, p. 87) esclarece que “desde as ações motoras mais simples às ações mentais complexas, os atos humanos devem ser descobertos pelos indivíduos”.

A partir destas considerações é preciso entender a escola, enquanto local de transmissão do conhecimento historicamente acumulado, como instituição responsável pelo aprendizado formal e conseqüentemente, pelo desenvolvimento dos educandos. Neste contexto, as atividades realizadas na escola devem ter como objetivo principal seu desenvolvimento global, por meio da apropriação do conhecimento e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para Sforni (2004), as atividades escolhidas para a prática pedagógica devem ser motivadoras e provocar o desencadeamento de novas necessidades e ações respectivamente, o que exigirá novas operações mentais, interferindo, portanto, no desenvolvimento intelectual.

Neste contexto, o trabalho com literatura pode ser um fator importante para a realização de uma prática pedagógica que propicie a aprendizagem e o desenvolvimento. A literatura, presente no cotidiano escolar, dadas suas características específicas, contribui de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo dos educando à medida que envolve

textos narrativos e poéticos propicia a formação humana em múltiplos aspectos: afetivo, social, intelectual, entre outros.

Ao constituir-se como elemento de mediação entre a criança e o mundo que a rodeia, a literatura contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas de uma forma lúdica e prazerosa.

Nesta pesquisa serão apresentadas algumas considerações sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e as possíveis contribuições do trabalho com literatura para o desenvolvimento, em especial, da memória, atenção e imaginação.

LEITURA

Em diferentes relatos de pesquisas realizadas, Vygotsky (1984, p. 45) explicita a importância do signo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”.

Desta forma, o autor destaca a relevância da aquisição de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem escrita para o desenvolvimento psíquico e cultural dos indivíduos, uma vez que a capacidade de ler possibilita o acesso aos conhecimentos já produzidos e registrados (na forma escrita) ao longo da história. No entanto, o psicólogo adverte que o ensino da linguagem escrita não deve acontecer de forma mecânica, mas que a aquisição da leitura e da escrita precisam ser processos significativos para as crianças. Para isto, é preciso que a mediação do professor, no decorrer do processo de ensino da linguagem escrita aconteça de modo que a necessidade da leitura seja despertada.

Infelizmente os dados obtidos por meio de testes que avaliam questões referentes à leitura dos educandos das escolas brasileiras revelam uma realidade preocupante com relação à quantidade e qualidade de livros lidos e evidenciam que o grande desafio da educação, na atualidade é “... modificar o quadro relativo ao domínio da linguagem escrita, pelos estudantes e pela sociedade em geral” (GUSSO, et. al., 2010, p. 135).

O ato de ler é uma atividade essencialmente cognitiva, pois envolve diversos processos cognitivos tais como: percepção, memória, inferência, dedução e é também uma atividade social, pois implica na interação entre autor e leitor e tem como motivação

necessidades determinadas socialmente (GUSSO, et. al., 2010). Portanto, a leitura não pode ser considerada como uma atividade passiva, mas sim, uma atividade que pode ter diferentes objetivos tais como: informar, divertir, persuadir, aprender. Para Terzi (1993, p. 43), “... a exposição constante da criança à leitura de livros infantis expande seu conhecimento sobre estórias em si, sobre tópicos de estórias, estrutura textual e sobre escrita”.

Ao tomar conhecimento que a leitura envolve “... engajamento e ativação de conhecimentos prévios: de mundo, da língua, do gênero textual” (GUSSO, 2010, p. 142) e que a compreensão de um texto depende da associação das informações que ele contém com os conhecimentos e experiências que o leitor possui, é fundamental que o professor promova situações nas quais os alunos possam ter contato com os múltiplos gêneros textuais de forma a ampliar seus conhecimentos com relação aos textos escritos e, ao mesmo tempo, que faça a mediação entre os conteúdos/assuntos dos textos e sua realidade.

O ato de ler está relacionado a atitudes e capacidades de: decifrar o código escrito, compreensão e produção de sentido, que possibilitam aos sujeitos participar das práticas sociais envolvendo leitura as quais contribuem para sua formação, uma vez que as leituras já realizadas influenciam as leituras a serem cumpridas. Neste sentido, embora dependa de processamento individual, a leitura insere-se no contexto social (Minas Gerais, 2004).

Para Vygotsky (1984) a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo estão intimamente subordinados à sua relação com o ambiente sócio-cultural. Neste contexto, a leitura pode ser concebida como um valioso instrumento de acesso ao patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade e, portanto, de aquisição de conhecimento.

Embora o interesse e o gosto pela leitura possa se constituir nos diferentes espaços em que as produções escritas estão presentes, como por exemplo o familiar, para muitos indivíduos é predominantemente no espaço escolar que o hábito da leitura é possibilitado e incentivado (MINAS GERAIS, 2004). Assim, é na instituição escolar que os indivíduos aprendem a ler de forma sistematizada e esta aprendizagem tem como consequência o desenvolvimento de vários processos que de outra forma não aconteceriam.

Desta forma, a escola tem um importante papel na formação de leitores e deve propiciar situações em que a criança possa perceber a leitura como uma atividade prazerosa e necessária. Para isso é fundamental que o educando tenha no adulto um modelo e que o professor, em especial, atue de fato como mediador, por meio de intervenções que “façam a leitura ter sentido no espaço escolar, que propiciem a formação de um gosto estético e que dêem aos alunos conhecimentos para se sentirem à vontade no universo (espaço e tempo) em que os textos circulam” (MINAS GERAIS, 2004, p. 43).

Nessa perspectiva, o texto literário pode ser um elemento de mediação cultural, para proporcionar aos educandos, além de uma atitude descontraída com os textos, a apropriação de um universo de conhecimentos e um conjunto de atitudes que contribuirão para o seu desenvolvimento psíquico.

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A compreensão sobre como ocorre o desenvolvimento cognitivo, assim como dos fatores implicados neste processo, são questões importantes no campo educacional, pois o mesmo está relacionado às influências sociais e culturais e ao aprendizado que, no âmbito formal, é responsabilidade da instituição escolar.

Luria (1991) contribui para a compreensão dessa afirmação ao alertar que “a maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se formam por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem”. Segundo este estudioso, a maior parte dos conhecimentos, habilidades e procedimentos de comportamento, à disposição dos sujeitos é resultado das experiências sociais consolidadas ao longo da história. Desde o nascimento a criança vai se formando, adquirindo, por meio da influência do meio social, habilidades construídas e praticadas no interior do grupo a que pertence. Estes conhecimentos são transmitidos pela linguagem, mas é na escola que os indivíduos se apropriam das mais importantes aquisições da humanidade, ou seja, os conhecimentos científicos.

Para o autor acima mencionado, a constituição das formas superiores de comportamento está relacionada ao trabalho e à linguagem. O advento do trabalho e a preocupação com a elaboração de instrumentos e a prática de ações que não têm como função a satisfação imediata das necessidades biológicas, implicaram em mudanças significativas na estrutura geral do comportamento humano.

Da mesma forma, conforme esse autor, concomitante ao trabalho, a linguagem teve papel fundamental no desenvolvimento da consciência do homem. A possibilidade de discriminação dos objetos por meio da linguagem favoreceu o desenvolvimento da atenção e memória, assim como, a capacidade de abstrair as características essenciais das coisas propiciou o desenvolvimento da abstração e generalização. Além disso, como instrumento de

transmissão das informações, possibilitou a difusão das experiências, comportamentos e conhecimentos acumulados histórico e socialmente por gerações.

Leontiev (2004, p. 184) destaca que:

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição de apropriação dos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência.

A aquisição pela criança, das aptidões características dos homens ocorre por meio da relação que estabelece, via comunicação, com seus semelhantes e com o mundo que a circunda. Leontiev (2004, p. 195) assevera que “... a apropriação pela criança de ações especificamente humanas manifesta logo de origem a sua propriedade principal, a de se fazer na comunicação”.

Sobre a importância da linguagem para a formação das capacidades superiores Luria (1990, p. 23-24) argumenta:

A partir do nascimento, as crianças vivem num mundo de coisas, produtos históricos do trabalho social. Elas aprendem a comunicar-se com os outros a sua volta e desenvolvem relações com os objetos através da ajuda dos adultos. As crianças assimilam a linguagem – um produto do desenvolvimento sócio histórico – e usam-na para analisar, generalizar e codificar as experiências. Elas nomeiam objetos usando expressões estabelecidas anteriormente na história, enquadrando assim estes objetos em categorias e adquirindo conhecimentos. [...] A linguagem, que medeia a percepção humana, resulta em operações extremamente complexas: a análise e síntese da informação recebida, a ordenação perceptual do mundo e o enquadramento das impressões em sistemas. Assim as palavras – unidades lingüísticas básicas – carregam, além de seu significado, também as unidades fundamentais da consciência que refletem o mundo exterior.

Dessa forma, as funções psíquicas vão se constituindo, com o auxílio da interação, com o meio social, da mediação de indivíduos mais experientes. Vygotsky (1984) afirma que toda a função psicológica ocorre duas vezes no processo de desenvolvimento. Primeiro de modo interpsíquico, quando é mediada por outro indivíduo, portanto acontece externamente; depois de modo intrapsíquico, quando é internalizada, tornando-se parte da própria

consciência dos sujeitos. Neste sentido, as funções que a princípio precisam da mediação de outros indivíduos ou de instrumentos, são, a seguir, apropriadas pelos sujeitos, sejam elas a percepção, a atenção, memória, imaginação ou outras. Enfim, “as relações reais entre os indivíduos estão na base de todas as funções superiores” (VYGOTSKY, 1984, p. 144). Sendo assim, no processo de desenvolvimento cognitivo, as atividades disponibilizadas às crianças devem ter como objetivo, não apenas a aprendizagem dos conteúdos, mas possibilitar condições adequadas de aprendizagem, quando isto se fizer necessário.

AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Vygotsky (1984) e Luria (1979) consideram que a qualidade das interações das quais as crianças participam têm influência direta sobre o seu desenvolvimento intelectual. Portanto, para um bom trabalho pedagógico é necessário que os professores conheçam o que é o desenvolvimento psíquico, quais os fatores implicados neste processo e ainda, que possuam domínio do conteúdo a ser ensinado. Ou seja, somente uma ação docente consciente poderá, de fato, contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos educandos.

Considerando que as capacidades cognitivas, dentre as quais: a memória, a atenção e a imaginação, têm como base as relações que os indivíduos estabelecem com o meio que os cerca, no contexto escolar, os conteúdos que perpassam essas relações, têm fundamental importância para o seu desenvolvimento. As relações reais entre os indivíduos dão origem a todas as funções psicológicas superiores e, no âmbito escolar, esta interação acontece de forma sistemática, ou seja, intencional (VIGOTSKI, 1996; 1984).

Essas funções cognitivas (sensação, percepção, pensamento, imaginação, memória) são a base para o ensino dos conteúdos escolares, da mesma forma que se desenvolvem com a “... prática social generalizada e fixada num sistema de representações, conceitos e pontos de vista do meio em que vive” (RUBINSHTEIN, 1969, p. 88). Sendo assim, a constituição do psiquismo é reflexo da realidade, e, como já foi afirmado anteriormente, as condições do meio têm grande influência sobre o desenvolvimento psíquico do homem, que se processa durante a infância e se aperfeiçoa no decorrer da vida, nas relações com o meio e com o outro. Vygotsky (1984) destaca que a inteligência não é a simples manifestação de qualidades ou

características encubadas desde o nascimento, mas sim o resultado das condições de vida e da educação ofertada.

Uma vez que as experiências sociais, às quais os indivíduos são submetidos, contribuem para a formação de suas capacidades psíquicas, estas por sua vez, refletem as ações do ambiente sobre os sujeitos. Daí ser possível afirmar que a influência do ensino ou da educação está relacionada à forma como ela se realiza, bem como, à formação anterior de cada um. Confirma-se, então, que é por meio da orientação dos adultos, das normas de conduta e valores morais da sociedade, em que estão inseridos, que os sujeitos vão determinar o seu comportamento em diversas situações. O ingresso na escola, por exemplo, exige uma série de atitudes diferenciadas para que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem alcancem seus objetivos.

Neste contexto, a aquisição do conhecimento sobre o funcionamento da linguagem escrita promove diversos avanços no âmbito da aprendizagem. Para Elkonin (1969) a apropriação do conhecimento sobre o funcionamento da escrita amplia as possibilidades de internalização de novos conhecimentos e impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Com isso, evidencia-se que para uma aprendizagem efetiva é necessário que o professor explicita a importância das atividades a serem realizadas, assim como os seus objetivos, pois, para desenvolver determinada atitude é preciso primeiro esclarecer o seu significado e as suas implicações positivas na realidade (ZHINKIN, 1969). Além disso, Vygotsky (1984) sinaliza a importância de conhecer a realidade e as necessidades dos sujeitos com os quais se está trabalhando, para que as atividades organizadas possibilitem a todos o acesso ao conhecimento.

Sabe-se que é o aprendizado que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que as mesmas desenvolvem-se de forma combinada, em sintonia. Decorre, pois daí a necessidade de os educadores compreenderem as implicações entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano, tendo em vista que da mesma forma que o aprendizado escolar contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores sem o desenvolvimento das mesmas, ele não acontece.

Para a continuidade das reflexões propostas faz-se necessário aprofundar as discussões sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em estudo: a atenção, memória e imaginação, bem como algumas sugestões de trabalho com textos literários que contribuem com este processo.

A ATENÇÃO

De acordo com Smirnov (1969), o homem é constantemente submetido aos diversos estímulos produzidos pelo meio, entretanto, apenas uma parte desses estímulos é percebida pelos indivíduos de forma clara. Por meio de um processo de seleção, escolhe-se um objeto e renuncia-se a influência de todos os demais.

Smirnov (1969) explica que este fenômeno ocorre por que a excitação de determinadas zonas do córtex cerebral inibe a de outras. Entretanto, o foco da atenção não permanece por um longo tempo sobre o mesmo objeto, pois, as zonas de excitação cerebral alternam-se constantemente, embora, sempre haja excitação em algum ponto dos hemisférios cerebrais, ou seja, os indivíduos sempre estão atentos a algo.

Desta forma, o autor anteriormente referenciado alerta que, ao falar de falta de atenção, é preciso conhecer que a atenção dos indivíduos sempre estará voltada para algum objeto ou situação, ainda que não seja o determinado para o momento dado. O autor cita como exemplo uma situação escolar, na qual um educando é considerado desatento quando sua atenção não se fixa nas atividades propostas em sala de aula, mas em qualquer outra coisa.

Pode-se perceber, portanto, a importância da atenção para as funções perceptivas, as quais são fundamentais para a realização de qualquer ação humana. Considerando que a atenção é condição para a compreensão e para a memorização, a mesma é imprescindível para que se obtenha êxito em situações de aprendizagem (Smirnov, 1969).

A atenção pode ser voluntária ou involuntária. A atenção involuntária é consequência das oscilações ocorridas no meio exterior. Segundo Smirnov (1969), para que um novo estímulo se faça objeto de atenção é necessário que tenha particularidades que o destaque entre os demais (cor, forma, intensidade, entre outros), ou seja, é a novidade, o contraste entre os diferentes estímulos que determinam a atenção involuntária. O autor destaca, porém, que as necessidades e interesses dos sujeitos também são determinantes na excitação da atenção involuntária. Destarte, tudo o que faz parte do universo de interesses dos indivíduos é mais facilmente percebido dentre os estímulos externos.

A atenção voluntária se diferencia da involuntária essencialmente por se tratar de uma atividade consciente; neste caso o indivíduo define quais aspectos são relevantes para a realização de uma dada tarefa, determinando-os como foco de sua atenção.

A atenção, conforme já apresentado, pode sofrer influência de estímulos estranhos à tarefa que se realiza, ou seja: ruídos, imagens, estados de enfermidade, cansaço, sono ou

mesmo pensamentos e emoções não relacionados à atividade. Apesar destas influências, a manutenção da atenção é possível, por meio de ações direcionadas às exigências da tarefa: [...] “algumas vezes é necessário eliminar ou ao menos diminuir estímulos externos, recolhendo alguns objetos, diminuindo o barulho etc.” (SMIRNOV, 1969, p. 183).

As novidades ou situações inusitadas também podem comprometer a atenção, assim, conforme preconiza Smirnov (1969), é preciso atentar para a organização do ambiente, a criação de condições favoráveis de iluminação, silêncio, conforto e outros que propiciem condições adequadas de trabalho.

Sobre o desenvolvimento da atenção involuntária, Gonobolin (1969) afirma que é muito importante, desde muito cedo, acostumar às crianças a ver e ouvir, incentivando-as a observar tudo o que as cerca, porém sem esforço. No âmbito escolar, um dos pré-requisitos é de que o processo de ensino seja atrativo.

Uma vez que o caráter prático do ensino é de grande relevância, na prática pedagógica estabelecida nos primeiros anos de escolarização, deve-se priorizar a diversidade de exemplos, ilustrações da vida cotidiana, o uso de obras artísticas, desenhos, modelos, organização de experiências dentre outros. É preciso também considerar que não basta, apenas, apresentar diferentes materiais e situações, é necessário ativar o pensamento por meio de observações, questionamentos, desafios. Gonobolin (1969) afirma que um ensino consistente e significativo favorece o desenvolvimento da atenção involuntária, ensina as crianças a serem atentas e capazes de perceber aquilo que é principal em cada atividade.

A existência das condições externas favoráveis não garante, porém, a qualidade da atenção, pois a mesma também depende da importância que a atividade tem para o próprio indivíduo, bem como, dos interesses do sujeito no momento em que a realiza.

Em situações escolares, os estados de atenção voluntária e involuntária, se alteram constantemente. Desse modo, nem sempre é possível manter-se atento àquilo que não chama a atenção de forma involuntária. Decorre daí a exigência do esforço voluntário e a importância provocar o interesse dos estudantes.

As bases da atenção voluntária, conforme Gonobolin (1969) são as conexões que se estabelecem entre as experiências adquiridas e as novas atividades que estão sendo realizadas, mais especificamente, as relações instituídas entre a formulação verbal e a sua execução. Toda vez que se repete uma tarefa, torna-se necessária à revisão dos atos que a mesma exige, o que leva a atenção a sujeitar-se à atividade em questão.

A atenção voluntária começa a se tornar um hábito nos primeiros anos do ensino fundamental. De acordo com Gonobolin (1969), neste período, os indivíduos começam a

perceber que os bons resultados das tarefas dependem da atenção. Neste momento, são importantes as intervenções dos adultos chamando a atenção para as atividades a serem executadas e mostrando o resultado desse esforço em sua finalização.

Os alunos interessam-se pelas atividades práticas, daí o grande valor da forma como é feita a exposição das tarefas. Nessa perspectiva, para Gonobolin (1969) ao ensinar a criança a ver e escutar é necessário tornar o processo de aprendizagem atrativo mobilizando seus interesses e emoções. Portanto deve-se considerar com especial atenção a escolha do material de estudo e o caráter prático do ensino.

Com relação à atenção voluntária, Gonobolin (1969) descreve-a como uma função complexa e organizada. Alerta que criar no indivíduo uma atitude de consciência com relação aos estudos e às suas obrigações é condição primeira para o desenvolvimento da atenção, função esta, imprescindível no processo de aprendizagem.

As atividades escolares por serem essencialmente, organizadas e conscientes e possuírem um objetivo determinado, constituem-se no melhor instrumento para o desenvolvimento da atenção voluntária. Gonobolin (1969) explicita que é mais fácil para o sujeito manter-se atento quando ele compreende o que lhe é explicado e mais ainda quando conhece os objetivos das atividades propostas, bem como os detalhes referentes à execução de cada uma. Neste contexto, a significação do trabalho para o indivíduo contribui para o desenvolvimento da atenção voluntária, mesmo que o interesse não seja imediato. Porém é preciso que os educandos conheçam que no processo de aprendizagem não é possível que tudo seja atrativo ou divertido.

Considerando que a atenção voluntária e involuntária estão sempre relacionadas, o docente deve planejar atividades que façam parte dos interesses dos alunos e, ao mesmo, tempo acostamá-los a superar as dificuldades vislumbrando, assim, os desenvolvimentos dos dois tipos de atenção. A participação dos alunos é outro fator elementar para que os mesmos estejam atentos aos trabalhos que se desenvolvem (GONOBOLIN, 1969).

Outro elemento destacado por este estudioso é a duração e variedade das atividades, aquelas que são prolongadas ou repetitivas são tão prejudiciais ao hábito da atenção quanto uma grande variedade de atividades. Assim, um bom trabalho, no que se refere a atenção, deve considerar o objeto de estudo, os conhecimentos, hábitos e interesses dos indivíduos. Além disso, o ritmo, a duração deverão estar coerentes com os objetivos propostos para cada atividade. Observando todos estes fatores será possível educar a atenção para que se direcione àquilo que é necessário em cada momento.

As atividades envolvendo textos literários são elementos de grande significância neste processo, pois, dentre outras práticas, pode ser utilizada, por exemplo, a exploração dos detalhes das ilustrações que compõem os livros, enfatizando os elementos presentes e não presentes na narrativa escrita, que aparecem nas imagens. Além disso, pode-se complementar que, para além dos trabalhos voltados para a compreensão do enredo, a mediação do professor, alertando ou direcionando a percepção do educando para elementos específicos apresentados pelos autores proporciona o desenvolvimento da atenção voluntária. Entre outras questões relacionadas aos livros de imagem¹ Faria (2006) aborda a importância de se trabalhar com elementos que marcam o tempo (manhã, tarde) e a sua passagem, elementos que apontam para a mudança de ambiente ou de humor dos personagens (alegria, desânimo, tristeza e outros).

A referida autora sugere outras atividades que podem contribuir para o desenvolvimento da atenção. Com base no livro *A casa sonolenta* de Audrey e Don Wood pode-se “seguir o aparecimento da pulga, [...] esta pulga aparece no livro muito antes da picada fatal e é um trabalho de minuciosa atenção encontrar seu percurso pelo quarto” (Faria 2006, p. 145). Para atender esse mesmo objetivo a autora apresenta como outras opções tais como, *Vermelho e verde* de Liliana e Michele Iaccoca, *Outra vez* de Ângela Lago. Certamente, em uma visita à biblioteca serão encontrados inúmeros outros livros que poderão ser utilizados com vistas ao desenvolvimento da atenção.

A MEMÓRIA

A fixação de algo na memória, seja por meio da sensação, da percepção ou de sentimentos, é premissa para que se recorde de algo que já tenha acontecido. Recorre-se à memória não somente quando se recorda algo, mas também quando se reconhece o que foi percebido anteriormente. Ou seja, a recordação e o reconhecimento são processos que compõem a memória.

A memória “[...] é o reflexo do que já existiu no passado. Este reflexo está baseado na formação de conexões temporais suficientemente fortes (fixação na memória) e em sua

¹ Livros sem o texto escrito, em que o enredo é narrado apenas por meio da sequência de imagens.

atualização ou funcionamento no futuro (reprodução e recordação)” (SOKOLOV, 1969. p. 201, 202).

É essa função psíquica que permite o acúmulo de experiências. O reconhecimento e a recordação oportunizam a utilização das experiências adquiridas em atividades futuras. Com isso pode-se afirmar que a memória é extremamente significativa para a vida do homem, pois sem a fixação das experiências na memória o ensino e o desenvolvimento intelectual ou prático não ocorreriam (SOKOLOV, 1969).

Segundo esse autor, os objetos e fenômenos reais são guardados na memória e reaparecem por estarem relacionados entre si, em grupos ou séries. Este processo é conhecido em psicologia como associação e ocorre porque as relações estabelecidas entre tais fatos e objetos “[...] criam nos hemisférios cerebrais conexões temporais que se constituem na base fisiológica dos processos de memória” (SOKOLOV, 1969. p.202).

Sokolov (1969) descreve que na fixação e na recordação formam-se diferentes tipos de associações podendo um mesmo objeto ser fixado e recordado em relações distintas. Segundo esse autor, a memória, assim como outras funções psicológicas, está relacionada de maneira muito íntima às características da personalidade dos indivíduos e relacionada às condições de vida e trabalho. Igualmente, por meio da experiência prática e do ensino, as associações entre os objetos tornam-se mais complexas, formando relações cada vez mais intrincadas.

A linguagem, segundo sistema de sinais, tem uma importante função para a fixação na memória, para o reconhecimento e recordação posterior. Pois, ao nominar o que se fixa na memória se formam relações não só entre os objetos e suas imagens como também entre as palavras correspondentes, o que fornece formas variadas de associação e facilita a fixação (SOKOLOV, 1969, p. 204).

Toda palavra tem uma fixação mais ou menos geral, o que permite sua manutenção na memória de uma forma generalizada. A linguagem permite preservar na memória a experiência social e a experiência de outras pessoas que em geral tornam-se conhecidas por meio das palavras. Concorre ainda, para que os processos de memória, impressões e recordações se transformem, por meio de atividades seletivas, complexas, submetidas a tarefas concretas e a distintas operações mentais tais como: comparação, generalização, classificação (SOKOLOV, 1969).

Desde que a criança começa a utilizar a linguagem, ela passa a empregar a memória de forma racional e assim, ambas as capacidades vão tornando-se mais eficazes, conforme a aquisição de experiências. Portanto, o processo de escolarização, no qual o ensino acontece de modo sistematizado é fundamental para o desenvolvimento da memória, uma vez que a realização das atividades escolares são, em essência, dependentes dos processos de fixação intencional. É importante ressaltar que nos primeiros anos de escolarização, as relações e conexões, necessárias à compreensão dos conteúdos estudados, ocorrem por meio da percepção direta dos objetos (SOKOLOV, 1969).

A memória de fixação depende das tarefas e do conteúdo das atividades, enquanto que a memória involuntária consiste na fixação de acontecimentos, objetos, fenômenos e outros no córtex cerebral sem que se tenha esta intenção pré-determinada. Porém, a fixação de algo na memória não ocorre de forma sempre igual, dependerá da sua importância, dos interesses e necessidades dos indivíduos. Ou seja, mesmo a memória involuntária é seletiva.

A implicação da memória para o desenvolvimento geral dos indivíduos, conforme Sokolov (1969), confere-lhe ainda mais importância. De acordo com o autor a organização de atividades envolvendo repetições, a utilização sistemática de conhecimentos adquiridos para a solução dos problemas – teóricos ou práticos – é importante para o desenvolvimento da memória. Esse pesquisador (p. 231) destaca que “o desenvolvimento e a educação e da memória têm como condição a utilização de métodos racionais de fixação”.

A memória voluntária tem como característica a intencionalidade, ou seja, o sujeito se propõe a fixar algo com um fim determinado e utiliza estratégias para alcançar este objetivo. Para Sokolov (1969) esta atividade apresenta maior complexidade, eficácia e racionalização (desde que em igualdade de condições) que a memória involuntária. A observação cautelosa do objeto, de preferência feita pelo próprio sujeito sem intervenção de outros, a organização da atividade de modo que o sujeito possa ter uma atitude ativa são fatores que têm implicação na memória de fixação. Sem a compreensão ou o estabelecimento de sentidos, a memorização acontece de forma mecânica e a falta de significação compromete a duração, velocidade e exatidão da informação memorizada.

O ensino das regras, leis, fórmulas que tenha como objetivo primeiro a compreensão é um ótimo exemplo do uso da memória, da mesma forma que o estudo detalhado dos textos (análise e síntese), uso de tabelas e gráficos que ilustrem as conexões entre os objetos e as representações mentais das relações que se deseja fixar.

A memorização mecânica não contribui para a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos, já os conhecimentos prévios e as experiências que os sujeitos possuem servem de apoio para a fixação voluntária da memória.

O referido autor assevera que as repetições contribuem para o processo de memorização, porém é fundamental que não aconteçam sempre da mesma forma. Importa que tais repetições sejam organizadas de modo a apresentar variações; as formas e ordens devem estar contextualizadas e relacionadas às tarefas interessantes e distribuídas em intervalos de tempo adequados, o que permite que se estabeleçam novas conexões. Esse pesquisador adverte ainda que repetições prolongadas e monótonas podem inibir as células nervosas, impedindo a formação das conexões.

O processo de escolarização, portanto pode contribuir favoravelmente para o desenvolvimento multilateral da memória, a medida em que oferece vivências variadas, com os diferentes sistemas de sinais e com a intervenção de todos os analisadores (SOKOLOV, 1969). Nesse aspecto, convém reconhecer que a literatura se bem escolhida e explorada adequadamente, pode proporcionar a vivência de diferentes formas de linguagem.

As narrativas cumulativas, por exemplo, dentre as quais podem ser citadas *A formiga e a neve* e *a Casa Sonolenta* de Audrey e Don Wood, possuem uma estrutura narrativa que “se caracteriza pela repetição de todos os elementos que vão sendo acrescentados à narrativa e devem ser repetidos na mesma ordem” (FARIA, 2006, p. 31). Esta organização permite ao professor estruturar atividades que explorem e, principalmente, ampliem a capacidade de memória dos educandos, de modo divertido e criativo, possibilitando a apresentação de jograis, sugerindo a ordenação das ilustrações que compõem o texto sem consulta o livro, incluindo novos personagens e fatos e outros.

É importante destacar que inúmeros livros de literatura infantil permitem a sua dramatização, sendo assim o professor pode trabalhar com esta proposta de modo que os educandos memorizem suas próprias falas e as falas dos colegas o que contribui para o desenvolvimento da memória. Nestas tarefas, a mediação do professor junto aos estudantes que apresentam maior dificuldade com relação à memorização pode ser particularmente significativa para a promoção dessa função psicológica.

A IMAGINAÇÃO

Ignatiev (1969) define a imaginação como a criação de novas imagens, com a representação de idéias que se transformarão em realidade. A imaginação é, portanto, uma função psíquica específica que permite ao homem, no contato com o meio, não só perceber as suas influências em determinado momento, como também, remeter-se a situações anteriores e criar novas imagens.

Smolka (2009, p. 23) contribui para essa compreensão em sua análise à obra de Vygotsky - *Imaginação e Criação na infância*:

Podemos formar imagens, criar mentalmente cenas e cenários, imaginar, tomando por base a experiência alheia. Isso se torna possível pela linguagem. Tanto a narrativa de uma pessoa quanto o efeito dessa narrativa no outro mobilizam e produzem imagens. Tanto a ficção (contos de fadas, por exemplo) quanto a história (os acontecimentos vividos e narrados) implicam a atividade criadora da imaginação.

Ignatiev afirma que tudo o que é criado, na realidade já existiu primeiro enquanto representação mental, assegurando que, em todas as atividades humanas práticas ou teóricas, ela é indispensável à imaginação. Em outras palavras, toda a ação realizada pelo homem é primeiramente organizada mentalmente e, neste sentido, a imaginação é um dos elementos que diferencia o homem dos animais. É fundamental, pois, compreender que a realidade objetiva consiste no ponto de partida da imaginação, ou seja, toda a criação do homem tem como suporte a observação do meio, mesmo a criação mais inusitada tem como referência a realidade (IGNATIEV, 1969).

Da mesma forma que as novas idéias têm como base a realidade é nessa realidade que elas se manifestam, seja como objetos, desenhos, ações práticas ou outras manifestações. Além disso, é na prática que as idéias se comprovam, quando as mesmas não refletem a realidade, são feitos ajustes e correções para se atingir esta finalidade. Quanto mais conhecimentos relacionados àquilo que se cria, mais favoráveis serão as condições para que a criação corresponda às exigências da realidade e tenha aplicação prática (IGNATIEV, 1969).

O autor mencionado revela que a base fisiológica da imaginação é a formação de novas conexões entre as conexões temporais já existentes. Este autor afirma que a palavra, por

estar relacionada a vários sinais da realidade, constitui um estímulo amplamente significativo à imaginação, pois pode promover novas combinações entre conexões já existentes e permitir as observações de detalhes ou qualidades que não tenham sido percebidas nos objetos.

Há dois tipos diferentes de imaginação: a voluntária e a não voluntária. Para Ignatiev (1969) a imaginação involuntária é a que surge sem um objetivo específico por parte do indivíduo, enquanto que a imaginação voluntária é resultado de um objetivo, da intenção de criar algo.

A caracterização da imaginação depende da diferenciação quanto à sua dependência, originalidade e do seu caráter criador, podendo, em função desses aspectos, “distinguir então a imaginação representativa e a imaginação criadora” (IGNATIEV, 1969, p. 311).

A imaginação representativa é amplamente empregada em diferentes atividades, constituindo-se por meio de informações que são apropriadas via descrição verbal, desenhos, esquemas e outros. Nesse contexto, o ensino tem um papel fundamental na constituição da imaginação representativa. Dentre outros exemplos o autor supra citado alerta a respeito da leitura de obras literárias que contribui de modo significativo para o desenvolvimento da imaginação representativa e que os contos e descrições literárias concorrem para a ilustração dos dados históricos, geográficos e outros, de forma imaginativa, que podem ser objeto de estudo nas escolas. Os desenhos, pinturas referentes aos costumes da época em que ocorre determinada história, também podem cooperar para o estabelecimento de parâmetros e ideias sobre determinado período (IGNATIEV, 1969).

A boa qualidade dessas representações depende de descrições apoiadas em conhecimentos amplos sobre o que se fala e da utilização de imagens verdadeiras para representar as características (abstratas) do objeto em questão.

Planejar tarefas práticas tais como: desenhar, encenar, entre outras, é um estímulo significativo para a representação mental, pois as atividades práticas exercem papel fundamental no desenvolvimento da imaginação.

A imaginação criadora se diferencia da imaginação representativa por não apoiar-se na descrição para a criação de novas imagens. A atividade criadora tem origem nas necessidades sociais e está voltada à tarefa de resolução de problemas (IGNATIEV, 1969).

Além das experiências reais, necessárias para a solução dos problemas relacionados à execução das tarefas planejadas, a imaginação criadora também se aproveita dos experimentos mentais, em especial quando são utilizados materiais nos quais não é possível corrigir os erros.

O estudioso em questão assevera que, uma vez que a criação está condicionada à imaginação e exige grande esforço, constitui-se um equívoco dissociar inspiração e trabalho, pois, a mesma é resultado do trabalho e submissa à experiência e aos conhecimentos relacionados à tarefa que se pretende.

A imaginação criadora, no entendimento de Ignatiev (1969), é um elemento constante e imprescindível nas diversas atividades humanas: na produção e na invenção técnica, na criação científica e artística. O autor ainda classifica a ilusão como um tipo especial de imaginação.

Na idade escolar a imaginação se apóia nas experiências e conhecimentos interiorizados estando, portanto, mais relacionada à realidade. A utilização dos conhecimentos técnicos necessários para a execução da tarefa, assim como o conhecimento da realidade, ainda que contribuam para a solução das tarefas, limitam, também, a imaginação, pois as exigências que a criança possui em relação ao resultado para sua atividade criadora, são maiores. É preciso também levar em conta que, a falta de conhecimentos técnicos necessários para a realização da tarefa de forma adequada pode fazer com que a criança perca o interesse pela atividade.

É importante que o trabalho escolar priorize o desenvolvimento da imaginação. Para alcançar esse objetivo, Ignatiev (1969) sugere: 1- relatos interessantes, da vida em diferentes lugares e tempos, da vida de plantas e animais, feitos pelo professor, 2- solicitar que os alunos dêem continuidade a uma exposição iniciada pelo professor; 3- que descrevam um desenho, uma gravura; 4- realizem viagens imaginárias de um ponto a outro no mapa, entre outros. É importante, no entanto que o professor tenha o cuidado de desenvolver uma atitude crítica com relação aos produtos da imaginação para que esta não se transforme em uma fantasia vazia e sem função.

Nessa perspectiva, pode se sugerir, dentre tantas excelentes alternativas o livro *Avental que o vento leva* de Ana Maria Machado citado por Faria (2006) que narra a busca de uma menina por um avental que desapareceu do varal. O enredo apresentado, como tantos outros, permite que se proponham atividades em que a imaginação seja amplamente explorada, pois apresenta uma dinâmica que propicia que a cada ação empreendida, os alunos sejam instigados a sugerir o desfecho apontando, como por exemplo, outras possibilidades de solução para os problemas vivenciados pelos personagens, criando novas personagens ou modificando seu destino.

A obra *O Gato Viriato* de Roger Mello, livro de imagem, também pode ser explorada ricamente quando se vislumbra o desenvolvimento da imaginação. Dentre outras atividades

pode-se solicitar aos alunos para criarem os diálogos entre os personagens (FARIA, 2006), o que pode ser feito por escrito ou oralmente, em duplas, grupos ou individualmente. No caso da exploração oral a apresentação pode ser improvisada ou elaborada em equipes e criar momentos de descontração e diversão.

Um outro exemplo de histórias literárias que estimulam o desenvolvimento da imaginação são as que acontecem no *Sítio do Picapau Amarelo* de Monteiro Lobato, pois é “um sítio onde tudo pode acontecer e onde de tudo se pode saber [...]” (ABRAMOVICH, 1997, p. 60). A leitura das obras de Lobato oferece às crianças exemplos de grande criatividade, seja com relação aos personagens, seja com relação a suas ações,

pois não há o que Dona Benta ignore, não há o que Tia Nastácia não esteja disposta a fazer, não há lugar no mundo inteiro (da lua ao Reino das Águas Claras) onde Narizinho e Pedrinho não tenham vontade de ir... e não tenham ido! Onde vivem o Burro Falante – um filósofo conselheiro –, o Marquês de Rabicó – um porco capaz de tudo comer (mesmo o mais importante dos documentos) graças a sua gulodisse insaciável –, o pacato rinoceronte Quindim... Sem contar o Visconde de Sabugosa – um sábio sabugo de milho – e a fantástica boneca Emília... (ABRAMOVICH, 1997, p. 60).

A constituição da imagem mental de cada personagem, a vivência das histórias apresentadas por elas, a “mistura fantástica, maravilhosa de realidade e fantasia, de brincadeira vivida e escutada de bichos que falam sabiamente, de sabugos que fazem conferências e experimentos científicos” (ABRAMOVICH, 1997, p. 61), consistem em uma deliciosa amostra de como a literatura pode contribuir para o desenvolvimento da imaginação, por meio das criações dos autores, das possibilidades que estes sinalizam, das que elaboram e das quais os indivíduos se apropriam e podem reproduzir ou reinventar.

A FUNÇÃO DA ESCOLA

Vygotsky (1984) ao referir-se ao papel da educação no desenvolvimento ontogenético, enfatiza a relação entre o aprendizado e desenvolvimento. Para o autor quando a criança chega à escola traz uma série de conhecimentos prévios, pois o processo de aprendizagem se inicia muito antes do seu ingresso na escola. A principal diferença entre

estes conhecimentos (que a criança traz consigo) e os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar é que esses ocorrem de forma sistematizada. Nessa perspectiva, o conhecimento escolar deve ter como base o nível de desenvolvimento em que a criança está, ao qual Vygotsky (1984) denominou de nível de desenvolvimento real, que tem como referência o que a criança consegue realizar sem ajuda.

Com o auxílio dos conhecimentos que já possui, a criança é capaz de resolver, de acordo com Vygotsky (1984), outros problemas mais complexos, por meio da mediação do adulto ou de outras crianças mais experientes. A este nível de conhecimento o autor chamou de desenvolvimento potencial, ou seja, aquele que a criança consegue realizar com a intervenção, com o auxílio do outro. A distância entre o nível de desenvolvimento real e potencial Vygotsky (1984, p. 97) chamou de zona de desenvolvimento proximal, para o autor

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes.

A concepção apresentada leva à conclusão de que a aprendizagem se adianta ao desenvolvimento e o impulsiona. Assim,

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (VYGOSTSKY, 1984, p. 101).

Considerando que a mediação é fator essencial para o desenvolvimento cognitivo, é indispensável discutir o papel da mediação docente no processo de aprendizagem/desenvolvimento. Vygotskii (1998) considera que é função da escola ao se deparar com crianças que apresentam atraso em seu desenvolvimento, empenhar-se em desenvolver o que lhes falta.

Concordando com Vygotsky, Luria (1990) enfatiza que os processos cognitivos sofrem mudanças quando há alterações nas condições de vida ou quando novos

conhecimentos são adquiridos, ou seja, a criança aprende comportamentos e atitudes adequadas por meio da interação com seus semelhantes.

Leontiev (2004) denominou este processo, de transmissão e apropriação de conhecimentos, de educação. Conforme este pesquisador, o processo educativo pode se manifestar de diferentes formas, refletindo as condições do meio social. Para o autor:

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. [...] O tempo que a sociedade consagra a educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador, do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se desenvolve-se a ciência pedagógica (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Um fato relatado por Leontiev (2004) em seus estudos e comumente observado na realidade atual é que milhares de crianças (de diferentes países) apresentam atraso em seu desenvolvimento. Diante deste fato é preciso retomar o conceito de que o desenvolvimento consiste no processo de apropriação das experiências humanas acumuladas ao longo de sua história social e que as aptidões humanas se formam no decorrer deste processo. Portanto, é preciso que o ato educativo considere a importância das condições sociais às quais os indivíduos estão expostos e também analise os casos em que se farão necessárias intervenções especiais. Saviani (1995, 17) contribui para essa discussão ao afirmar que:

O trabalho educativo é o fato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos indivíduos. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação de elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se torne humano e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo.

As relações sociais, assim como a apropriação do sistema linguístico propiciam que os sujeitos aprendam atividades cada vez mais complexas e que tenham condições de analisar seu próprio comportamento. Com isso são “[...] levados a desenvolver novas motivações, criar novas formas de atividade consciente e propor novos problemas” (LURIA, 1990, p. 25). Este

pesquisador argumenta sobre a importância da linguagem dos adultos na reorganização do pensamento das crianças, pois é sob a influência da linguagem dos adultos que a criança

[...] Distingue e estabelece objetivos para seu comportamento; ela repensa as relações entre os objetos; ela imagina novas formas de relação criança/adulto; reavalia o comportamento dos outros e depois o seu; desenvolve novas respostas emocionais e categorias afetivas, as quais se tornam, através da linguagem, emoções generalizadas e traços de caráter (LURIA, 1990, p. 25).

Neste sentido, é possível que uma postura consciente diante dos textos literários tenha implicações positivas para o aprendizado e desenvolvimento dos indivíduos em idade escolar. Pois, a literatura tem um importante papel no desenvolvimento moral dos indivíduos, uma vez que oferece modelos de conduta, de valorização de seus atos e de seus colegas, pode orientar as ações, dando referências de atitudes no direcionamento da vida em sua sociedade (KRUTETSKI, 1969).

Destarte, a literatura infantil composta por histórias, poemas ou jogos verbais (trabalhos, parlendas, quadrinhas e outros) que cativam e seduzem as crianças ao longo dos tempos (COSTA, 2007) constitui-se em um instrumento imprescindível na rotina escolar. As particularidades das obras literárias, aliadas a uma organização adequada do ambiente, compõem elementos essenciais em um processo de mediação voltado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ao ler uma história, o professor também proporciona esta aproximação com a vantagem de o texto trabalhar com a linguagem e produção literária, permitindo que a criança conheça o fascinante mundo da literatura infantil. Com o auxílio da leitura o professor incentiva o aluno a se manifestar, a participar ativamente, fazendo perguntas, comentários e interpretação oral da história.

LITERATURA, MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Faria (2006, p.12) destaca que a leitura dos textos literários mobiliza diversas reações no leitor “que vão do prazer emocional ao intelectual” e oportuniza o conhecimento sobre

assuntos diversos, promovendo contato com diferentes idéias e formas de existência. Para a autora o desinteresse dos educandos pela leitura dos textos que lhes são apresentados no ambiente escolar pode ter como justificativa o fato que tais textos tenham como finalidade única a decifração do código escrito, tendo em vista que a exploração do sentido do texto não é feita (muitas vezes porque o próprio texto escolhido não oferece conteúdo que permita sua exploração).

Para Abramovich (1997) existem várias possibilidades de intervenções a partir do trabalho com literatura as quais, quando mediadas corretamente, permitem e estimulam o desenvolvimento da atenção aos elementos apresentados no texto, bem como o uso da imaginação, além de outros aspectos cognitivos. A autora enfatiza que o contato das crianças com o mundo das histórias infantis, as insere em um universo diferenciado, marcado muitas vezes, por particularidades que a criança ainda não conhece. Infelizmente a forma de trabalho com literatura eleita pela escola não cativa as crianças e nem sempre permite que o contato com os textos literários conduzam a experiências significativas.

É preciso observar que no trabalho com leitura é imprescindível a intervenção do professor selecionando os materiais e mediando as atividades de forma que os elementos literários, presentes nos textos, contribuam para ampliar os conhecimentos e propiciem o desenvolvimento dos estudantes (FARIA, 2006).

Desde que a mediação aconteça de forma adequada, ao ler ou ouvir uma história a criança estará desenvolvendo um potencial crítico, para isso conversar com as crianças sobre o que foi lido por elas ou lhes contada é fundamental. Abramovich (1997) explica que deve fazer parte da rotina de um bom professor discutir a história, seu ritmo, seu fim ou o seu começo, as personagens além de levantar questionamentos sobre a capa, o tipo e tamanho das letras, o formato do livro e outro. Assim, o professor deve estar preparado, pois é a sua mediação por meio de questionamentos e suposições que levará a criança a perceber, dar sua opinião, levantar outras hipóteses, interessar-se pela atividade e todas essas ações contribuem para a apropriação de conhecimentos.

Ao dissertar sobre as possíveis perguntas para se discutir os personagens Abramovich (1997, p. 145) apresenta sugestões que certamente contribuirão para o desenvolvimento da memória, atenção e imaginação:

E há tanto para descobrir, para polemizar sobre os personagens... as que tinham vida, que convenciam, que agiam dum modo verdadeiro (não importa

se gente, se bicho, se fada, se vampiro...) e aquelas que reagiam de repente sem mais nem porquê – dum modo que não tinha nada a ver com ela, como vinham atuando desde o comecinho da história... e aquelas que foram esquecidas pelo autor (o que acontece muito ...), que aparecem no começo e nunca mais... e aquelas que não tinham a menor importância para o desenrolar do conto e que ficaram só enchendo as páginas, sem função, sem razão, sem opinião... E tanta coisa mais que foi percebida pelo leitor e que merece ser discutida...

Dentre inúmeras outras possibilidades que os textos oferecem estes são aspectos que não só merecem ser discutidos pelo professor, mas que quando não percebidos pelos educandos devem ser explorados através da mediação pedagógica, pois é por meio da intervenção adequada que os indivíduos que ainda não conseguem vislumbrar a riqueza de informações oferecidas pelos textos literários poderão apropriar-se destes conhecimentos ou capacidades. Da mesma forma, sinalizar a possibilidade de os alunos discutirem os aspectos que perceberam, que o envolveram e a releitura do texto são atividades que proporcionam momentos significativos de aprendizagem e desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento cognitivo do aluno é um processo no qual estão envolvidos diversos fatores. Para que a prática docente esteja pautada em escolhas metodológicas eficientes que contribuam efetivamente para a formação intelectual dos sujeitos é importante conhecer de que forma ele se constitui e quais os fatores implicados na apropriação de conhecimentos que favoreçam a sua promoção.

Neste sentido, na Educação Infantil e no decorrer das séries iniciais do Ensino Fundamental é preciso propiciar à criança estímulos para desenvolver sua linguagem, alimentar seus pensamentos e sua imaginação. Para Cadermatori (1986, p. 23) “se o homem se constitui a proporção da formação de conceitos, a infância se caracteriza por ser o momento basilar e primordial dessa constituição e a literatura infantil um instrumento relevante dele”. A literatura propicia aos indivíduos não apenas o contato com a linguagem escrita, como também contribui para a formação de seu modo de pensar, de seus valores ideológicos, do reconhecimento dos padrões de comportamento de sua sociedade e, em especial, estará formando seu imaginário, por meio da releitura da realidade. Assim, pelo viés

da imaginação, tem-se na literatura infantil um importante recurso para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Sabe-se que a escola tem a responsabilidade de alfabetizar e letrar, no entanto, uma prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento global dos educandos deve estar fundamentada na compreensão de que o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores ocorre por meio da mediação, constituída com o auxílio de signos ou objetos, que os sujeitos estabelecem com o meio e com o outro.

Em se tratando do trabalho com textos literários, já foram enumeradas suas múltiplas implicações na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém para que o mesmo seja realizado com sucesso é necessário o conhecimento sobre como acontece o desenvolvimento dessas funções psicológicas, assim como, de que forma as intervenções pedagógicas, abrangendo a leitura literária, podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo.

Destaca-se que essas funções, a atenção, memória e imaginação, voluntárias, não são inatas, mas dependem dos processos de interação para desenvolverem-se (mesmo nos casos em que fatores biológicos interfiram negativamente em seu desenvolvimento) o que equivale afirmar que elas sempre podem desenvolver-se, pois existem possibilidades de mediações que melhoram estas capacidades.

No âmbito escolar é preciso que os docentes tenham a compreensão de como ocorrem às relações entre a aprendizagem e desenvolvimento para que os processos de educação atendam aos objetivos com vistas ao desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Retomam-se os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, destacando a importância da aprendizagem para o desenvolvimento do educando e a relação espiral entre ambos os fatores em que, a apropriação de conhecimentos propicia o desenvolvimento, da mesma forma em que este oportuniza e desencadeia a necessidade de alcançar novos patamares de aprendizagem, contribuindo para a manutenção da flexibilidade e aperfeiçoamento neuronal.

Neste sentido é que se sugere que a leitura de textos literários seja amplamente explorada na educação infantil e nas séries iniciais. Sua característica lúdica, a sensação de prazer que os bons textos podem despertar, além de outros aspectos, favorecem a formação de leitores voluntários que, por meio da leitura, aprenderão, se apropriarão de novos conhecimentos e se desenvolverão intelectualmente.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no Magistério)
- CADERMATORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1997. (Coleção Primeiros Passos, 163.)
- COSTA, M. M. da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. São Paulo: IBEPEx, 2007.
- ELKONIN, D. B. Característica geral del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV. A. E.; RUBINSTEIHTEIN, S.L.; TIEPLOV, B. M. (Org.). **Psicologia**. México; Grijalbo, 1969, p. 493-503.
- FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2006. (Coleção como usar na sala de aula).
- GUSSO, Ângela Mari et al.. Língua portuguesa. In: (Orgs) AMARAL, Arleandra Cristina do; CASAGRANDE, Roseli Correia de Barros; CHULEK, Viviane. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação 2010.
- IGNATIEV, E. I. La imaginacion. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV. A. E.; RUBINSTEIHTEIN, S.L.; TIEPLOV, B. M. (Org.). **Psicologia**. México; Grijalbo, 1969, p. 308-338.
- KRUTETSKI, V. A. El Carácter. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV. A. E.; RUBINSTEIHTEIN, S.L.; TIEPLOV, B. M. (Org.). **Psicologia**. México; Grijalbo, 1969, p.462-489.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 1
- LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 3
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**; trad. Fernando Limingeli Gurgueira. 2ª ed. São Paulo: Ícone, 1990.
- MINAS GERAIS. Universidade federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Coleção: Orientações para a Organização do Ciclo inicial de Alfabetização. Belo Horizonte: Secretaria do Estado de Minas Gerais, 2003.
- RUBINSHTEIN, S. L. Objeto, problemas y métodos de la psicología. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV. A. E.; RUBINSTEIHTEIN, S.L.; TIEPLOV, B. M. (Org.). **Psicologia**. México; Grijalbo, 1969, p.13-36.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 26ª ed. Campinas, Autores Associados 1995

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. 1ª Ed. Araraquara: J.M. Editora, 2004.

SMIRNOV, A. A; GONOBOLIN, F. N. La atencion. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV. A. E.; RUBINSTEIHTEIN, S.L.; TIEPLOV, B. M. (Org.). **Psicologia**. México; Grijalbo, 1969, p. 177-200

SMOLKA, A. L. Apresentação e comentários. In: VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009

SOKOLOV, A. N. La percepcion. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV. A. E.; RUBINSTEIN, S.L.; TIEPLOV, B. M. (Org.). **Psicologia**. México; Grijalbo, 1969, p.144-176.

TERZI, S. B. A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados. Campinas, SP: Pontes: editora da UNICAMP, 2ª edição, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Madri: Visor. 1996. v. 1

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. ; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**; trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; trad. José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZHINKIN, N. I. El lenguaje. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV. A. E.; RUBINSTEIHTEIN, S.L.; TIEPLOV, B. M. (Org.). **Psicologia**. México; Grijalbo, 1969, p. 308-338.