

UNESP

Universidade Estadual Paulista

“Júlio de Mesquita Filho”

Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília

Lizbeth Oliveira de Andrade

Desenvolvimento da memória em crianças pré-escolares por meio de atividades literárias: contribuições da Teoria Histórico-Cultural.

Marília

2016

UNESP

Universidade Estadual Paulista

“Júlio de Mesquita Filho”

Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília

Lizbeth Oliveira de Andrade

Desenvolvimento da memória em crianças pré-escolares por meio de atividades literárias: contribuições da Teoria Histórico-Cultural.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto.

Marília

2016

Andrade, Lizbeth Oliveira de.
A553d Desenvolvimento da memória em crianças pré-escolares
por meio de atividades literárias: contribuições da THC /
Lizbeth Oliveira de Andrade. – Marília, 2016.
90 f. ; 30 cm.

Orientador: Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.
Bibliografia: f. 85-90

1. Educação de crianças. 2. Educação pré-escolar. 3.
Leitura. 4. Memória. I. Título.

CDD 372.21

DEDICATÓRIA

Quem foi que disse que eu escrevo para as elites?

Quem foi que disse que eu escrevo para o *bas-fond*?

Eu escrevo para a Maria de Todo Dia.

Eu escrevo para o João Cara de Pão.

Para você, que está com este jornal na mão...

E de súbito descobre que a única novidade é a poesia,

O resto não passa de crônica policial – social – política.

E os jornais sempre proclamam que “a situação é crítica”!

Mas eu escrevo é para o João e a Maria,

Que quase sempre estão em situação

crítica!

E por isso as minhas palavras são quotidianas como o

[pão nosso de cada dia

E a minha poesia é natural e simples como a água bebida

[na concha da mão.

(QUINTANA, 2012, p.138)

AGRADECIMENTOS

À mulher da minha vida, Laurenice minha mãe, agradeço por todo carinho, amor, confiança e apoio, sem ela nada seria possível e tudo teria menos brilho.

Ao meu eterno herói, Altino meu pai, agradeço pela confiança, pelas conversas, pelas risadas e pelo amor.

Aos amigos e amigas de longa ou curta data, só posso ser grata pelos bons momentos, pelo companheirismo, pelas risadas e pelo conforto nos dias difíceis, em especial agradeço com enorme carinho as amigas Mariana e Fran, companheiras de casa e da vida, que estiveram sempre prontas para me auxiliar no que fosse preciso. E às amigas de todos os momentos Priscila, Clarisse, Yngrid, Ana Paula e Alessandra, deixo meu agradecimento por absolutamente tudo.

Ao querido companheiro, namorado e amigo Fábio agradeço por toda ajuda, por me levar e me buscar onde quer que seja, por estar sempre perto e por me escolher para partilhar sua vida e seu amor.

Aos familiares que mesmo distantes sempre estiveram perto no pensamento e no coração.

A minha orientadora professora Dr^a Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, cujo nome parece de princesa e cujas ações parecem de rainha. Agradeço pela confiança, pelo apoio, pela paciência e pelas orientações.

Aos meus professores dedico todo agradecimento, são eles minhas fontes mais seguras de conhecimento, carisma, humanidade e respeito. Em especial agradeço ao professor Rodrigo, pela amizade, paciência e ajuda em diferentes momentos, sempre com palavras de ânimo e reflexão.

Agradeço as professoras Stela Miller e Sandra Franco, pela leitura respeitosa e atenta do meu trabalho no momento de qualificação e por todas as orientações e sugestões que me foram dadas.

A professora Elieuzza, por sempre estar disposta a ajudar, agradeço por todo apoio, desde o início desta jornada, pelas dicas e orientações, agradeço também por ter aceito fazer parte da banca no momento da defesa desta dissertação.

Às professoras Rosane e Martinha, agradeço a prontidão em aceitar serem suplentes para a composição da banca da minha defesa. Rosane, sempre carinhosa e dedicada, agradeço pelas aulas que me foram dadas e por sempre estar disposta em ajudar. Martinha, companheira de estudos, sempre com um lindo sorriso e muita dedicação, agradeço as colaborações e os apontamentos sempre muito pertinentes.

Aos funcionários da FFC tenho imensa gratidão, pois nada nesta Universidade caminharia sem a dedicação e o trabalho deles. Agradeço por sempre ser muito bem atendida em todas as repartições desta Universidade e por todo carinho e atenção que reservam aos estudantes da mesma. Agradeço ao Tadeu em especial, por sempre me ouvir e me aconselhar e pelas canetas emprestadas, telefonemas, envelopes, grampeador, papéis, etc.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agradeço a bolsa que me foi concedida durante o mestrado, para a realização da pesquisa.

E parafraseando o professor e amigo Cláudio Brocanelli, deixo por último, mas, em primeiro lugar na minha vida, o agradecimento à Deus. Somente por meio de Sua proteção é possível realizar qualquer atividade, desde acordar pela manhã até me deitar pela noite. E em Seu nome dedico este trabalho e a minha vida.

RESUMO

Esta dissertação é um estudo bibliográfico sobre o desenvolvimento da função psíquica memória em crianças pré-escolares, tendo como aporte teórico a Teoria Histórico-Cultural, realizado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, vinculada à Linha de Pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas. A pesquisa teve como questão central: “Quais as contribuições das atividades literárias para pensarmos a formação e o desenvolvimento da memória segundo a concepção dos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural Vygotsky e A. R. Luria, em crianças da Educação Infantil?” Partimos da hipótese de que as atividades literárias, quando intencionalmente organizadas, podem colaborar com o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, dentre elas a memória. O objetivo foi compreender o processo de desenvolvimento da função psíquica memória em crianças pré-escolares segundo os estudiosos Vygotsky e A. R. Luria e de seguidores contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural (THC) e de modo específico, propor uma reflexão, a partir das referências localizadas, sobre atividades literárias que possam ser capazes de mobilizar o uso e o desenvolvimento dessa função psíquica, a memória, em crianças de idade pré-escolar e que poderão servir como base orientadora para uma proposta de trabalho dos educadores. Por ser de natureza bibliográfica, o caminho percorrido durante a pesquisa centrou-se na realização da localização, reunião, sistematização e análise de referências bibliográficas dos estudiosos Vygotsky e A. R. Luria e de seguidores contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural (THC), sobre o desenvolvimento da memória e de estudiosos contemporâneos da área da leitura e da Literatura infantil para reflexões acerca da formação e do desenvolvimento de memória na Educação Infantil. Neste contexto, a pesquisa teve como principal resultado a compreensão sobre o processo de desenvolvimento da memória segundo os estudiosos da Teoria Histórico-Cultural e confirmamos a nossa hipótese inicial de que as atividades atreladas ao texto literário iniciadas desde a Educação Infantil, mobilizam a organização das funções psíquicas superiores, fazendo-se avançar dos seus modos mais elementares para seus níveis mais elaborados e complexos.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Memória. Teoria Histórico-Cultural. Atividade literária.

ABSTRACT

This dissertation is a bibliographic study on the development of psychic memory function in preschool children, having as theoretical support the Historical-Cultural Theory, conducted by the Graduate Program in Education of the Faculty of Philosophy and Sciences, Universidade Estadual Paulista - UNESP - Marília, linked to the Research Line Theory and Pedagogical Practices. The research had as central question: "What are the contributions of literary activities to think about the training and development of memory in the design of scholars Theory Cultural-Historical Vygotsky and AR Luria, in children from kindergarten" Our hypothesis is that literary activities when intentionally organized, can contribute to the development of higher mental functions, including memory. The aim was to understand the process of development of psychic memory function in preschool children according to Vygotsky scholars and AR Luria and contemporary followers of the Historical-Cultural Theory (THC) and specifically propose a reflection, from localized references on literary activities that may be able to mobilize the use and development of this mental function, memory in children of preschool age and that may serve as a guiding basis for a proposal for the work of educators. Being bibliographic nature, the path taken during the research focused on the realization of the location, meeting, systematization and analysis of references of Vygotsky scholars and AR Luria and contemporary followers of the Historical-Cultural Theory (THC) on the development memory and contemporary scholars of the reading area and children's literature to reflect on the formation and memory development in early childhood education. In this context, the research was mainly a result the understanding of memory development process according to scholars Theory Historical-Cultural and confirm our initial hypothesis that the activities linked to the literary text starting from kindergarten, mobilize the organization of higher mental functions, making it advance of their most basic modes for your most elaborate and complex levels.

Keywords: Education. Child education. Memory. Historical-Cultural Theory. literary activity.

Sumário

Introdução.....	8
Seção 2	
MOMENTO HISTÓRICO DA RUSSIA.....	19
2.1 Liev Semiónovich Vygotsky.....	22
2.2 Alexandre Romanovich Luria.....	27
Seção 3	
FUNÇÕES PSIQUICAS SUPERIORES.....	30
3.1 Percepção.....	35
3.2 Atenção.....	38
Seção 4	
MEMÓRIA.....	41
4.1 Memória elementar: imediata.....	45
4.2 Memória voluntária: mediada.....	48
4.3 Memória e atividades escolares.....	50
4.4 Memória nas diferentes idades.....	54
Seção 5	
SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	60
5.1 As atividades.....	68
5.2 Manipulação.....	73
5.3 Jogos, brincadeiras e leituras.....	77
Considerações finais.....	83
Referências.....	85

INTRODUÇÃO

Eu plantei um pé de amor
no fundo da minha vida
a semente foi brotando
primeiro criou raiz
da raiz nasceu o broto
do broto nasceu o caule
do caule nasceu o galho
do galho nasceu a folha
da folha nasceu a flor
e da flor nasceu o fruto
e o fruto que era verde
depressa ficou maduro
e com ele eu fiz um doce
que eu dei pra você provar
que eu dei pra você querer
que eu dei pra você gostar
(AZEVEDO, 1998).

A escolha e a delimitação do tema, desenvolvimento da memória em crianças pré-escolares, deram-se de forma paulatina e concomitante à minha formação em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (Unesp- FFC). No primeiro ano da graduação, participei do Curso de Extensão Universitária “Ler e Contar para Transformar - metodologia e produção de materiais nos círculos literários” com a Dr^a. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, da Unesp de Marília. Neste, aprendi algumas estratégias para o momento da leitura e contação de histórias, além da confecção de materiais que podem ser usados nessas atividades. Assim, me senti instigada a continuar os estudos sobre contação de histórias, literatura infantil, leitura e seus processos de apropriação. Passei, então, a frequentar as reuniões de uma linha de pesquisa do grupo ‘Processos de Leitura e de Escrita: apropriação e objetivação’ (PROLEAO), sob a coordenação do professor Dr. Dagoberto Buin Arena e da Dr^a. Cyntia G. G. S. Giroto. Passei, assim, a estudar textos de autores que abordam as questões de leitura e escrita, o processo de alfabetização nas escolas e sua apropriação pelas crianças ou adultos, tais como Chartier (2002), Bakhtin (2003), Foucambert (2004), Vigotski (2009), Arena (2008), Paulino (2008), Azevedo (2009) e Britto (2009).

Participei, como bolsista BAAE (Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão), em 2009 do projeto “Leitura na escola: espaços e contextos - A realidade brasileira e portuguesa”, um projeto em parceria com outros *campi* da Unesp, além do *campus* de Marília, o de Presidente Prudente e o de Assis. A Universidade de Évora, em Portugal, também foi parceira na pesquisa. Naquela ocasião foram realizados trabalhos e pesquisas acerca de estratégias de leitura, com foco na formação do leitor mirim. No mesmo ano participei, também, do projeto de Extensão Universitária “Atividades de leitura literária” no Centro de Convivência Infantil (CCI) da Unesp de Marília, local em que ficam os filhos dos professores, estudantes e funcionários desta universidade e que realizávamos atividades de leitura e contação de histórias para crianças dos primeiros meses de vida a 6 anos de idade, o que possibilitou um estudo diversificado, permitindo uma abrangência de conteúdos em relação à formação da criação e imaginação na infância e ao incentivo à leitura.

Foram realizados estudos sobre as atividades mais propícias para as crianças, com base teórica em Bajard (2002), por meio do livro *Caminhos da Escrita: Espaços de Aprendizagem*; fazendo uso das estratégias aprendidas, tanto no Curso de Extensão, quanto no projeto anterior, além dos estudos referentes às técnicas do educador Célestin Freinet, permitindo a participação das crianças nas atividades educacionais.

Retomando minha trajetória durante a graduação, passei a frequentar as reuniões do Grupo de Pesquisa ‘Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural’, sob coordenação da professora Dr^a Suely Amaral Mello e Dr^a Sueli Guadalupe Mendonça, no qual iniciei meus estudos referentes à Teoria Histórico-Cultural, por considerar que esta teoria vem ao encontro das minhas ideias referentes ao processo de desenvolvimento das capacidades humanas, assim como o processo e percurso de ensino e aprendizagem.

No ano de 2010, foi dada a continuidade ao Projeto de Extensão de leitura e contação de histórias, sendo, desta vez, expandido para uma Instituição que abriga crianças e adolescentes; um Hospital que atende pacientes da ginecologia e oncologia; uma escola alternativa de Educação Infantil e para um Hemocentro, todos na cidade de Marília (SP). Dessas ações, participei apenas nas duas primeiras Instituições como bolsista PROEX (Pró- Reitoria de Extensão Universitária). Foi a partir dessa experiência que aprofundei a pesquisa, sobre a importância da Literatura Infantil e das

atividades de leitura e contação de histórias na formação da imaginação e atividade criadora, no meu trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Em 2011, como bolsista PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) no projeto ‘Ler e compreender: as estratégias de leitura com livros do Programa Nacional de Biblioteca na Escola - por uma política pública para formação de leitores autônomos’, continuei e aprofundei os estudos referentes à Literatura Infantil e análise da mesma, na concepção de suas implicações para a formação significativa de leitores.

No mesmo ano, ao escrever um texto para uma seção de comunicação em um Congresso em co-autoria com o Dr. Cláudio Roberto Brocanelli, que se intitula: ‘*O Narrador*’ de *Walter Benjamin e a contação de histórias: (duas) contribuições para a educação atual* (BROCANELLI; ANDRADE, 2011), passei a estudar alguns textos de Walter Benjamin como: *O Narrador* (BENJAMIN, 1975) e *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (BENJAMIN, 2002). Nestes estudos, percebi a possibilidade de um diálogo entre Benjamin, Bakhtin e Vygotsky, no que diz respeito às discussões sobre linguagem, infância, narrativas e literatura. Ao pesquisar e estudar sobre estes estudiosos, encontramos alguns livros e artigos nos quais seus autores também dialogam com os três, como: *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*, de Jobim e Souza (1994), neste a autora possibilita ao leitor uma reflexão sobre as manifestações de linguagem e o empobrecimento da experiência e da incapacidade de narrar essas experiências, além dos estudiosos mencionados no título do seu livro Bakhtin, Vygotsky e Benjamin a autora apresenta textos de Lispector, Guattari e Pasolini.

Infância e Literatura, de Silva (2010). Neste livro, a autora trata sobre as dificuldades das crianças em relação a literatura, aborda concepções de infância, de linguagem, literatura, cultura e história, apoiando-se, principalmente em Mikhail Bakhtin, Pier Paolo Pasolini e Walter Benjamin. Sobre a literatura e livros para crianças a autora dialoga com Antônio Candido e Jeanne-Marie Galgnebin, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Monteiro Lobato, Cecília Meireles, Ruth rocha e Lygia Bojunga Nunes. Apresenta também uma análise de uma coleção de livros voltados para crianças, coleção *Estrelinha* para quem está começando, no qual a autora enfatiza os fundamentos estéticos desses livros. Faz também uma observação sobre a linguagem das imagens

cinematográficas no universo infantil, com o auxílio de estudos de cineastas. O leitor encontrará, também, questionamentos que poderão servir de suporte para novas pesquisas e reflexões sobre a infância, a cultura e a arte.

Outra leitura foi do artigo *A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira*, de Corsino (2009), no livro *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Neste artigo a autora destaca a linguagem das crianças e o papel das Instituições de Educação Infantil como primordial nesse processo de desenvolvimento da linguagem. Ela enfatiza que nessas instituições a linguagem deve ser o eixo principal de trabalho e busca apoio teórico em Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin e Vygotsky. Considera a linguagem como principal mediadora das relações do ser com mundo e a principal responsável pelo desenvolvimento do próprio ser, bem como o desenvolvimento do pensamento. A linguagem como situação de troca social e de intercâmbio de experiências. Trata ainda sobre os gestos na situação de comunicação, que podem ser percebidos muito antes das crianças pronunciarem as primeiras palavras.

Sob orientação da Dr^a Cyntia G. G. S. Girotto e coorientação do Dr. Cláudio R. Brocanelli pude refletir e organizar as ideias ao escrever meu trabalho de conclusão de curso (TCC), tendo como aporte teórico Bakhtin, Benjamin e Vygotsky.

Essa trajetória de estudos e reflexões, nos Grupos de Pesquisa, na colaboração nos projetos citados e na elaboração do meu TCC, contribuiu para que surgissem tantos outros questionamentos, principalmente referentes ao desenvolvimento das capacidades humanas.

Ao pesquisar sobre a formação e desenvolvimento da imaginação e atividade criadora, tive contato com textos que tratam, também, sobre a questão da memória, pois essa capacidade humana é compreendida, na leitura de Vigotski (2009), como fundamental para a formação das capacidades psíquicas humanas, bem como a imaginação e atividade criadora.

A partir dos questionamentos feitos anteriormente, me senti instigada a aprofundar os estudos referentes ao desenvolvimento da memória. Por meio de leituras de textos de Vygotsky e de A. R. Luria, encontrei indícios de possíveis respostas para algumas delas, o que me despertou o interesse em estudar sobre o tema e os pesquisadores contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural.

Ainda na trajetória em grupos de pesquisa foi possível ter contato com leituras relacionadas a questões que tratam do aprendizado e desenvolvimento do ato de ler e escrever e sobre o contato inicial com a cultura escrita na escola e fora dela, focando o processo de alfabetização nas escolas e a apropriação da linguagem escrita pelas crianças. Ao estudar tais questões, inevitavelmente esbarrávamos em pensar no desafio de compreender em como ocorre o desenvolvimento da inteligência e personalidade infantis, capacidades psíquicas especificamente humanas, assim como o processo e percurso de ensino e aprendizagem nas crianças pequenininhas e pequenas.

Neste processo da minha formação e das ações realizadas e descritas por mim nesta breve apresentação do percurso acadêmico que me trouxe até a escolha do tema trabalhado nesta dissertação, acredito ter plantado sementes de ideias, das quais hoje brota a pesquisa para possíveis frutos de reflexão.

Esta pesquisa teve como aporte teórico a Teoria Histórico-Cultural, cujo principal representante é o pesquisador russo Lev Semiónovich Vygotski. O desenvolvimento do psiquismo humano foi um dos principais temas de pesquisa dessa Teoria e de seus seguidores, mediante a cultura historicamente produzida pela humanidade. Neste bojo, encontra-se o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como atenção voluntária, percepção, pensamento, memória, imaginação, atividade criadora e linguagem. A memória será a função analisada nesta dissertação.

O objetivo **foi** compreender o processo de desenvolvimento da função psíquica memória em crianças pré-escolares segundo os estudiosos Vygotsky e A. R. Luria e de seguidores contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural (THC) e de modo específico, o objetivo é (RETIRAR) propor uma reflexão, a partir das referências localizadas, sobre atividades literárias que possam ser capazes de mobilizar o uso e o desenvolvimento dessa função psíquica, a memória, em crianças de idade pré-escolar e que poderão servir como base orientadora para uma proposta de trabalho dos professores.

A questão central geradora da pesquisa foi: “Quais as contribuições das atividades literárias para pensarmos a formação e o desenvolvimento da memória segundo a concepção dos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural Vygotsky e A. R. Luria, em crianças da Educação Infantil?” Partimos da hipótese de que as atividades literárias, quando intencionalmente organizadas, podem colaborar com o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, dentre elas a memória.

Segundo Luria (1987), o desenvolvimento da memória é mediado por processos culturais desde os primeiros meses de vida, assim, justificamos nossa escolha pelo texto literário e pela contação de histórias, como recursos que pode alargar o repertório cultura da criança

[...] pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente, condição para a plena realidade do ser. (COELHO, 2000, p. 20).

O texto literário é produto das relações sociais e é possível perceber aspectos da cultura, da história e da política, de determinado grupo, por meio de uma literatura.

Mesmo de maneira fantasiosa e ficcional o autor de um texto literário não se separa da sua condição de sujeito que vive em determinada época, pertence a uma sociedade, com costumes, crenças e valores específicos, há também o seu conhecimento elaborado ao longo da sua vida sobre outras culturas, outros povos, outros períodos históricos, provenientes, muitas vezes, de suas leituras. Assim, é possível que se escreva sobre o passado, sobre o presente e até mesmo sobre o futuro e, como bem apresentado por Coelho (2000), possibilita a percepção do real, a compreensão das mais variadas formas de relações humanas em seus diferentes momentos históricos, sociais e culturais.

Arena (2010, p.15), ao tratar sobre a Literatura Infantil como um bem cultural e da sua importância para iniciar a criança no mundo da escrita, com base nos estudos referentes ao pesquisador russo Bakhtin, salienta a transcendência desse material, pois a criança pode tanto compreender a cultura de sua época como o passado e futuro.

A criança pertence a um grupo social e está imersa em uma cultura, este contexto é necessário para que ela possa se apropriar da cultura apresentada no livro que tem acesso, são as semelhanças e diferenças que permitirão as hipóteses e inferências que, por sua vez, poderão auxiliar na compreensão e aquisição de uma nova descoberta e conhecimento. “ [...] Os aspectos históricos-culturais necessários à formação humana afloram das relações entre os traços culturais tanto do gênero literário infantil, quanto do leitor em formação” (ARENA, 2010, p.15).

Ao comentar sobre a questão da formação humana, dos conhecimentos adquiridos sobre a humanidade e do livro literário como arte que faz vibrar essas relações, julgamos necessário refletir sobre o homem em sua condição humana.

Leite (2011) destaca o tema, o homem e sua condição humana, como algo que permanece durante séculos nas investigações, nos interesses e até mesmo nas preocupações da Filosofia, da Educação e da Psicologia.

Alguns questionamentos são apresentados pelo autor como base para reflexão sobre o tema proposto: “Como nos transformamos no que somos? Quais caminhos, trilhas, sendas percorremos em nossas travessias e que permitem que nos humanizemos? O que produz em nós o devir da infância e os devires adultos? A ilusão da completude do adulto e a justeza da incompletude da criança?” (LEITE, 2011, p.88)

Foi no cinema e na literatura que Leite (2011) buscou responder ou refletir sobre tais questionamentos: o autor afirma que o tema da formação do homem ganhou suas variantes na religião, nas ciências e nas artes.

Desde as sinuosas viagens de Ulisses, relatadas por Homero, aos enredos das histórias da indústria cinematográfica, do universo poético de construções visuais e musicais de Disney à prosaica saga do realismo dos romances de aventura misturados com contos de fada de Harry Potter vemos o “homem”, ou os homens, contando histórias sobre si, sobre os outros. É o humano se fazendo nas diferentes linguagens, são sentidos recortando, marcando lugares, apontando contornos, tecendo fios, apresentando o homem e nos apresentando como homens (LEITE, 2011, p.88-89).

Há aqui um olhar sobre a literatura como elemento representante da vida do homem e da sua formação humana ou até mesmo da capacidade humana do uso de sua imaginação e atividade criadora nessa arte.

Pensando no tema da infância e sua trajetória, o autor busca na literatura refletir sobre questões da Educação e da Filosofia, na qual a criança sai “[...] da condição daquele que “não é” para aquele que “é” ” (LEITE, 2011, p.89). É no clássico *As aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi, “[...] pseudônimo do polêmico jornalista italiano do século XIX Carlo Lorenzini” (LEITE, 2011, p.89), que o estudioso encontra a possibilidade para tal reflexão, evidenciando o desenvolvimento humano e a sua formação.

Pinóquio é um personagem representado por um boneco de madeira que quer se transformar em um menino de verdade. Durante a história são apresentados o drama do

boneco e o percurso pelo qual ele passa na tentativa de atingir seu objetivo, tornar-se humano.

Como dissemos anteriormente, as relações sociais e os momentos históricos e culturais estão presentes no texto literário, assim, são as experiências e relações vividas por Pinóquio que operam na transformação do boneco de madeira em pessoa.

Leite (2011, p. 92-93), comenta os vários grupos sociais nos quais Pinóquio se relaciona durante a história são eles: família, igreja, escola, teatro e loja maçônica; trata da influência desses grupos na formação da personalidade do boneco ao transformar-se em humano, seus valores e normas adquiridas de maneira específica. .

De forma criativa a trajetória do boneco Pinóquio, em tornar-se menino de verdade, revela, também, os passos para a formação do homem em humano, assim revelam a importância do outro na construção do “eu” e dos papéis que as instituições sociais desempenham nessa formação, não só de conhecimento histórico, cultural e social, mas de formação da personalidade.

O boneco de madeira ao ganhar as primeiras capacidades humanas, a fala e o caminhar, apresentava mau comportamento e buscava ganhar vantagens com suas mentiras. Aparece em cena o papel das instituições sociais na sua formação em humano, pois não se trata de um “[...] processo solitário, porque ninguém se educa sozinho, mas acompanhado da instituição família [...]” (LEITE, 2001, p.94), que é destacada pelo personagem Gepeto, homem que construiu o boneco e que desempenha a função de pai na sua formação e pela fada de cabelos azuis que assume o papel de mãe.

Outra instituição presente na formação do boneco é o trabalho,

[...] foi depois de trabalhar bastante para sustentar o pai que Pinóquio se transforma em “menino de verdade” como recompensa pelo seu esforço [...]. Assim, é pela educação que se opera, nessa obra, o processo formativo de Pinóquio em sua passagem de boneco para “menino de verdade” (LEITE, 2001, p.94).

Vimos, portanto, com o exemplo literário da história de Pinóquio, que as relações estabelecidas com as instituições sociais e aquilo que nelas se operam ou se produz, são responsáveis pela formação das capacidades especificamente humanas.

Assim observamos que a literatura não tem a pretensão de produzir um saber científico, mas não se separa do real e das relações do real, no entanto não é um texto submetido aos saberes sobre o homem e o mundo, segundo Leite (2011, p.90), “[...] muito pelo contrário, ela está na fronteira dos saberes que o homem produz.”

São esses saberes que capacitam nosso desenvolvimento, segundo Andrade (2012) ao comentar sobre o desenvolvimento das capacidades humanas, em especial da imaginação e atividade criadora. Para Vigotski (2009) ninguém cria sem experiências anteriores, é preciso o contato com a história e com a cultura humana para nos capacitar de novas criações, materiais ou não materiais.

O percurso da nossa pesquisa buscou justificar a importância dessas experiências anteriores, principalmente por meio das atividades literárias, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e por ser de natureza bibliográfica, o caminho percorrido centrou-se na realização da localização, reunião, sistematização e análise de referências bibliográficas dos estudiosos Vygotsky e A. R. Luria e de seguidores contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural (THC), sobre o desenvolvimento da memória e de estudiosos contemporâneos da área da leitura e da literatura infantil para reflexões acerca da formação e do desenvolvimento de memória na Educação Infantil.

Partindo dos estudos compreendemos que nossas funções psíquicas são organizadas em duas categorias, funções elementares ou inferiores e funções superiores.

Para Vygotsky (1979, p.57), as funções do desenvolvimento cultural da criança aparecem duas vezes, primeiro no nível social (interpsicológico), fora da criança e imerso no seu ambiente social e depois no nível individual (intrapicológico), pertencente à criança e as suas ações de maneira voluntária.

No entanto, as funções psíquicas superiores não são uma simples evolução das funções inferiores ou elementares, aquelas que herdamos geneticamente, mas, se propagam por meio das práticas sociais, são relacionadas e ocorre quando essa função psicológica se torna intrapsicológica, ou seja, no momento em que é internalizada e possibilita ao sistema psicológico a realização de ações intencionais. “[...] são o produto do desenvolvimento histórico do comportamento [...] [tradução nossa]” (VYGOTSKI, 1996, p.118).¹

São as interações sociais as promotoras de situações de desenvolvimento e aprendizagem, assim como apresentamos no exemplo do personagem Pinóquio em que as ações, que antes pertenciam ao outro ou a determinado grupo social a qual ele estava inserido, por meio de sua inserção e interação, passa a pertencer a ele, a ser internalizado em suas ações, condutas e formação psíquica.

¹ “[...] son producto del desarrollo histórico del comportamiento [...]” (VYGOTSKI, 1996, p.118).

O desenvolvimento e aprendizagem humana ocorrem da mesma maneira, não acontecem de forma isolada e individual, mas em processo, no qual cada etapa pode fazer com que se avance para etapas superiores.

A capacidade de memorizar de forma voluntária as informações, também se dá neste processo complexo de relações sociais, culturais e históricas que podem ser promotoras de seu desenvolvimento. Memorizamos as experiências vividas, relatadas ou lidas, neste caso, ouvir ou ler histórias são atividades que podem colaborar para o desenvolvimento da capacidade humana de memorização. Memorizadas, histórias ouvidas ou lidas podem, por sua vez, contribuir para o desenvolvimento da fala, da imaginação, da escrita e da atividade criadora.

Luria (1987) explicita que essa capacidade psíquica é essencial e faz parte do processo do desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita; funções psicológicas que são caracterizadas como culturais e mediatizadas e que começam antes da criança chegar à escola, nas relações estabelecidas com as instituições sociais.

A utilização de objetos, a fala, a imitação, as brincadeiras e o comportamento são ações que antecipam o percurso da aprendizagem da leitura e da escrita, no entanto, só são possíveis quando a criança se apropria dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, possibilitando o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores. É por meio da mediação semiótica que caracterizam-se as funções psíquicas superiores, ou seja, Vygotsky (1978) aponta o uso de símbolos e signos nas relações sociais estabelecidas, como algo que irá orientar o comportamento humano e auxiliar na internalização e desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Os signos são sinais que remetem a um objeto presente ou ausente do homem, servem de orientação interna para o próprio sujeito e são reversíveis. Os signos linguísticos podem, por exemplo, apresentar diferentes sentidos e significados, conforme sua contextualização. O sentido sobressai o significado da palavra, assim, uma mesma palavra pode ter diferentes interpretações a partir da realidade sócio-histórica do sujeito e do contexto.

Por isso, um discurso nunca é estável e provoca modificações, tanto em quem fala quanto em quem ouve e que em uma relação de comunicação, sempre dialética,

quem ouve depois será o falante. São mudanças no funcionamento cognitivo, provocando o desenvolvimento das funções psíquicas.

Desta maneira, a compreensão e utilização dos signos leva ao desenvolvimento psíquico do ser humano e a sua reestruturação que pode acontecer muitas vezes, pois o homem transforma o meio em que vive e é transformado por ele, Vygotsky (1979).

Para melhor compreensão da proposta desta dissertação, passamos a descrever brevemente cada uma das próximas seções que a compõe.

Na segunda seção, intitulada: “Momento histórico da Rússia”; comentamos sobre o momento histórico vivido pela Rússia, ou melhor, pela antiga União Soviética que contextualizam o início da Teoria Histórico-Cultural. Esta seção está subdividida em outras duas partes, nas quais descrevemos sobre a vida e obra de Vygotsky e Luria e das suas respectivas contribuições para a educação e a psicologia.

A terceira seção, intitulada: “Funções psíquicas superiores”, tratamos sobre as funções psíquicas superiores e os seus respectivos processo de desenvolvimento, em especial sobre a percepção e a atenção.

Na quarta seção, intitulada: “Memória”, descrevemos essa função psíquica que, assim como a percepção e atenção, passa por transformações ao longo do seu desenvolvimento, fortemente influenciadas pelos significados e pela linguagem. Subdividimos a seção em quatro partes, são elas: Memória elementar, imediata; Memória voluntária, mediada; Memória e atividades escolares e Memória nas diferentes idades.

A quinta seção, intitulada: “Situações Pedagógicas Literárias na Educação Infantil”, tratou sobre a literatura infantil e a Educação Infantil, suas especificidades e importância social. Refletimos sobre o desenvolvimento das capacidades de ler e escrever e a influência do trabalho com a literatura infantil, nas práticas pré-escolares, neste processo. Pensamos em possibilidades de atividades que possam mobilizar o desenvolvimento da capacidade de memória e que possa servir como orientadoras para o trabalho docente.

Na sequência estão às considerações finais e por fim, as referências utilizadas na pesquisa.

MOMENTO HISTÓRICO DA RÚSSIA

Anos, países, povos
Fogem no tempo
Como água corrente.
A natureza é espelho móvel,
Estrelas- redes; nós- os peixes;
Visões da treva- os deuses
(CAMPOS, 2001, p.133).

Os estudos de pesquisadores da psicologia sócio-histórica ou Teoria Histórico-cultural, são o aporte teórico desta dissertação. Os pesquisadores Vygotsky e Luria são os principais representantes da Teoria e seus estudos em relação as funções psíquicas superiores, começaram a ser desenvolvidos no século XX. Vale comentar brevemente o momento histórico vivido pela extinta União Soviética, para melhor compreensão dos estudos e colaboração desses pesquisadores.

Segundo Junior (2015), o início do século XX, na Rússia, foi marcado por dificuldades, por ser, ainda, um país muito atrasado em relação aos demais. O modo de produção era feudal, o país era absolutista e governado por um czar. A década de 1920 ficou registrada na História da Rússia com revoluções populares, que se manifestavam contra o governo e contra o atraso econômico vivido pelo país. A primeira manifestação ocorreu em 1905 e deixou claro a insatisfação da população russa sobre a situação e o governo do país. Foi chamada de Revolução Russa de 1905 e ficou marcada como um ensaio para a Revolução que veio a acontecer em 1917 (JUNIOR, 2015).

“A Revolução Russa de 1917 condenou o czar Nicolau II à morte. Este movimento foi conduzido pelo Partido Bolchevique, o qual reunia um grupo mais radical que defendia mudanças através da ação revolucionária” (JUNIOR, 2015, p.5). O partido Bolchevique ganha este nome com origem na palavra russa Bolchevismo, que

significa maioria, essa maioria, conforme Santiago (2016, s/p), era em relação aos ex-integrantes do Partido Operário Social-Democrata Russo (POS DR), fundado em 1898. A outra parte desses ex-integrantes, formou um outro partido, chamado de Mencheviques, que em russo quer dizer minoria.

A revolta contra o Czar Nicolau II ocorre, principalmente, porque ele decide incluir a Rússia na Primeira Guerra Mundial, sendo que as condições sociais dentro do país eram as piores.

Os adeptos ao partido Bolchevique eram defensores do marxismo e estavam sob liderança de Vladimir Lênin e segundo Santiago (2016), defendiam a revolução socialista, uma aliança entre operários e camponeses, acreditavam que os trabalhadores deveriam controlar o governo.

Já o partido dos Mencheviques, era um grupo que acreditava em um socialismo mais moderado, “[...] que deveria ser implantado após o pleno amadurecimento do capitalismo em terras russas” (SANTIAGO, 2016, s/p). Os principais líderes foram Gheorghii plekhanov e Iulii Martov.

Na revolta dos Bolcheviques contra o Czar e contra a participação na Primeira Guerra Mundial, eles conseguiram mais adeptos e conseguiram um governo provisório no país.

Finalmente os bolcheviques conseguiram organizar o golpe que derruba o governo provisório e em 1922 constituiu oficialmente a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), instalando o socialismo na Rússia e dando origem a um novo país que reunia a Rússia, Ucrânia, Bielorrússia, Transcaucásia, Estônia, Lituânia, Letônia, Moldávia, Geórgia, Armênia, Azerbaijão, Cazaquistão, Uzbequistão, Turcomenistão, Quirguizão e Tadjiquistão, um grande país de dimensões continentais.

Foi durante este período que a Rússia inicia uma reconstrução do país em sua economia, na política e na sua cultura e que a psicologia sócio-histórica começou a ser delineada. Período de superação, não só no país como na ciência.

Em 1924, segundo Almeida (2004, p. 22), Vygotsky teve uma fala no Congresso de Psiconeurologia, em que apresentou suas ideias como a construção de um novo conhecimento para a Psicologia, que superasse as produções anteriores ou, até mesmo, as que estavam em alta naquele momento. “Buscava-se uma ciência que não fosse

mecanicista e não reduzisse o psiquismo à biologia, ao mesmo tempo que não fosse idealista e subjetivista” (ALMEIDA, 2004, p. 22).

As leituras de Marx influenciaram o pensamento de Vygotsky na busca por essa nova ciência em que procurou compreender os principais trabalhos marxistas e suas ideologias. Desses estudos Vygotsky conseguiu pensar no método dialético, para assim desenvolver a sua teoria psicológica.

Nesta teoria, Vygotsky e seus colaboradores defendiam o caráter ativo do homem e seu desenvolvimento cognitivo, sendo produto das relações sociais.

Na década de 1930, a política soviética começou a sofrer modificações. Nessa década iniciou um período de vinte anos de total domínio do stalinismo [...]. Esse período caracterizou-se também por intensa perseguição política àqueles que propusessem uma posição diferente à proposta pelo PCUS (Partido Comunista da União Soviética), fundamentada em um materialismo vulgar e imediatista (ALMEIDA, 2004, p. 24).

Neste cenário político, em 1936, após disposição do Partido Comunista, passou a perseguir obras de Vygotsky e sua psicologia foi considerada eclética e burguesa e censurada por ser vista como antimarxista. Vygotsky, mesmo tendo seus ideais marxistas, em seus escritos, não fazia citações literais das obras de Marx, o que levou a proibição da publicação dos seus estudos, essa proibição, segundo Almeida (2004, p.24), também atingiu as pesquisas de Luria, Leontiev, Zancov e Elkonin. Nenhum deles conseguiu publicar seus trabalhos na época e, assim, novas ideias não eram propagadas na psicologia.

Lenin, em 1921, na busca por uma psicologia materialista, concedeu ao fisiologista russo Pavlov, uma autorização especial para poder continuar suas pesquisas (BOTTOMORE, 1988).

Assim as pesquisas que surgiam nessa época tinham como referência os trabalhos de fisiologia de Pavlov, no entanto, buscavam considerar os avanços nas pesquisas, mas na tentativa de fugir da censura acabavam citando Pavlov. Faziam adaptações para que de alguma forma conseguissem publicar, mas se esforçavam para não perder o verdadeiro sentido das suas pesquisas (ALMEIDA, 2004, p.24). O movimento de censura percorreu na União Soviética até a morte de Stálim em 1953.

Conforme Almeida (2004, p.26), em 1955 foi dado o primeiro sinal de recuperação da ciência psicológica soviética, com a publicação da Revista “Questões de Psicologia”. Em 1956, foram publicadas as primeiras obras de Vigotski que desde 1936

não eram publicadas e, em 1959, Leontiev publicou seu livro *O desenvolvimento do psiquismo*. Nos anos seguintes, as pesquisas puderam avançar e tiveram mais possibilidades de publicação, mesmo seguindo as determinações do Partido Comunista da União Soviética (PCUS) que, neste momento, serviram como orientador. Os que haviam perdido seus cargos tiveram seus postos recuperados e os cientistas puderam voltar a fazer suas pesquisas com certa calma e liberdade, ideias do exterior voltaram a ser aceitas (ALMEIDA, 2004, p. 27).

Neste cenário tivemos os avanços nas pesquisas de Luria e a possibilidade dos trabalhos de Vygotsky voltarem a ser publicados, mesmo após sua morte. A vida e obra de Vygotsky e Luria ficaram marcadas por essas e tantas outras adversidades, além das censuras políticas, doenças também afetaram a continuidade de seus trabalhos, no entanto, suas contribuições para a psicologia e a educação ficaram marcadas como avanços para pensarmos as possibilidades de desenvolvimento humano e suas relações sociais, compreendendo o homem como ser histórico, social e cultural.

Passamos agora a descrever sobre estes autores considerando a relevância de seus estudos para pensarmos sobre o desenvolvimento da memória. Estes pesquisadores foram expoentes que deram margem para que outros se dedicassem ao tema, como Zinchenko.

2.1 Liev Semiónovich Vygostky

É possível conhecer um pouco sobre a vida e a arte do pesquisador russo Lev Semionovich Vygotsky, por meio das palavras de Ana Luiza Smolka. A autora relata esta bibliografia ao final do livro *Imaginação e criação na infância*, escrito por Vigotski (2009).

Este pesquisador nasceu no dia 17 de novembro de 1896 em Orsha, uma pequena cidade na Bielo- Rússia. Foi vítima de tuberculose durante quatorze anos e morreu em 11 de Junho de 1934, em Moscou, com 38 anos.

Presenciou a passagem do século XIX para o século XX. Foi o segundo dos oito filhos de uma família judaica. Teve, em sua infância e adolescência, a oportunidade de

conhecer um vasto repertório cultural, incluindo obras literárias e conhecimentos científicos.

Teve uma vida econômica estável, seu pai trabalhava em um banco e numa companhia de seguros, era um homem culto. Sua mãe, era professora, mulher, também, muito culta e que dedicou boa parte de sua vida na criação dos seus filhos.

Vygotsky aprendeu cinco línguas: russo, alemão, inglês, francês e hebraico. Aprendeu, também, o esperanto² que lhe foi apresentado por um primo que era filólogo e linguista.

A educação do jovem Vygotsky foi com tutores particulares e até seus 15 anos ele estudou somente em casa. Demonstrava grande interesse pela literatura e pelas artes em geral. A influência do seu contexto familiar pode ter motivado as escolhas do jovem e motivado seus estudos por temas variados.

Terminou o ginásio com 17 anos, graduando-se com medalha de ouro, “[...] o que lhe deu o direito a participar do sorteio de vagas para Faculdade de Medicina, de acordo com o sistema de cotas para judeus vigente na Rússia czarista” (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p.52).

Vygotsky conquistou sua vaga no sorteio; prestou os exames e foi aprovado na Universidade Imperial de Moscou, cursou um mês de Medicina e se transferiu para o curso de Direito na mesma Universidade. Estudou, também, Literatura, durante os anos de 1914 a 1917, ano da Revolução Russa.

Neste curso estudou *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, de Shakespeare. Este estudo, mais tarde, deu origem ao seu livro *Psicologia da Arte*, que por muitos anos ficou censurado e ganhou sua primeira publicação na Rússia em 1965, 31anos após sua morte.

Na década de 1924 a 1934, trabalhou com Luria e Leontiev e juntos compunham um grupo de pesquisa na Universidade de Moscou. Dirigia um laboratório de defectologia, criado em 1925, buscava reunir as preocupações e inquietações que surgiam no grupo de pesquisa e discutia sobre o desenvolvimento humano, a criação humana, os sentidos da criação literária e da vida humana (VIGOTSKI, 2009, p.131).

²Língua internacional auxiliar, proposta em 1887 pelo médico russo Lázaro Zamenhof (BUENO, 2007, p.319).

Partindo dessa experiência, Vygotsky escreve a maioria de seus textos, retomando inclusive os estudos referentes à noção de drama, inicialmente abordada na obra de Shakespeare, afetado agora pelas ideias de Hegel, Janet e Marx, além de outros pensadores influentes na época.

A experiência desse drama no nível pessoal e a consciência desse drama no nível histórico levam Vigotski a refletir sobre o inevitável determinismo do mundo material, relacionado às possibilidades de construção da vontade, ou determinação, na esfera individual. Sua vida e seu trabalho acabam evidenciando sua tese: a constituição social da personalidade individual e as condições de possibilidades de protagonismo do sujeito, forjado na história das relações sociais (VIGOTSKI, 2009, p. 132).

No mesmo período em que era estudante na Universidade de Moscou, ele passou a frequentar a Universidade Popular de Shanyavskii, nos cursos de História e Filosofia, no entanto, não recebeu nenhum certificado ou título acadêmico por essas atividades, pois, para ingressar na Universidade Popular não era necessário exame admissional, não havia distinção pela origem ou crença religiosa e não havia controle de presença. Cada estudante escolhia o curso e seminários que gostariam de participar, porém, a Universidade não podia emitir diplomas reconhecidos oficialmente. O corpo docente era composto pelos melhores professores da época e não ficava em desvantagem com nenhuma outra Instituição de nível superior da Rússia. (PRESTES, TUNES e NASCIMENTO, 2013, p. 52)

Anos depois Vygotsky passou a frequentar a Faculdade de Medicina, primeiro a de Moscou e depois a Universidade de Kharkov. Seus estudos partiam do interesse em compreender o desenvolvimento psicológico do ser humano, principalmente sobre as anormalidades físicas e mentais.

Este pesquisador russo preocupou-se, durante anos, em estudar possibilidades para auxiliar no desenvolvimento de crianças com deficiências, esses estudos tinham, o objetivo de contribuir na reabilitação das crianças e, também, representavam uma excelente oportunidade de compreensão do desenvolvimento dos processos mentais humanos.

No ano de 1924, trabalhou no Instituto de Psicologia e fundou o Instituto de Estudos das Deficiências, em Moscou. O principal objetivo de seu trabalho era estudar o desenvolvimento humano tanto na dimensão filogenética, histórico-social, quanto ontogenética.

O estudo das funções psíquicas e seu desenvolvimento como mecanismos mais sofisticados da espécie humana foi seu principal tema de estudo, como: o pensamento abstrato, a atenção, a memória voluntária, a percepção ativa, a imaginação, a atividade de criação, etc.

A relação entre contexto social e o desenvolvimento humano era indissociável para Vygotsky e essa relação pode fazer com que as capacidades psíquicas humanas atinjam seus máximos níveis de desenvolvimento, as funções psicológicas superiores. A educação, em especial a educação escolar, possibilita o contato da criança com os conhecimentos científicos, assunto que também ganhou relevância nas pesquisas do estudioso russo, principalmente no que se refere ao processo de aprendizagem.

A situação social e as relações nela estabelecidas representam as possibilidades para as mudanças que ocorrem no desenvolvimento humano. Essa condição determinará os avanços nesse desenvolvimento e é o caminho pelo o social se torna individual.

Estudar o desenvolvimento infantil e a aprendizagem foi a maneira encontrada pelo pesquisador para explicar o comportamento humano no geral, seu objetivo não era formular uma teoria do desenvolvimento infantil, mas justificar a necessidade do estudo da criança, de seu desenvolvimento, do surgimento da fala e do uso dos instrumentos.

O conceito de aprendizagem pode ser discutido nas traduções feitas das obras de Vygotsky. As palavras em russo usadas pelo autor e traduzidas como aprendizagem são *obutchenie* ou *obutchatsia*,

[...] o próprio idioma russo não permite essa interpretação, pois a única palavra russa que recebe um significado mais próximo de aprender é *viutchit* que, no entanto, tem o sentido de memorizar ou decorar. [Além disso, o verbo aprender, no português, é transitivo e não reflexivo], portanto, não atende a nenhum critério do verbo russo *obutchatsia*, que é intransitivo e reflexivo. Por isso, a tradução mais correta para as palavras *obutchenie* e *obutchatsia* é instrução e instruir-se, respectivamente (PRESTES apud PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p.51).

Quando tratamos do verbo instruir tratamos, também, de uma relação dialética; instruímo-nos por meio de algo ou alguém e somos instruídos por alguém. É como se algumas orientações nos fossem necessária para atingirmos determinado desenvolvimento, “[...] na infância, somente é boa aquela instrução que ultrapassa o desenvolvimento, ou seja, a instrução que se adianta ao desenvolvimento, desperta-o

para a vida, organiza-o e guia-o” (PRESTES apud PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p.51).

São as vivências e experiências que nos faz avançar de nossos níveis menos elaborados para os mais elaborados e essas vivências são estabelecidas nas relações sociais.

Vygotsky continuava seus estudos sobre o desenvolvimento do psiquismo humano e com isso seus escritos cresciam consideravelmente, no entanto, crescia, também, a censura para a publicação dessas obras. De 1936 até 1956, nenhum dos seus artigos foi publicado e teve seu nome na lista de leituras proibidas, “[...] de acordo com a Resolução sobre as deturpações pedológicas no sistema de Narcompros” (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p. 56).

Foi considerado antimarxista e reacionário, mesmo após sua morte, em 1934, era visto como um perigo para os ideais russos, ficando assim proibida qualquer referência a seus trabalhos. Uma grande geração de pedagogos e psicólogos se formavam e se quer conheciam o nome de Vygotsky.

Alexandre Romanovich Luria foi um dos primeiros a começar a luta para que as obras de Vygotsky voltassem a serem publicadas e conseguiu que, em 1955, fosse publicada a primeira coletânea de textos de Vygotsky nos Estados Unidos das Américas (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p. 57).

Um ano depois, conforme Prestes, Tunes e Nascimento (2013, p. 57), em Moscou, foi editado a coletânea *Estudos Psicológicos Escolhidos*, rompendo com as censuras e proibições de duas décadas. No Brasil somente em 1984, suas ideias atingiram o país com a publicação do livro *A formação social da mente*.

A teoria vygotskyana, até hoje, não só no Brasil, mas em outros países ocidentais, desperta interesse de pesquisadores e estudiosos, principalmente aos relacionados com a educação e a psicologia.

Vygotsky teve uma intensa vida de estudos e nos deixou um vasto acervo de escritos, mesmo com pouco tempo de vida. Muito desse material ainda não foi publicado, por questões políticas e até mesmo familiares dos descendentes de Vygotsky, no entanto, o material que conseguimos ter acesso, nos ajudam, até os dias de hoje, a (re)pensar sobre as capacidades humanas e como motivar seu desenvolvimento.

2.2 Alexandre Romanovich Luria

O pesquisador russo Alexandre Románovich Luria, segundo Shuare (1987, p. 338), nasceu em 1902 em Kazán, uma região central a leste de Moscou. Foi professor doutor em ciências pedagógicas, doutor em ciências médicas, participou como membro da Academia de Ciências Pedagógicas da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e foi fundador de uma nova linha da Psicologia neuropsicológica.

A justificativa da escolha deste autor para esta dissertação está no fato de ter sido um dos fundadores da Teoria Histórico-Cultural, juntamente com Vygotsky e Leontiev, no entanto, antes de conhecer e iniciar suas pesquisas com estes dois pesquisadores, seus trabalhos já tinham forte influência revolucionária. “Quando ocorreu a Revolução, Luria tinha 15 anos, [...] sendo os interesses pessoais consumidos em favor das metas mais amplas, em prol da construção de uma nova sociedade coletiva” (TULESKI, 2011, p.21).

Em 1921, segundo Tuleski (2011, p.21), Luria finaliza seu curso na Faculdade de Ciências Sociais na Universidade de Kazan e começa a trabalhar com psicologia experimental.

Muitos professores neste período opunham-se à Revolução, assim tinham dificuldades para se adaptar às novas condições de ensino. “Neste contexto, muitos dos programas e projetos eram elaborados em conjunto: professores e alunos”(TULESKI, 2011, p.21).

Para Tuleski (2011), foi a partir dessas reuniões que, em 1923, Luria foi convidado para fazer parte da equipe de estudos da Psicologia no Instituto de Psicologia em Moscou. Neste período as pesquisas estavam passando por mudanças nessa área do conhecimento e o principal foco estava nos estudos materialistas de base marxista. Muitos cientistas foram engajados nesse processo e foi assim que Luria conheceu Leontiev.

Neste momento de estudos e debates Luria procura por aproximações entre a psicanálise e o marxismo, decidindo desenvolver uma psicanálise experimental.

O ano de 1920 marca a vida desse pesquisador como um ano de pesquisas que envolviam os afetos humanos e suas reações no organismo. As experiências durante suas pesquisas permitiram a elaboração de um modelo artificial dos afetos e o estudo dos afetos reais vinculados aos atos delituosos.

“[...] Essa prova ou método de diagnosticar afetos encontrou ampla difusão prática na URSS e no exterior e, com base na *prova de reação motora combinada*, desenvolvida por Luria, criaram-se nos EUA, os primeiros detectores de mentira” (TULESKI, 2011, p.22). No entanto, dados apresentados por Tuleski (2011) apontam que Luria fez severas críticas a forma como a América interpretou e simplificou suas pesquisas de forma errada e que deram base aos primeiros detectores de mentira.

Na década de 1930, Luria aproxima-se de Vygotsky e passam a desenvolver suas pesquisas de forma conjunta. Relacionavam aspectos culturais e históricos da sociedade, formando assim a Psicologia instrumental, usualmente conhecida, em nossos dias, como Psicologia Histórico-cultural.

As perseguições políticas aumetavam cada vez mais e muitos cientistas acabaram tendo seus trabalhos expurgados, incluindo os de Vygotsky e Luria. Estes trabalhos foram acusados de “coisificantes” e mecanicistas, por tratarem sobre o uso de instrumentos e acusados de classista e partidário.

Dessa forma, os avanços alcançados por estes e outros teóricos foram, em grande parte, negados e a produção científica em psicologia infantil e pedagógica, em defectologia, em higiene escolar, foi declarada reacionária, antimarxista, e conseqüentemente proibida (TULESKI, 2011, p.24).

Após a morte de Vygotsky, em 1934, de acordo com Tuleski (2011), Luria ou qualquer outro pesquisador, estava proibido de publicar pesquisas citando Vygotsky, a única maneira encontrada por ele para continuar seus estudos e conseguir suas publicações foi “[...] escrever dois tipos de textos sobre o mesmo assunto, um em linguagem pavloviana e outro em linguagem vigotskiana. Esses últimos foram publicados depois que a censura diminuiu nas décadas de 1960-1970, em coletâneas organizadas por ele” (TULESKI, 2011, p. 25).

Com isso, muitas das edições de sua obra foram ampliadas e revisadas, algumas ainda permaneceram nos moldes pavloviano.

O discurso e os escritos de Luria ficaram de certa forma confusos. “[...] Muitas das explicações e ênfase dadas por Luria nas diversas conferências e aulas acompanhadas por ele só foram possíveis de serem compreendidas em sua totalidade décadas mais tarde” (TULESKI, 2011, p.26).

Luria e Vygotsky, valorizavam o meio e a interação do sujeito nele. O mediador está presente nessa relação e sua importância é ressaltada nessa Psicologia, seu papel

consiste em mediar o conteúdo histórico e cultural para aqueles que ainda não se apropriaram dele. Nas escolas, por exemplo, o(a) professor(a) exerce essa função em relação aos(as) alunos(as).

O meio, também, ganha atenção, pois, nele ocorrem as interações e possibilidades para se fazer avançar o desenvolvimento das funções psíquicas do homem e estudos comparativos dessa influência, segundo Shuare (1987, p.339), foram iniciados por Luria por volta de 1930- 1931.

Luria faleceu em 14 de Agosto de 1977, aos 75 anos de idade e muitos dos seus trabalhos não tiveram tempo para serem revisados pelo autor, no entanto, ele se manteve, mesmo em época de censura, fiel aos pensamentos e as preocupações que tinha juntamente com Vygotsky.

Apresentamos nesta seção de forma breve, o momento histórico vivido pela Rússia, que permeava os estudos de Vygotsky e Luria e um pouco sobre a história e percurso da vida desses pesquisadores.

Diante do que foi apresentado até o momento, tratamos sobre as funções psíquicas superiores e seus respectivos processo de desenvolvimento. Em especial destacamos brevemente sobre a percepção e a atenção, de maneira que sobre a memória, trataremos na quarta seção.

FUNÇÕES PSQUÍCAS SUPERIORES

“[...] o social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções.”

(VIGOTSKI, 1999, p. 315).

O desenvolvimento humano foi o principal tema nas pesquisas de Vygotsky. Para o estudioso russo, o homem se torna humano quando, ao relacionar-se com o meio e com tudo aquilo que neste meio está inserido, passa por processos de internalização e o que antes lhe era exterior, interpsíquico, passa a fazer parte, torna-se interior, intrapsíquico.

Os processos psicológicos são divididos em duas categorias, a primeira refere-se aqueles que são elementares, de origem biológica e presentes nas crianças pequenas e nos animais, tais como, os reflexos, as primeiras manifestações de recordação na ausência do objeto por um curto período, reações automáticas e associações simples. A segunda categoria é a das funções psíquicas superiores, tipicamente humano, como o pensamento lógico e abstrato, a memória voluntária, a imaginação, a percepção, a atenção, etc. Já não dependem somente da ordem biológica, mas, sobretudo do social, cultural e histórico.

Vemos então, o homem como um ser biológico e social e participante no seu processo de desenvolvimento. O homem sofre alterações do meio e altera o meio em que vive é uma relação dialógica e desenvolvvente.

A comparação e diferenciação entre o desenvolvimento do psiquismo animal com o psiquismo humano é constante ao longo da obra de Vygotsky, em especial com os mamíferos superiores, como os chimpanzés.

Três traços, em especial, no comportamento animal, são comparados com o psiquismo humano e recebem suas distinções.

O primeiro, a saber, está no comportamento relacionado com os motivos biológicos. O animal age por seu instinto e por suas necessidades biológicas, na procura

por sua sobrevivência busca pelo alimento, nas necessidades sexuais. O animal percebe o mundo por suas características inatas, é assim que se relaciona com outros da mesma espécie ou de espécies diferentes. (REGO, 1995, p. 44).

Já as ações humanas não são motivadas apenas pelas inclinações biológicas, em sua maioria, surgem das necessidades que emergem nas mais variadas situações. As instituições sociais são responsáveis por boa parte da conduta do comportamento humano, como a família, a religião, a política, o trabalho, etc. Por meio dessas instituições a personalidade do homem é formada sendo capaz, até mesmo, de controlar suas necessidades biológicas e criar outras necessidades sociais. São inúmeras essas necessidades, algumas delas são: o consumo de determinados objetos, fazer sacrifícios, se autoflagelar, controlar suas emoções e fúrias, controlar os desejos sexuais, a necessidade de se comunicar, de registrar as informações e conhecimentos já adquiridos, de cumprir determinadas regras conforme seus princípios e valores, do ato sexual por prazer, da aquisição de bens materiais, etc.

O segundo traço está nos gestos do comportamento animal em detrimento do comportamento humano, estes não são determinados pelas impressões imediatas perceptíveis ou pelas experiências passadas. (REGO, 1995, p.46).

Nos animais as impressões são recebidas do meio exterior ou por alguma experiência anterior, assim, não são capazes de fazerem abstrações, relações ou planejamento das suas ações. Também não conseguem inferir consequências, mas, agem por instinto biológico.

Um exemplo simples, mas que pode nos ajudar a compreender as diferenças entre o comportamento humano e o animal é em relação ao alimento. Em uma festa, por exemplo, mesmo que esteja com fome o homem é capaz de controlar sua vontade de comer até que seja anunciada a permissão para isso, o momento de se servir. Já um animal que esteja faminto e tenha uma mesa com comida à sua frente, não irá esperar por uma autorização, sem medir consequências, provavelmente, irá comer o que estiver exposto, sem conseguir controlar seu comportamento.

Vemos, por meio do exemplo que diferente do animal, o homem não se baseia apenas nas suas impressões e vontades imediatas, mas em suas experiências anteriores

e, por meio delas ele pode prever as situações, compreender o comportamento de outras pessoas, antecipar problemas e solucioná-los, controlar suas vontades, fazer relações, tomar decisões, posicionar-se, etc. Assim, o homem dispõe dos conceitos abstratos, tem a capacidade de pensar em objetos que não estão presentes, de imaginar situações nunca vividas, fazer planejamento das suas ações, imaginar consequências e recordar situações passadas.

O terceiro traço está relacionado às diferenças das fontes de comportamento do homem e do animal.

No animal as fontes de comportamento são limitadas, conforme Rego (1995, p.48), uma é a experiência da espécie, que é transmitida de forma hereditária e revela o comportamento por instintos e é inata em cada espécie animal. A outra é uma experiência imediata e individual, responsável pela adaptação do animal no meio em que se encontra e o comportamento pode apresentar variações.

O animal busca seu comportamento na imitação, ou seja, como na espécie animal a experiência não é ensinada, o animal procura imitar o comportamento do outro para conseguir desempenhar determinada tarefa.

Já o homem consegue transmitir suas experiências por meio do processo de ensino e, além das definições hereditárias e da experiência imediata e individual, o homem dispõe de outra fonte que define seu comportamento consciente: a assimilação.

O processo de assimilação das experiências acumuladas pela humanidade é transmitido nos processos de ensino e de aprendizagem. Depende da interação do homem com o meio social e cultural, por meio do processo de mediação. Essa mediação é um processo de elo ou intervenção entre o sujeito que aprende e o objeto a ser aprendido. Esse processo poderá auxiliar a atividade humana e possibilitar a assimilação dos conhecimentos históricos e culturais elaborados pelas gerações precedentes.

As relações do homem com o meio social afeta, tanto o homem quanto o meio, não há uma relação estática ou unilateral, acontece sempre de maneira bilateral e Vygotsky (1979), aponta e reconhece o homem como um sujeito ativo na criação deste contexto e não só um produto do meio social.

Para o pesquisador russo, o ser humano é um ser social e biológico, é preciso compreender suas estruturas biológicas e mecanismos sensoriais e a influência cultural e histórica que regem suas ações e comportamentos, para compreender as formas especificamente humanas.

Essa estrutura humana e o desenvolvimento do psiquismo, como vimos, dependem do processo de mediação, neste aparecem o uso e o conhecimento dos signos e instrumentos. Segundo Prestes; Tunes e Nascimento (2013, p.60), para Vygotsky, os signos representam instrumentos psicológicos que regulam a conduta humana e o nosso pensamento, eles influenciam diretamente nas ações do homem em suas relações humanas em um contexto sociocultural e são importantes para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A operação com signos, ou a criação e o uso dos símbolos, é um fator muito importante na visão dialética de desenvolvimento e na apropriação das formas culturais humanas, porque seus efeitos repercutem na memória, na atenção, na percepção, no pensamento e na vontade. Assim sendo, o desenvolvimento psicológico e cultural da criança é fortemente afetado pela operação com signos e pelas interações sociais. (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p.60).

Já os instrumentos estão diretamente relacionados à atividade de trabalho do homem, em uma visão marxista é essa atividade que irá diferenciar o homem das outras espécies existentes no mundo.

Trata-se, portanto, de um “[...] elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza” (OLIVEIRA, 2009, p.31).

Alguns animais, como, por exemplo, os chimpanzés, também fazem uso de instrumentos, no entanto, o que os diferencia dos humanos é que esses instrumentos não são produzidos em escala para servir para outros animais, também não são armazenados para serem utilizados futuramente, não há a transmissão do conhecimento e utilização dos instrumentos para outros animais. Assim, os animais “são capazes de transformar o ambiente num momento específico, mas não desenvolvem sua relação com o meio num processo histórico-cultural, como o homem.” (OLIVEIRA, 2009, p. 31).

A escola tem papel fundamental no processo de aprendizagem do uso e aperfeiçoamento dos signos e instrumentos, presentes no desenvolvimento das funções psíquicas das crianças. Logo nos primeiros anos temos a possibilidade de aprendermos a leitura, a escrita e os cálculos matemáticos, que nos auxiliarão com as necessidades de comunicação e registro. Vimos que essas atividades começam a ser desenvolvidas antes mesmo das crianças chegarem até a escola, por meio de suas experiências anteriores, no entanto, o ensino sistematizado possibilita às crianças o conhecimento da produção científica e cultural humana e atende tanto as atividades simbólicas quanto as semióticas.

As atividades simbólicas permitem uma mudança qualitativa no desenvolvimento da criança, como, por exemplo, no processo de alfabetização em que, ao dominar a leitura e a escrita, amplia suas possibilidades de conhecimento e independência. Já nas atividades semióticas, com o auxílio de alguém mais experiente a criança poderá resolver tarefas complexas, até que consiga resolver sozinha e avançar para outros desafios. Essas atividades envolvem a comunicação e relação entre as pessoas.

Estes processos são vistos por Vigotski como interligados, pois, na escola, a operação com signos constitui-se também por formas semióticas de cooperação e colaboração entre as pessoas. Atividades simbólicas compartilhadas têm forte impacto no desenvolvimento psicológico, na elaboração de conhecimentos e na formação social da personalidade. (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p.61).

Vimos, portanto, que Vygotsky dedicou boa parte dos seus estudos em busca da compreensão dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ao serem comparados os comportamentos animal e humano, podemos entender que, no animal, as leis que o regem são puramente biológicas e inatas, já no homem as leis são de desenvolvimento social, histórico e cultural e mediadas por instrumentos e signos, no qual o homem é afetado e afeta o meio.

Tratamos, também, sobre o importante papel da escola no desenvolvimento psíquico da criança, que possibilita a assimilação dos conteúdos históricos, culturais e científicos, produzidos pela humanidade.

Dentre as funções psicológicas superiores, citamos a percepção, atenção e memória, passamos, então, a comentar um pouco mais sobre cada uma dessas funções, distinguindo os mecanismos elementares daqueles mais elaborados e superiores.

3.1 Percepção

A percepção, no que se refere a abordagem vygotskyana, torna-se cada vez mais complexa e a medida que se desenvolve, distancia-se das determinações puramente sensoriais, no entanto, é evidente que os nossos sentidos continuarão como base para essa função psíquica.

Nossa condição biológica é importante aliada do nosso desenvolvimento, nossos sentidos nos ajudam, sobretudo na nossa sobrevivência, a visão humana, por exemplo, tem a capacidade de perceber cores, luz e movimentos, nos auxilia no reconhecimento, na prevenção, na ação, na orientação sobre o claro ou escuro; o nosso tato, nos permite perceber as sensações de frio ou calor, as diferentes texturas e a pressão, isso faz com que possamos evitar acidentes, por exemplo; a audição permite captar os sons em diferentes alturas, timbres e intensidades; o paladar nos auxilia a prevenir o consumo de alimento estragado ou substância tóxica.

Os limites dessas e das demais sensações são definidos pelas características do aparato perceptivo da espécie humana: não escutamos ultrassons, como o morcego e o golfinho; não percebemos movimento na água com a sutileza dos peixes; não somos capazes de nos orientar no espaço a partir de informações sobre temperatura, como as cobras. (OLIVEIRA, 2009, p.75).

Assim, o bebê humano nasce com sua capacidade perceptiva definida pela espécie humana. No seu processo de desenvolvimento, principalmente com a aquisição da linguagem e dos conceitos definidos pela humanidade, a percepção passa a ser mediada por conteúdos sociais e culturais.

Oliveira (2009, p.75), apresenta-nos o exemplo de um par de óculos. De acordo com ela, quando olhamos para um par de óculos não vemos suas partes isoladas “[...] duas coisas redondas, ligadas entre si por uma tira horizontal e com duas tiras mais

longas presas na parte lateral”, mas, vemos o todo e, assim, percebemos, imediatamente, um par de óculos.

Notamos, com o exemplo dado, que a nossa percepção com o mundo se dá por uma junção de fatores e não por elementos físicos isolados, o reconhecimento dos objetos depende das experiências anteriores que se tem sobre os mesmos.

Percebemos um par de óculos, por nossa experiência anterior com o objeto, por reconhecermos sua função, por já termos feito uso, por termos visto alguém usando ou por reconhecermos suas possíveis situações de uso. Essas situações concretas vão “[...] interagir com os dados sensoriais que obtemos quando nosso sistema visual capta esse objeto e aprendemos a reconhecer como óculos” (OLIVEIRA, 2009, p.76).

Outro exemplo apresentado pela autora é em relação a uma escrita que seja muito diferente da nossa, fazendo, até mesmo, o uso de outros códigos que não correspondem ao nosso alfabeto. O exemplo escolhido foi a escrita árabe, para quem nunca ou pouco teve contato com esse tipo de escrita, muito provavelmente, não irá perceber uma mancha ou risco que não faça parte do escrito. Um árabe, por sua vez, consegue perceber algo que esteja colocado a mais ou que tenha sido retirado de uma escrita árabe.

Neste exemplo é evidenciado que a percepção requer outras funções, o fato de não perceber uma mancha em um escrito árabe não está relacionado aos limites da percepção humana, mas aos limites das possíveis inferências baseadas nas experiências anteriores e conhecimento sobre essa escrita.

Se nos depararmos com qualquer objeto nunca visto por nós antes, podemos ter dificuldade em perceber sua real função. Na tentativa de conhecer o objeto, vamos observando suas partes e buscando relacionar com o que já conhecemos, podemos inferir alguma função por meio do que conseguimos identificar, mas, corremos o risco de fazer mau uso deste objeto ou atribuir-lhe uma outra função para o qual não foi criado.

Por exemplo, uma pessoa que nunca viu ou teve contato com um micro-ondas, ao ganhar este objeto e sem nenhuma informação sobre seu uso e função, poderá

identifica-lo como um pequeno armário para guardar mantimentos, pois, valendo-se das suas experiências anteriores e observando as partes isoladas do micro-ondas, como, o formato retangular, sua profundidade e a porta que abre e fecha, podem levar a essa conclusão errada.

Uma criança pequena que chama um cavalo de “au-au”, não está sendo iludida por sua visão, ela consegue ver que o cavalo é maior e que seus rabos são diferentes, além de outras diferenças aparentes, no entanto, classifica cavalo e cachorro na mesma categoria sensorial, pois, por não ter experiências e informações suficientes sobre um e outro, ela percebe eles como semelhantes. (OLIVEIRA, 2009, p. 77).

No exemplo anterior, percebemos que o desenvolvimento da percepção tem seus primeiros indícios, ainda muito cedo na vida da criança. Suas formas mais elementares aparecem logo nos primeiros meses de vida, no entanto, de forma muito superficial e muito relacionada com os sentidos, as crianças buscam por aproximações e podem fazer relações das mais variadas formas e por diferentes motivos, é o início da formação dos conceitos.

“As conexões reflexo-condicionadas indispensáveis para isto, aparecem unicamente a medida que atuam sobre os objetos, nos jogos e em suas atividades.” [tradução nossa] (SMIRNOV, 1960, p.173).³ Somente por meio da sua atuação com os objetos que a criança terá elementos para o desenvolvimento de uma percepção superior.

Contudo, vimos que a percepção é fundamental para o desenvolvimento do pensamento abstrato e para a formação de conceitos. A mediação social e cultural e a interação com o meio fazem com que esta capacidade se desenvolva, só é possível perceber algo por meio das experiências anteriores que tenham alguma relação com o novo conhecimento.

³ “ Las conexiones reflejo-condicionadas indispensables para esto aparecen únicamente a medida que actúan con los objetos, en los juegos e en sus ocupaciones” (SMIRNOV (org.), 1960, p.148).

3.2 Atenção

Assim como a percepção, a atenção também é, inicialmente, marcada pelos processos neurológicos inatos, involuntários e depende dos estímulos externos, gradualmente vai sendo submetida a processos voluntários, “[...] em grande parte fundamentados na mediação simbólica” (OLIVERA, 2009, p.77).

Para criança pequena a atenção está voltada para as características externas dos objetos, como o brilho, o som que emite, as cores fortes, o movimento, etc. Por volta dos seis meses de vida, a criança passa a manipular os objetos e demonstra mais interesse nesta ação, no entanto, ainda não consegue fixar sua atenção, basta apresentar um novo objeto para a criança que ela irá se distrair e esquece o objeto anterior.

Smirnov (1960, p.193), nos apresenta que o desenvolvimento da atenção na criança está associado ao desenvolvimento de outras capacidades, como: andar, falar e manipular. A formação deste tipo de atenção tem grande influência dos adultos, pois são estes que começam a exigir da criança que se comporte de determinada maneira, que fique limpo, que ouça o que ele está dizendo, que utilize os objetos de determinada maneira, etc.

Outra característica importante sobre a atenção está relacionada à interação do homem com o meio. Nestes casos, muitas são as informações que recebe de uma única vez, assim, se faz necessário selecionar as informações com as quais se quer interagir.

Em um ambiente público, por exemplo, como um passeio ao shopping tem ao mesmo tempo muitas informações, visuais, sonoras e olfativas, no entanto, se estivermos acompanhados por um amigo e o mesmo precisar nos contar sobre algum acontecimento, é necessário selecionar esta informação dentre as outras e isso só será possível por meio da atenção.

Um adulto com sua capacidade de atenção voluntária desenvolvida, provavelmente não terá grandes dificuldades em ouvir e compreender o que o amigo tem para lhe contar, do contrário, facilmente seria distraído.

Cada espécie é dotada da capacidade de seleção de estímulos do ambiente que é apropriada para sua sobrevivência. O bebê humano também nasce com mecanismos de atenção involuntária: estímulos

muito intensos (como ruídos fortes), mudanças bruscas no ambiente, objetos em movimento, são elementos que, invariavelmente, chamam a atenção de uma criança. (OLIVEIRA, 2009, p.77).

Quando falamos ou reclamamos a falta de atenção de alguém, isto não significa que esta pessoa não tenha a capacidade de atenção em absoluto, mas que sua atenção não está dirigida ao que deveria naquele momento. Com um estudante, por exemplo, dizemos que é pouco atento ou que não presta atenção, no entanto, muito provavelmente, sua atenção está completamente voltada para qualquer outra coisa.

Ao longo do desenvolvimento da criança, ela passa a ser, cada vez mais, capaz de fixar sua atenção de forma voluntária para aquilo que considera relevante ou que seja necessário em determinado momento. Essa relevância é selecionada conforme a atividade e o ambiente que a criança está inserida. Oliveira (2009), dá o exemplo de uma criança envolvida na atividade de construir um carrinho, mesmo que em seu ambiente tenham muitas outras informações como: o barulho da televisão ligada ou dos irmãos conversando, nada tira a sua atenção e concentração da construção do seu carrinho.

Apesar da aquisição de processos de atenção voluntária, os mecanismos de atenção involuntária continuam presentes no ser humano: ruídos fortes repentinos ou movimentos bruscos, por exemplo, continuam a despertar a atenção do indivíduo. É interessante observar, entretanto, que até mesmo a atenção involuntária pode ser mediada por significados aprendidos ao longo do desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2009, p.78).

Voltamos ao exemplo dado pela autora, da criança que fixa sua atenção na confecção de um carrinho, mesmo estando concentrada na atividade, sua atenção pode ser desviada, quase que imediatamente, se ouvir a propaganda do seu programa favorito na televisão, essa atenção é involuntária, porém, mediada por significados aprendidos.

Certamente o controle da atenção é fundamental na organização e no processo de aprendizagem do sujeito, sendo assim, função muito importante na atividade de estudo.

Um estudante que não tenha atenção, pode ser prejudicado em seus estudos e na compreensão do conteúdo estudado, provavelmente poderá cometer equívocos ao realizar alguma tarefa ou pode ser que não se recorde de absolutamente nada sobre o

assunto. A atenção voluntária é uma função psíquica superior importante para que o estudante tenha êxito e se desenvolva. (SMIRNOV, 1960, p. 178).

Comprendemos, portanto, a atenção voluntária como função indispensável para o desenvolvimento integral do ser humano, esta capacidade faz com que o homem aprenda e assimile os conteúdos sociais e culturais, além de auxiliar na organização do pensamento, da fala e até mesmo do comportamento. Na escola ela será responsável pela compreensão do conteúdo, por sua memorização, pela eficiência na execução da atividade, etc.

Tanto a percepção como a atenção são funções psíquicas que auxiliam no desenvolvimento da memória, ajudam na recordação e na fixação do que temos a necessidade ou vontade de memorizar, certamente a linguagem, também, está presente neste desenvolvimento, na verdade as funções psíquicas não se desenvolvem de maneira isoladas e um por vez, mas em conjunto e associadas em que uma serve de base para o avanço da outra.

Na próxima seção, vamos tratar sobre a memória, função psíquica superior que, assim como a percepção e atenção, passa por transformações ao longo do seu desenvolvimento, fortemente influenciadas pelos significados e pela linguagem.

MEMÓRIA

O que não daria eu pela memória
De uma rua de terra com baixos taipais
E de um alto ginete enchendo a alba
(Com o poncho grande e coçado)
Num dos dias da planície,
Num dia sem data.
O que não daria eu pela memória
Da minha mãe a olhar a manhã
Na fazenda de Santa Irene,
Sem saber que o seu nome ia ser Borges.
O que não daria eu pela memória
De ter lutado em Cepeda
E de ter visto Estanislao del Campo
Saudando a primeira bala
Com a alegria da coragem.
O que não daria eu pela memória
Dos barcos de Hengisto,
Zarpando do areal da Dinamarca
Para devastar uma ilha
Que ainda não era a Inglaterra.
O que não daria eu pela memória
(Tive-a e já a perdi)
De uma tela de ouro de Turner,
Tão vasta como a música.
O que não daria eu pela memória
De ter sido um ouvinte daquele Sócrates
Que, na tarde da cicuta,
Examinou serenamente o problema
Da imortalidade,
Alternando os mitos e as razões
Enquanto a morte azul ia subindo
Dos seus pés já tão frios.
O que não daria eu pela memória
De que tu me dissesses que me amavas
E de não ter dormido até à aurora,
Dissoluto e feliz

(CITADOR, 2015)

Nesta dissertação temos por objetivo, como dissemos anteriormente, tratar sobre o desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas, em especial da memória e das contribuições de atividades literárias para esse desenvolvimento, na Educação Infantil.

Por considerar o homem como ser histórico, cultural e em constante desenvolvimento, Vigotski (1998), expôs e contrapôs as ideias, sobre o conceito de memória, que estavam sendo apresentadas pelos psicólogos pesquisadores de sua época. Ele denominou de ideias simplistas sobre o desenvolvimento da memória, em que

estudam-no como um simples movimento para a frente e para trás, como uma ascensão ou um descenso, como um certo movimento, que pode ser representado por uma linha não só plana, mas em determinada direção. Na verdade, deparamos com uma contradição: dispomos de fatos que falarão a favor ou contra, porque o desenvolvimento da memória é um processo tão complicado que não pode ser representado segundo um perfil linear (VIGOTSKI, 1998, p.41).

Para o estudioso as pesquisas sobre o desenvolvimento da memória, não eram formuladas. Em decorrência disso, surgiram discussões sobre os problemas de memória, que eram analisados metafisicamente, ou seja, buscava-se conhecer as causas primárias ou princípios dos problemas relacionados a ela, mas não o seu processo de desenvolvimento.

Quando a preocupação passou a ser a compreensão do desenvolvimento da memória, em especial da memória infantil, algumas ideias foram formuladas e são estas que Vigotski (1998) chamou de ideias simplistas.

Simplistas por considerarem a memória como uma capacidade limitada e sem possibilidades de desenvolvimento. Nas palavras do autor: “[...] inclino-me a considerar que, na verdade, padecem de um simplismo colossal, embora, no princípio, às vezes ouvíssemos dizer que complicavam o problema psicológico” (VIGOTSKI, 1998, p.43).

As pesquisas apresentadas nesta época levavam a compreensão de que a memória não avança e que seu limite está no começo do desenvolvimento da criança. Há ainda um declínio da memória com o passar dos anos.

Vigotski (1998, p. 40) utiliza como exemplo o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, para explicar e justificar o que estas pesquisas estavam apontando. De acordo com o autor, para quem seguisse essa linha de raciocínio teria a convicção de que quanto mais cedo a criança for submetida ao contato com outras línguas, ela terá mais capacidade para aprender, pois sua memória é mais “completa”, o que facilita a aprendizagem.

O autor, contrapondo essas ideias, afirma que

[...] ao mesmo tempo, a criança de três anos, que aprende mais facilmente os idiomas, não consegue assimilar conhecimentos sistemáticos no campo da geografia e o estudante de nove anos, para quem os idiomas são difíceis, assimila com facilidade a geografia; o adulto, por sua vez, supera a criança na memorização de conhecimentos sistemáticos. (VIGOTSKI, 1998, p. 41).

Outro exemplo apontado pelo autor é em relação aos resultados de aprender a ler e escrever. Para aqueles que apostavam em uma memória inata e completamente formada na infância, a concepção é a mesma em relação ao aprendizado de uma língua estrangeira, nas palavras de Vigotski (1998, 40), “[...] as escolas norte-americanas e de Leipzig chegaram à conclusão de que ensinar as crianças a ler e escrever aos cinco anos ou seis anos é mais fácil do que aos sete ou oito.”

Assim como vimos na seção anterior, em relação ao desenvolvimento da percepção e da atenção voluntária, a memória também exige experiências anteriores, criadas por meio da interação do sujeito com o meio e a sua assimilação dos conteúdos histórica e culturalmente acumulados.

Neste sentido, a criança de três anos em relação aos idiomas consegue distinguir com mais facilidade seus sons, isto por ter suas capacidades psíquicas, ainda, muito próximas dos estímulos externos, ou seja, ela pode reconhecer os sons com mais facilidade e reproduzi-los, no entanto, qualquer outro conhecimento que lhe seja apresentado sobre o país de origem daquela língua, por exemplo, sua principal fonte econômica, os principais costumes religiosos ou a sua localização geográfica, esta mesma criança terá dificuldades em assimilar essas informações, por falta de experiências anteriores que lhe possibilite isto.

Por meio desta afirmação é possível observar os princípios da Teoria Histórico-cultural, como apresentamos brevemente no início desta seção, de que é na relação com o outro e com os objetos da cultura humana que nos desenvolvemos e, assim, nos tornamos humanos. São as experiências que, ampliam nossa capacidade de desenvolvimento, dessa maneira quanto mais experiências, mais vivências, mais ações, maiores serão as possibilidades de assimilação e apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos, das artes e de tudo aquilo que pertence à cultura humana. Assim, é possível justificar o motivo da pessoa adulta, quando “imerso” a essas condições, ter suas capacidades mais desenvolvidas em relação às crianças.

Vigotski (1998, p. 41), cita outras pesquisas sobre a memória que tentaram demonstrar ponto máximo do seu desenvolvimento e apresentaram a idade de dez anos como o limite da memória, depois disso, segundo essas pesquisas, há o declínio da mesma.

Logo, a memória mais uma vez é apresentada como uma capacidade limitada, que atinge seu auge quando a criança completa seus dez anos de idade e daí em diante vai passando por um processo gradativo de “desgaste”, perda da memória.

Na busca por uma solução e superação dessas pesquisas, Vygotski (2001), passa a apresentar os resultados de uma série de trabalhos russos, que tentam distinguir duas tendências no desenvolvimento da memória infantil. O estudioso afirma, ainda, que essas pesquisas desencadearam outras sobre a memória, incluindo as suas.

Vygotski (2001, p.377) cita os trabalhos de Leontiev e Zanon e ressalta que ficou comprovado que o processo de memorização ocorre em duas operações distintas, o primeiro processo está relacionado à memorização direta, sem o uso de nenhum estímulo externo do que será memorizado, já a segunda operação, acontece com o auxílio de um estímulo complementar, memorização mediada.

“[...] O fato de que memorizamos de maneira diferente quando, por exemplo, damos um nó no lenço e quando memorizamos sem a ajuda desse nó” (VIGOTSKI, 1998, p.42), nos aponta que, na primeira tentativa de memorização há o uso de um elemento mediador externo, que funciona como um signo para o que deve ser memorizado e recordado.

Assim como o nó no lenço, o ser humano cria outros signos para auxiliar na memorização. As capacidades psíquicas de criação e imaginação auxiliam na elaboração de mecanismos que favorecem a memória, como: os marcadores, os calendários, as agendas, listas de compras, desenhos, abreviações, etc. Fazendo o uso dos signos a capacidade de memorização fica melhor e mais eficaz, assim é possível memorizar mais coisas. (OLIVEIRA, 2009, p.79).

Leontiev e Zanon realizaram, segundo Vigotski (1998), um experimento com crianças de diferentes idades. Para cada criança mostraram o mesmo material e solicitaram que memorizassem de dois modos diferentes, na primeira apresentação deveriam memorizar diretamente, sem nenhum auxílio complementar; na segunda

apresentação, ofereceram uma série de meios auxiliares, que serviriam para ajudar na assimilação do material que lhes fora apresentado.

Vigotski (1998, p. 42) comenta sobre as análises deste experimento, os resultados apresentados apontavam que a criança que memorizou com a ajuda do material auxiliar (memória mediada) organiza a operação num plano distinto daquela que memoriza de forma imediata.

A memória mediada é de natureza bastante diferente. Refere-se também, ao registro de experiências para a recuperação e uso posterior, mas inclui a ação voluntária do indivíduo no sentido de apoiar-se em elementos mediadores que o ajudem a lembrar-se de conteúdos específicos. A memória mediada permite ao indivíduo controlar seu próprio comportamento, por meio da utilização de instrumentos e signos que provoquem a lembrança do conteúdo a ser recuperado, de forma deliberada. (OLIVEIRA, 2009, p.79).

Na compreensão de Vigotski (1988, p.42), Leontiev e Zancov observaram que na criança que memorizou com o auxílio de outros materiais, não se exige tanto a memória ou a habilidade para criar novas estruturas, mas, foi exigida a capacidade de imaginação e, algumas vezes, uma forma de pensamento desenvolvido, pois a criança associa o objeto ao conteúdo que precisou memorizar. São qualidades psíquicas que na memorização imediata não desempenham um papel importante.

O experimento mostrou que, se escolhermos uma classe de qualquer grau, e colocamos os alunos em categorias que estejam em função da intensidade da memória imediata e em função da memorização mediada, a primeira e a segunda categoria não coincidem. As pesquisas demonstram que cada um dos procedimentos da memorização, imediata e mediada, possui sua própria dinâmica, sua curva de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1998, p. 42).

A memória imediata, assim como a percepção sensorial e a atenção involuntária, estão associadas com as determinações inatas do homem, são conseqüências da influência dos estímulos externos sobre o homem.

4.1 Memória elementar: imediata

Mesmo no início de fases de desenvolvimento histórico, seres humanos vão além dos limites das funções psicológicas que lhes são dadas pela natureza biológica, o que possibilita um novo comportamento culturalmente elaborado. “A internalização de atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas é a característica

distintiva da psicologia humana, a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana⁴ [tradução nossa].” (VYGOTSKY, 1979, p. 57).

Para Vigotski (1998), a memória elementar ou involuntária pode ser exemplificada com a descrição de um experimento, feito pelo pesquisador Luria (1987) e descrito no texto “Materiales sobre la genesis de la escritura en el niño” no livro: *La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS*. com crianças de aproximadamente quatro e cinco anos. Luria (1987) lia algumas frases e pedia para que as crianças repetissem ao final, no entanto, após algumas tentativas, elas percebiam que não conseguiam se lembrar de todas as frases e, então, o pesquisador sugeria que as escrevessem em um papel a fim de poder se recordar ao ler, assim como fazem os leitores experientes. No início se negavam a realizar tal atividade, justificando que não sabiam escrever, porém, com dicas do pesquisador, acabavam aceitando a proposta.

Para cada frase ouvida, riscos eram marcados no papel como se as crianças estivessem escrevendo, porém, nada tinham em comum os riscos com a frase. Quando o pesquisador solicitava a leitura das frases, as crianças tentavam reproduzi-las, no entanto, se quer olhavam para os riscos que haviam feito. Quando olhavam, era como se aqueles traços as ajudassem a recordar o que acabaram de ouvir (memória recente).

Nas palavras de Luria (1987, p. 49),

perante isso se torna evidente, para o psicólogo que estuda a memória, que o pequeno utiliza durante a recordação todos os procedimentos característicos da memória imediata, mecânica que não se utiliza durante a leitura. A criança olha e recorda, em lugar de registrar e ler; uma série de suas anotações ficam a margem, sem ser utilizadas. Em nossos experimentos vemos, com muita frequência, que a criança, tendo escrito, repete para si as frases, como se tivesse memorizado. Quando lhe propomos reproduzir as frases, ela não lê o escrito, sendo que imediatamente se dirige para as últimas frases, para falar <com a memória fresca>, procedimento típico para toda <recordação de memória>.⁵

⁴ “The internalization of socially rooted and historically developed activities is the distinguishing feature of human psychology, the basis of the qualitative leap from animal to human psychology.” (VYGOTSKY, 1979, p.57)

⁵ Ante todo se hace evidente, para el psicólogo que estudia la memoria, que el pequeño utiliza durante la recordación todos los procedimientos característicos de la memoria imediata, mecánica que no se emplean durante la lectura. El niño fija y recuerda, en lugar de registrar e ler; una serie de sus anotaciones quedan al margen, sin ser utilizadas. En nuestros experimentos vemos, con mucha frecuencia, que el niño, habiendo escrito, repite para sí las frases, como si las aprendiera de memoria. Cuando le proponemos reproducir el material, él no lee lo escrito, sino que inmediatamente se dirige a las últimas frases, para fijarlas <con la memoria fresca>, procedimiento típico para toda <recordación de memoria>. (LURIA, 1987, p.49).

Em outras observações, Luria (1987, p. 49-50) comenta que algumas crianças começavam a relacionar o que colocavam no papel, com as frases ouvidas; os riscos ainda não eram compreensíveis para quem os olhava, no entanto, apresentavam indícios da passagem da atividade motora independente para a utilização de símbolos mnemotécnicos⁶.

Com a utilização dos símbolos, a criança já não reproduzia de maneira mecânica as frases, mas, conseguia recorda-las por meio de relação entre a palavra ou frase ouvida e o sinal que havia feito no papel. Luria (1987, p. 50) menciona que a presença desses signos são o primeiro preságio de uma futura escrita, bem como os procedimentos de registro topográfico que eram feitos pelos povos primitivos e que deram origem a escrita.

Os registros indiferenciados, conforme este estudioso, podem ser esquecidos com o passar do tempo; ao retomar aqueles símbolos após algumas semanas, a criança pode não lembrar as frases. O segundo passo é que esse registro indiferenciado se torne diferenciado, passando a expressar realmente o conteúdo apresentado e solicitado à criança.

“Somente neste caso o registro da criança poderá converter-se em estável, independente da quantidade de elementos registrados e a memória poderá obter um poderoso instrumento, capaz de ampliar em enorme medida seus limites.”⁷ [tradução nossa] (LURIA, 1987, p. 51).

Para este pesquisador, estas são as condições para que a criança objetive o processo de escrita. Os riscos são substituídos por desenhos e figuras, que cedem lugar aos símbolos e signos, até que se cheguem às palavras (que também são símbolos representativos), como as conhecemos hoje. A memória, nesse caso, avança de uma memorização involuntária, elementar, imediata e temporária, para uma estratégia que auxilia na criação dos símbolos diferenciados, associados às frases dadas, fazendo com que as crianças recordem com mais facilidade e por mais tempo.

⁶ Mnemotécnico: “Arte de desenvolver a memória por meio de exercícios apropriados.” (DICIO, 2015)

⁷ “ Sólo en este caso el registro del niño podrá convertirse en estable, independiente de la cantidad de elementos registrados, y la memoria podrá obter un poderoso instrumento, capaz de ampliar en enorme medida sus límites.” (LURIA, 1987, p. 51).

4.2 Memória voluntária: mediada

A memória voluntária ou memória consciente e mediada é desenvolvida, segundo a Teoria Histórico-Cultural, por meio das relações estabelecidas entre a criança e tudo aquilo que está a sua volta, sejam outras pessoas ou os objetos, mediados por outros elementos auxiliares, como a fala, a percepção, a comunicação, a manipulação, etc.

Para Luria (2006), a consciência não está no interior do ser humano, nas suas condições biológicas, mas no exterior, nas relações com o meio circundante.

À medida que a forma de vida se torna mais complexa, com uma mudança no modo de existência e com o desenvolvimento de uma estrutura mais complexa dos organismos, estas formas de interação com o meio ou de reflexo ativo mudam; todavia, os traços básicos desse reflexo, bem como suas formas básicas tais como foram estabelecidas no processo da história social devem ser procurados não no interior do sistema nervoso, mas nas relações à realidade, estabelecidas em estágios sucessivos de desenvolvimento histórico (LURIA, 2006, p. 194).

Luria (2006b, p.28) apresenta que, em estudos de Leontiev, ficou comprovado que o processo de memorização por mediação é longo e difícil. Isso foi verificado em situações de experimentos com crianças, com as quais, “[...] foram apresentados lembretes de mais ou menos uma dúzia de palavras comuns, tal como o retrato de um trenó para ajudá-las a lembrar-se da palavra “cavalo”.” No começo, as crianças pequenas não se atentavam aos lembretes, isso não era reconhecido como um elemento auxiliar para a recordação da palavra cavalo.

[...] Essas crianças podiam lembrar-se de duas, três ou quatro palavras, mas não sistematicamente e sem dar qualquer demonstração de que estavam empenhadas em alguma atividade especial que lhes assegurasse a recordação. Nós chamamos esse tipo de comportamento “recordação natural”, uma vez que o estímulo parece ser lembrado por um processo de impressão direta, sem mediadores (LURIA, 2006b, p. 28).

Como no exemplo citado, sobre o experimento de Luria sobre o uso do registro como elemento auxiliar para a memorização das palavras, o exemplo dado agora sobre a memorização da palavra cavalo com o auxílio da imagem do trenó e de outras palavras, no primeiro momento, encontra-se no nível da memorização imediata.

Os elementos auxiliares podem demorar para serem compreendidos e associados com o elemento que precisa ser memorizado, antes disso, a criança pode, por exemplo, associar a imagem do trenó com a neve, ao frio, em vez do cavalo.

Contudo, mais tarde, a criança podia usar tais lembretes prontos de forma muito eficiente, mas o processo de uso de estímulos auxiliares ainda não era externo à criança, no sentido de que as conexões entre os estímulos a ser lembrados e os lembrados eram dadas pelo sentido convencional das palavras, isto é, pela cultura (LURIA, 2006b, p.28).

Só mais tarde, por volta dos nove anos de idade, é possível observar que a criança passa a fazer uso dos lembretes “[...] a criança começava a criar seus próprios lembretes de forma que virtualmente qualquer estímulo auxiliar seria eficaz na assistência à memória” (LURIA, 2006b, p.28).

O processo e percurso da memorização mediada é realmente complexo e demorado, são as relações sociais e, no caso das escolas, o trabalho do professor intencionalmente planejado e organizado que podem fazer com que as crianças avancem dos seus níveis de desenvolvimento real, para outros mais complexos e superiores.

Para Luria (2006), o mundo exterior sempre irá se refletir nas capacidades humanas e a consciência “[...] é a habilidade em avaliar as informações sensoriais, em responder a elas com pensamentos e ações críticas e em reter traços de memória de forma que traços ou ações passadas possam ser usados no futuro.” (LURIA, 2006, p.196).

Mesmo operações relativamente simples, como no exemplo dado anteriormente sobre amarrar uma fita no dedo ou fazer uma marcação em uma folha de papel, como formas de lembretes, conforme Vygotsky (1979), podem alterar a estrutura psicológica do processo de memória. Eles prolongam a operação de memória além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano e permitem incorporar estímulos artificiais, ou de autorregulação, os chamados sinais.

Assim, o uso dos sinais, é considerado, como produto específico das condições de desenvolvimento social, essa atividade está ausente em qualquer outra espécie animal. É a utilização dos sinais que fazem com que nossas funções psíquicas avancem de elementares para superiores, “[...] a característica central é a estimulação auto-

reguladora, isto é, a criação e utilização de estímulos que se tornam as causas imediatas de comportamento.⁸ [tradução nossa]” (VYGOTSKY, 1979, p.39).

Apresentamos, até o momento, o pressuposto teórico que sustenta as concepções acerca do desenvolvimento da memória e a contribuição das pesquisas de Leontiev e Zancov, Luria e Vygostky.

Destacamos o desenvolvimento da memória imediata em memória mediada e tratamos sobre a importância dos signos para esse desenvolvimento.

Na sequência, buscamos relacionar o que foi apresentado até aqui, com atividades desenvolvidas nas escolas e como estas atividades podem colaborar para o desenvolvimento da memória voluntária e mediada.

4.3 Memória e atividades escolares

Valendo-nos do exemplo do experimento realizado por Leontiev e Zancov, que foi citado por Vigotski (1998), podemos inferir que uma determinada atividade escolar pode resultar em desenvolvimentos e assimilações diferentes, por mobilizarem diferentes necessidades.

Como, por exemplo, uma atividade de desenho em que o(a) professor(a) solicita às crianças que desenhem um Ipê florido. Cada criança fará seu desenho conforme o conhecimento e a experiência anterior que tem sobre um Ipê florido. Para aquelas que conhecem a árvore e já a viram florida, o desenho mobilizará a memória voluntária, por meio da sua experiência anterior com a árvore. A recordação dos detalhes de uma árvore alta, cujo tronco é fino e cheia de galhos finos e que quando está coberta com flores fica sem nenhuma folha, fará com que a criança se aproxime mais da representação do real.

Sobre a memória podemos afirmar que

[...] se pode recordar em forma de representações visuais, auditivas, tátil e outras, ou seja, em forma de imagens. Quando se tem representações visuais é como se o sujeito conseguisse ver imaginariamente o objeto, mesmo quando ele não está presente, mas que lhe é conhecido por suas percepções anteriores; quando se tem

⁸ “[...] the central feature is self-generated stimulation, that is, the creation and use of artificial stimuli which become the immediate causes of behavior. (VYGOTSKY, 1979, p. 39).

representações auditivas parece que se ouve mentalmente sons que lhe são conhecidos. [tradução nossa] (SMIRNOV, 1960, p.220).⁹

Para as crianças que nunca viram um Ipê, mas que ouviram a descrição feita por outra pessoa de como é esta árvore quando está florida, a capacidade mobilizada será a imaginação e atividade criadora, há também um processo de memória, no entanto, relacionada à recordação imediata do que lhe foi dito e não de uma experiência pessoal, seria, portanto, uma memória em seu nível mais elementar. Possivelmente, neste desenho, falem alguns detalhes importantes para que se aproxime do real. Ela pode desenhar, por exemplo, uma árvore muito diferente de um Ipê, cheia de folhas e flores.

Assim como, para aquelas que não sabem o que é um Ipê e nunca ouviram nenhuma descrição sobre ele, as capacidades mobilizadas também serão a imaginação e atividade criadora, no entanto, se a criança não tiver o mínimo de informações sobre um Ipê, como, por exemplo, se ela não souber que se trata de uma árvore, seu desenho pode não ter nenhuma relação com o real.

Para criar ou imaginar também é preciso que se tenha uma experiência anterior, neste caso a criança poderá fazer inferências e aproveitar o que ela conhece, no caso, ela sabe o que é florido, assim, fazendo uso desta informação conhecida ela poderá criar qualquer outro objeto, que em nada se pareça com uma árvore, mas certamente aparecerá a representação de flores em seu desenho. A criança pode, por exemplo, desenhar um vaso cheio de flores coloridas.

“As representações podem ser a generalização de muitas impressões objetivas e de suas denominações verbais.” [tradução nossa] (SMIRNOV, 1960, p.221).¹⁰

As experiências auxiliam neste processo de representação e é na escola que elas poderão vivenciar boa parte dessas experiências e assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e passam a organizar suas funções psicológicas. Essa organização requer o uso de signos que envolvem os conceitos e abstrações.

⁹ [...] se puede recordar en forma de representaciones visuales, auditivas, táctiles y otras, o sea en forma de imágenes. Cuando se tiene representaciones visuales parece como si el sujeto viera imaginariamente lo que en este momento no existe, pero que le es conocido por las percepciones anteriores; cuando se tienen representaciones auditivas parece que oye mentalmente sonidos que le son conocidos. (SMIRNOV, 1960, p.220).

¹⁰ “ Las representaciones pueden ser la generalización de muchas impresiones objetivas y de sus denominaciones verbales.” (SMIRNOV, 1960, p.221).

A fala, a imitação, as brincadeiras e ao comportamento humano auxiliam neste desenvolvimento e fazem com que o homem se humanize.

“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” (VYGOTSKY, 1984, p. 45). No entanto, a memorização não ocorre de forma sempre igual, dependerá da sua importância e necessidade atribuída ao conteúdo a ser memorizado.

O pensamento na primeira infância¹¹ pode ser concebido como reprodução daquilo que foi memorizado (memorização imediata).

Hernandes (2010, p.14), ao comentar as ideias do pesquisador Sokolov (1969), assevera que

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.

Hernandes (2010) menciona ainda que, “[...] 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.” (HERNANDES, 2010, p. 14).

Na escola, a utilização de objetos auxiliares para a memorização, de uma história por exemplo, pode mobilizar e estimular a capacidade de imaginação e criar outros mecanismos que colaborem com a memória voluntária em desenvolvimento.

[...] Historicamente o desenvolvimento da memória humana acompanhou, no fundamental, a linha da memorização mediada, ou seja, que o homem criou novos procedimentos, com a ajuda dos quais conseguiu subordinar a memória a seus fins, controlar o curso da memorização, torna-la cada vez mais volitiva, transforma-la no reflexo de particularidades cada vez mais específicas da consciência humana. (VIGOTSKI, 1998, p.43).

O estudo da memorização mediada, ou seja, do processo de memorizar por meio da utilização de signos, nos leva a observar que operações psíquicas que são “ativadas” nesse processo, podem não ter nada em comum com a memória, “[...] varia não tanto a estrutura funcional da memória, mas o caráter das funções com a ajuda das quais ocorre

¹¹ Compreendemos a primeira infância como o momento da vida dos primeiros meses aos 3 anos.

a memorização e varia, por sua vez, a relação interfuncional que une a memória a outras funções” (VIGOTSKI, 1998, p. 44).

De acordo com Smirnov (1960), para o desenvolvimento da memória é muito importante a organização das repetições e nas escolas, o(a) professor(a) deve organizar suas atividades de maneira que consiga mobilizar nos estudantes a utilização sistemática dos conhecimentos quando precisarem resolver problemas teóricos e práticos.

A atenção, também, fundamental no processo de memorização, quanto mais o aluno conseguir prestar atenção no professor, melhores serão as possibilidades de memorizar o conteúdo dado. Os professores devem possibilitar aos alunos conhecerem os métodos mais racionais de fixação e recordação. (SMIRNOV, 1960, p.231).

Cada ano na escola as informações aumentam consideravelmente, assim, também aumenta o que se deve fixar na memória e essa fixação deve ocorrer de maneira que a criança consiga se recordar quando necessário, até mesmo para que possa avançar para outros níveis de aprendizagem.

Dessa maneira a fixação deve ocorrer de forma intencional na memória, “[...] sem a qual não é possível nenhuma atividade escolar e que se desenvolva mais rapidamente a memória verbal lógica e abstrata.” [tradução nossa] (SMIRNOV, 1960, p. 229).¹²

Para Smirnov (1960), as crianças, nos primeiros anos escolares, se apoiam nas relações e conexões com os objetos que percebem diretamente, na tentativa de compreender o novo conteúdo apresentado. Já os estudantes de anos superiores, fazem uso dos conceitos lógicos e abstratos.

Temos aqui duas formas de memorização, a primeira por meio de material demonstrativo e a segunda por material verbal. Essa fixação na memória, no entanto, pode ocorrer com ou sem o auxílio de pontos de apoio, de mediadores.

O papel deste ponto de apoio se mostra muito claramente nas investigações de Leontiev, nas quais as crianças e os adultos fixaram na memória uma série de palavras sem nenhum ponto de apoio ou com a ajuda de desenhos. Neste último caso eles podiam escolher, para cada palavra, o desenho que lhes parecia mais adequado e isto era feito de acordo com as conexões formadas anteriormente, no curso de sua experiência, entre as palavras e o objeto representado no desenho.

¹² “[...] sin la cual no es posible ninguna actividad escolar, y en que desarrolla más rápidamente la memoria verbal lógica y abstracta.” (SMIRNOV, 1960, p. 229).

Os experimentos demonstraram que os pontos de apoio demonstrativos tem um grande valor reforçador nos estudantes. [tradução nossa] (SMIRNOV, 1960, p. 230).¹³

Com as crianças maiores, as palavras também podem ser usadas como pontos de apoio, no entanto, é importante que a própria criança escolha a palavra, pois ela pode fazer suas próprias conexões.

A forma como ocorre a memorização em cada etapa do desenvolvimento, também condicionará as escolhas de atividades a serem desenvolvidas pelo(a) professor(a), na próxima parte dessa seção, vamos tratar sobre as principais características da memória nas diferentes idades.

4.4 Memória nas diferentes idades

A memória começa a se desenvolver ao mesmo tempo que surgem os primeiro reflexos condicionados na criança.

Segundo os dados de Bejtrev e Schelovanov, o primeiro reflexo condicionado aparece por volta de 15 dias de vida e é a reação da criança quando se coloca na posição de mamar (a reação se manifesta nos movimentos da cabeça e abrir a boca e fazer movimentos de sucção); está é uma reação a um complicado conjunto de estímulos táteis, reforçados pelo estímulo incondicionado da aquisição de alimento. Pouco a pouco, em um conjunto de sinais vão sendo incluídos os estímulos visuais e por isto, por volta do quarto ou quinto mês, esta reação se desencadeia quando a criança vê sua mãe e também quando ela apenas ouve a sua voz. [tradução nossa] (SMIRNOV (org.), 1960, p.227).¹⁴

¹³ El papel de estos puntos de apoyo se muestra muy claramente en las investigaciones de Leontiev, en las cuales los niños y los adultos fijaban en la memoria series de palabras sin ningún punto de apoyo o con la ayuda de dibujos. En este último caso ellos podían escoger, para cada palabra, el dibujo que les pareciera más adecuado y esto lo hacían de acuerdo con las conexiones formadas anteriormente, en el curso de su experiencia, entre las palabras y el objeto representado en el dibujo. Los experimentos demostraron que los puntos de apoyo demostrativos tienen un gran valor reforzador en los escolares. (SMIRNOV, 1960, p. 230).

¹⁴ Según los datos de Bejtrev y Schelovanov, el primer reflejo condicionado aparece alrededor de los 15 días de vida y es la reacción del niño cuando se le coloca en la posición de mamar (la reacción se manifiesta en los movimientos de la cabeza y en que abre la boca y hace movimientos de succión); esta es una reacción a un complicado conjunto de estímulos táctiles y vestibulares, reforzados por el estímulo incondicionado de la administración de alimento. Poco a poco, en el conjunto de señales se van incluyendo estímulos visuales y por esto, ulteriormente, alrededor del cuarto o quinto mes esta reacción se desencadena cuando el niño ve a la madre e incluso cuando únicamente oye su voz. (SMIRNOV, 1960, p. 227).

O bebê, consegue fazer conexões entre a mãe e o alimento, por meio dos estímulos reforçadores externos que auxiliam nas primeiras manifestações de recordação. No entanto, esta recordação só acontece na presença dos estímulos (ver a mãe ou ouvir sua voz), a criança, neste período, ainda não é capaz de recordar-se da sua mãe e de que ela lhe dá o seu alimento (leite), na ausência da mesma.

A recordação das pessoas e objetos ausentes aparece depois que já é possível reconhecê-los. A recordação se observa de maneira mais clara nas crianças de um ano. Quando dizemos a uma criança desta idade o nome de um objeto conhecido e ela começa a buscá-lo com os olhos, move sua cabeça até o local onde, recorrentemente, se encontra este objeto. Quando a criança começa a falar, a capacidade de recordar se faz mais completa e determinada, posto que a linguagem atua como um reforço das conexões. (SMIRNOV, 1960, p. 227).¹⁵

Conforme a criança vai crescendo, cresce também, o tempo que a sua recordação permanece em sua memória. Nos primeiros dias de vida, como dissemos, dura apenas enquanto o objeto está presente, por volta do primeiro ano dura apenas no momento que o objeto foi mencionado, “[...] no segundo ano de vida se limita a alguns dias, no terceiro, a algumas semanas; aos quatro anos já dura vários meses.” [tradução nossa] (SMIRNOV, 1960, p. 227).¹⁶

Por este motivo as crianças se esquecem, muito rapidamente, das informações recebidas, assim, como mencionamos anteriormente sobre as atividades escolares e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, podemos depreender que as atividades realizadas pelas Instituições de Educação Infantil devem reforçar as informações por meio das repetições. Quanto mais nova for a criança, menos elementos ela possui para sua recordação e necessita de mais estímulos mediadores para conseguir desenvolver esta capacidade. Somente por volta dos cinco anos de idade, que a criança conseguirá guardar as informações e recordá-las por mais tempo.

Se tentarmos fazer um exercício com nossa memória, muito provavelmente nos recordaremos de alguns acontecimentos que tenham acontecidos conosco por volta dos cinco ou seis anos de idade, antes disso é muito difícil nos lembrarmos de alguma coisa,

¹⁵ El recuerdo de las personas y objetos ausentes aparece después que ya es posible reconocerlos. El recuerdo se observa de una manera clara en los niños de un año. Cuando a un niño de esta edad se le denomina un objeto conocido empieza a buscarlo con los ojos, vuelve la cabeza hacia donde corrientemente se encuentra este objeto. Cuando el niño empieza a hablar, la capacidad de recordar se hace más completa y determinada, puesto que el lenguaje actúa como reforzador de las conexiones. (SMIRNOV, 1960, p. 227).

¹⁶ “[...] en el segundo año de vida se limita a algunos días, en el tercero, a algunas semanas; a los cuatro años dura ya varios meses.” (SMIRNOV, 1960, p. 227).

a não ser em casos de acontecimentos muito marcantes ou até mesmo traumatizantes, mas, ainda assim, podem-nos falta a clareza de detalhes.

Segundo Vigotski (1998, p.44), para as crianças pequenas, pensar é recordar; já para os adolescentes, recordar é pensar. Podemos depreender disso que a memória nas diferentes idades não é apenas distinta, mas, desempenha papéis diferentes na vida das crianças.

Nos pequeninos, o pensar está no fato de recordar os objetos e suas principais características, eles se apoiam em suas experiências com esses objetos e com aquilo que lhes foi dito sobre os mesmos. Já com os adolescentes, “[...] o conceito central é a formação de conceitos e todas as idéias e conceitos, todas as formulações mentais, já não se constroem segundo o tipo dos nomes de família, mas conforme os conceitos abstratos de pleno valor.” (VIGOTSKI, 1998, p. 46).

Observa-se que o pensamento infantil é inteiramente ligado à memória organizada de forma imediata, sem o auxílio de outros elementos. Baseia-se nas lembranças. Vigotski (1998, p. 44) apresenta alguns exemplos sobre essa relação entre pensamento e memória imediata nas crianças pequenas.

O primeiro se refere à determinação do conceito nas crianças. Por exemplo, quando a criança responde o que é um caracol, ela diz: é pequeno, escorregadio, pode ser esmagado com o pé; se pedirmos que descreva uma cama, dirá que é “molinha”. Em tais descrições, a criança relata brevemente lembranças que reproduzem o objeto.

Outro exemplo refere-se à importância da memorização em todas as construções mentais. Os conceitos nessa fase são elaborados com base na ideia concreta dos objetos, aquilo que é possível de ser observado, “[...] de forma que mediante determinadas combinações surge um conceito geral, que está integralmente relacionado com a memória e pode ainda não ter caráter de abstração” (VIGOTSKI, 1998, p.45).

Neste caso, a memória infantil caracteriza-se por ser mais objetiva e concreta e não abstrata.

Como último exemplo, o pesquisador relaciona o desenvolvimento das ideias das crianças e da memória nessa fase. Há aqui uma influência das palavras na recordação do objeto, no entanto, essa conexão entre objetos e palavras, ocorre de maneira completamente distinta nas crianças pequenas e nos adultos.

Por trás das palavras, dos seus significados há um processo de generalização, tanto na criança quanto no adulto, porém, o procedimento de generalizar é o que os diferencia.

Em particular, o procedimento que caracteriza a generalização infantil encontra-se na dependência imediata do fato que o pensamento da criança se apóia integralmente na memória. [...] A denominação de palavras, de fenômenos, não constitui conceitos conhecidos, mas “sobrenomes”, grupos inteiros de coisas visuais, relacionados com uma conexão visual. (VIGOTSKI, 1998, p. 45).

Neste sentido, as experiências das crianças pequenas são determinantes na estrutura do pensamento infantil. Sobre a evolução psíquica, “[...] não é o pensamento e particularmente o pensamento abstrato o que está presente no começo do desenvolvimento, mas sim a memória, que constitui seu momento determinante” (VIGOTSKI, 1998, p.46).

Desse ponto, é possível reafirmar que a linguagem ganha destaque na formação da memória e de outras funções psíquicas superiores, pois ela permeia as relações humanas que determinam a personalidade dos indivíduos. Por meio da palavra a criança (re)conhece o mundo a sua volta e a cultura presente naquele ambiente.

Conforme Luria (1990, p. 23-24),

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.

Ao nominarmos os objetos para as crianças pequenas, estamos possibilitando suas primeiras formas de conexão e recordação, além de ampliarmos seu repertório lingüístico e seu conhecimento sobre o meio em que está inserido.

A internalização da linguagem envolve “aspectos da fala externa ou comunicativa, bem como a fala egocêntrica, por sua vez, o discurso "para dentro" para tornar-se a base do discurso interior. [tradução nossa]”¹⁷(VYGOTSKY, 1979, p. 57).

No primeiro momento a fala está fora, pertence ao outro, ainda não faz parte da criança, é na sua relação com o adulto ou parceiro mais experiente que ela vai assimilando o uso desse recurso para a comunicação. Em seguida, quando começa a ser superada a fala apenas como imitação, surge o momento da fala egocêntrica, que para Vygotsky (1979), não se limita na criança, mas permanece no adulto como uma (re)organização do pensamento, que pode condicionar suas ações. Passamos, assim, da fala externa, pertencente ao outro, para a formação do pensamento, no qual a palavra é “planejada”, estruturada e organizada.

Ao mencionar a importância da fala e da comunicação para o desenvolvimento das funções psíquicas é importante tratarmos, ainda, sobre o uso do sinal. Vygotsky (1979) e seus colaboradores analisaram a reorganização da percepção e criação de novas relações entre as funções psicológicas e, para isso, as atividades propostas, pelos pesquisadores, em suas pesquisas, envolveram a observação do uso do sinal por “[...] crianças em todas as suas manifestações concretas (Desenhando, escrevendo, lendo, usando sistemas de números, e assim por diante).¹⁸ [tradução nossa]” (VYGOTSKY, 1979, p. 38).

A organização e o uso dos sinais e símbolos condicionam um desenvolvimento posterior e mais complexo da consciência.

Os homens podem mesmo lidar com objetos “ausentes” e assim “duplicar o mundo” através de palavras que mantêm o sistema de significados, esteja ou não a pessoa em contato direto com os objetos referidos pelas palavras. Dessa forma surge uma nova fonte de imaginação produtiva: fonte que pode tanto reproduzir objetos como reordenar as relações entre esses objetos, servindo assim como base para processos criativos altamente complexos. (LURIA, 1990, p.24).

A discussão sobre memória pode ser entendida como adequada para o estudo das mudanças que os sinais introduzem nas funções psicológicas básicas, porque, segundo

¹⁷ “aspects of external or communicative speech as well as egocentric speech turn "inward" to become the basis of inner speech.” (VYGOTSKY, 1979, p.57)

¹⁸ “[...] children in all its concrete manifestations (drawing pictures, writing, reading, using number systems, and-so on).” (VYGOTSKY, 1979, p. 38).

Vygotsky (1979, p.38), essa função revela claramente a origem social dos sinais, bem como o seu papel crucial no desenvolvimento individual.

Só conseguimos fazer uso dos sinais quando já os conhecemos e conseguimos recordá-los; do contrário, permaneceríamos com nossa memória limitada a recordação somente na presença do objeto.

A linguagem enriquece as experiências das crianças, se uma criança com três anos “[...] tem poucas conexões temporais, mas, posteriormente, à medida que se desenvolve a linguagem e acumula experiências, o número de conexões e seu grau de sistematização crescem extraordinariamente.” (SMIRNOV (org.) 1960, p.229).¹⁹

Vimos nesta seção sobre a concepção do desenvolvimento da memória segundo estudiosos da Teoria Histórico-Cultural. O conceito de memória, para Vygotsky (1979), mesmo nas primeiras fases do desenvolvimento social, apresenta dois tipos, a memória elementar, imediata e a memória superior, mediada. Se ao tratar da memória, Vigotski (1998) apresenta o conceito dividido em duas categorias, é porque justamente são essenciais ao seu entendimento como um função psíquica superior a ser desenvolvida no seio das relações sociais, desde a mais tenra idade. Luria (1990), também, tratou sobre as relações sociais e a importância das experiências e relações estabelecidas no meio social.

A memória constitui-se, portanto, como fundamental e determinante de um certo tipo de pensamento infantil e seu desenvolvimento poderá dar lugar ao pensamento abstrato, o que irá conduzir a um outro tipo de memorização, a memorização associada ao pensamento e às recordações.

Com base no que vimos nesta seção, pretendemos, na próxima seção, refletir sobre situações pedagógicas que valorizam as especificidades e necessidades das crianças de idade pré-escolar e que possam envolver o trabalho com a Literatura Infantil, de maneira que possam ser possibilidades para auxiliar no desenvolvimento da capacidade psíquica, a memória.. Sobre a Literatura Infantil e a Educação Infantil, buscamos mencionar suas especificidades e refletir sobre o desenvolvimento das capacidades de ler e escrever e a influência do trabalho com a Literatura Infantil, nas práticas pré-escolares, neste processo.

¹⁹ “[...] tiene muy pocas conexiones temporales aún, posteriormente, a medida que se desarrolla el lenguaje u acumula experiencia, el número de conexiones y su grado de sistematización crecen extraordinariamente.” (SMIRNOV, 1960, p. 229).

SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um livro
é uma beleza,
é caixa mágica
só de surpresa.

Um livro
parece mudo,
Mas nele a gente
descobre tudo.

Um livro
tem asas
longas e leves
que, de repente,
levam a gente
longe, longe

Um livro
é parque de diversões
cheio de sonhos coloridos,
cheio de doces sortidos,
cheio de luzes e balões.

Um livro é uma floresta
com folhas e flores
e bichos e cores.
É mesmo uma festa,
um baú de feiticeiro,
um navio pirata do mar,
um foguete perdido no ar,
É amigo e companheiro
(MEYER, 2015).

A criança pré-escolar é aquela que ainda não tem idade para frequentar escolas de nível fundamental de ensino, no Brasil, as Instituições de Educação Infantil são as

responsáveis pela educação dessa criança dos três até, aproximadamente, cinco anos de idade.

Temos, também, as creches e berçários, que com o passar dos anos e os avanços nas pesquisas vem ganhando, ainda que muito vagarosamente, um caráter pedagógico e que são responsáveis por crianças dos quatro meses até os dois anos.

O vigésimo nono artigo da segunda seção da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao tratar sobre a Educação Infantil apresenta a seguinte descrição:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2014, p. 21).

Dessa maneira, fica assegurado por lei o direito de uma Educação Infantil com caráter desenvolvente, que atenda às necessidades das crianças até os cinco anos de idade, em seus aspectos sociais, físicos e intelectual, apontando com isso a necessidade da valorização dessas Instituições como educacionais e não assistencialistas.

Para Angotti (2008) o termo Educação Infantil é ainda muito utilizado em discursos políticos vazios e dificilmente ganha seu devido reconhecimento como um espaço educacional. A autora defende que esse momento da escolaridade básica seja reconhecido como espaço que assegure à criança possibilidades de aprendizagens que impulsionem seu desenvolvimento integral, por meio de atendimento educacional de qualidade.

As Instituições de Educação Infantil (IEIs) devem priorizar o trabalho pedagógico

[...] que promova o desenvolvimento integral da criança em suas diferentes e complementares perspectivas. Porém, não se poderá prescindir de uma ação integrada entre diferentes perspectivas advindas de políticas outras, tais como de ação social, de saúde, de cultura... de tal forma a atender o cidadão em sua vida organizada em sociedade. (ANGOTTI, 2008, p. 19).

Em relação aos bebês, sabemos que necessitam de mais cuidados e por mais tempo que os demais filhotes mamíferos, por isso, os berçários, creches e Instituições de Educação Infantil não podem deixar de lado os cuidados básicos para a sobrevivência

dessas crianças, pois, suas ações não são reguladas apenas por instintos ou reflexos, pelo menos não como acontece com os animais.

Sobre essa relação e dependência do bebê humano Vygotski (1996, p.285), ressalta que,

o bebê não é capaz de atender nenhuma das suas necessidades vitais, suas necessidades mais importantes e básicas podem ser satisfeitas só com a ajuda de cuidadores adultos. Eles lhe dão de comer, levam no colo, mudam sua postura. O caminho através dos outros, através de adultos, é a via principal da atividade da criança nesta idade. Praticamente toda conduta do bebê está entrelaçada e entrelaçados no social. Tal é a situação objetiva do desenvolvimento. [tradução nossa]

Como sua dependência é muito grande em relação aos cuidados dos adultos, o bebê convive e interage com esse(s) adulto(s) o tempo todo.

As relações dos bebês com o mundo exterior são de total dependência dos adultos. “Essa dependência confere um caráter absolutamente peculiar na relação da criança com a realidade (e consigo mesma): são relações que se realizam por mediação de outros, se refratam sempre por meio do prisma das relações com outra pessoa.²⁰[tradução nossa]” (VYGOTSKI, 1996, p. 285).

É essa relação que faz avançar as capacidades psíquicas da criança e na Educação Infantil não se deve desvincular o cuidar do educar/ensinar, sendo que as ações devem ser intencionalmente planejadas e vinculadas para se fazer avançar as capacidades mais eminentes em cada nível de desenvolvimento.

Com efeito, desde os primeiros instantes da sua existência, diferentes mecanismos culturais entram em ação que conferem as ações do bebê humano um caráter cada vez menos automático ou instintivo e cada vez mais imitativo e deliberativo. (PINO, 2005, p.45).

A criança já tem à sua volta a presença da fala, dos costumes culturais das pessoas que cuidam dela, como o uso de roupas, de objetos como chupeta, mamadeira e chocalhos, dos costumes sociais desses adultos, a presença de estímulos sensoriais, além de, muitas vezes, ser levada para outros locais e interagir com outros adultos, outros objetos, outros sons, outros costumes, etc.

²⁰ “Esa dependencia confiere un carácter absolutamente peculiar a la relación del niño con la realidad (y consigo mismo): son unas relaciones que se realizan por mediación de otros, se refractan siempre a través del prisma de las relaciones con la otra persona.” (VYGOTSKI, 1996, p. 285).

Ainda nas palavras de Pino (p.46, 2005),

pode-se afirmar, então, que a aparente condição de inferioridade e de prematuridade do bebê humano, em vez de constituir uma perda e um obstáculo ao seu desenvolvimento, representa, pelo contrário, um enorme ganho e um grande meio de desenvolvimento, uma vez que possibilita que possa ser educado, ou seja, que possa beneficiar-se da experiência cultural da espécie humana para devir um ser humano.

Assim, quando esses bebês chegam às Instituições de Educação Infantil, não estão “vazios” de conhecimentos ou experiências, no entanto, cabe ao professor fazer com que avancem os seus níveis de desenvolvimento, beneficiando-os com os bens da cultura humana, como os livros de Literatura Infantil.

Como dissemos nas seções anteriores, o desenvolvimento integral da criança envolve a formação e o aperfeiçoamento de suas capacidades humanas. Tal desenvolvimento deve, pois, ser objetivo do trabalho com crianças pequenas. Pensar nos modos de se promover vivências para crianças pequenas não é tão simples quanto possa parecer, essa inserção deve ocorrer de maneira adequada e sempre preocupada com os cuidados que a criança deve receber para evitar acontecimentos indesejados.

Os Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil, documento elaborado pelo Ministério da Educação e, conforme anunciado no próprio documento, elaborado com a contribuição efetiva e competente de secretários, conselheiros, técnicos, especialistas, professores e outros profissionais. Anunciam que:

as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. (BRASIL, 2006, p. 32)

Como ser completo devemos considerar na criança os aspectos históricos e biológicos que envolvem todos os processos de ensino e de aprendizagem. Para a organização de qualquer trabalho pedagógico que tome como aporte a Teoria Histórico-Cultural devemos conceber que

[...] não há possibilidade de uma vida histórico- social do homem sem considerá-lo um ser biológico, um ser vivo pertencente à natureza. [...] Pois bem, a base biológica do homem é uma característica básica ineliminável, por mais que haja os avanços científicos e tecnológicos, [...] sem essa base biológica e sem considerar as leis da natureza como um todo, não há possibilidade de vida e, assim, o homem não tem como desenvolver o seu ser histórico e social. (OLIVEIRA, 2006, p.6-7).

Ao considerar esses pressupostos, é necessário pensar em situações pedagógicas que de fato considerem a criança com um ser natural, biológico, social, cultural e que contemplem princípios éticos, políticos e estéticos.

Se pensarmos em vivências e situações pedagógicas literárias para as crianças pré-escolares, devemos pensar, também, em ações intencionalmente organizadas e metodologias apropriadas, podemos depreender, assim, a importância de um mediador.

Tais ações poderão ampliar as experiências sociais, culturais e históricas das crianças. Ao considerar esses pressupostos justificamos a importância da educação literária ser iniciada desde a Educação Infantil e para que os educadores tenham mais recursos e possibilidades de ampliar o conhecimento das crianças, é preciso que estes se apropriem da literatura, dos diferentes gêneros textuais, dos elementos que compõe cada gênero e das especificidades do livro literário destinado às crianças.

Na Educação Infantil a leitura literária, não deve ser interpretada como uma antecipação de práticas escolarizadas, mas como uma apresentação dessa capacidade humana.

A criança deve ser provocada para a leitura. Quando convive com a leitura e a escrita, a princípio realizadas pelo professor, enquanto vive muitas experiências significativas em que possa se expressar através das diferentes linguagens, ela se apropria da leitura e da escrita de forma “natural”, ou seja, não imposta, mecânica, ou mesmo espontaneamente como algo biológico, mas provocada (MELLO, apud SILVA; ARENA, 2012, p. 9).

A criança afetada por essa provocação literária terá mais elementos para fazer avançar suas capacidades psíquicas, quando assimila a leitura e a escrita e, ainda que não consiga realizar essas atividades sozinha, ela percebe e reconhece as palavras como ferramentas ou signos para a comunicação ou registro. O livro faz com que a criança avance do seu nível elementar para as primeiras abstrações, generalizações e associações.

Quando lemos várias vezes a mesma história para uma criança e ela acompanha esta leitura, em um determinado momento a criança pode apontar para a palavra e dizer o que nela está escrito, mesmo que ainda não domine a leitura. Ela conseguiu recordar e associar aquele código escrito com a palavra ouvida por meio da leitura do adulto.

Se a criança for ainda muito pequena e tiver este gesto de identificar a palavra escrita no texto, podemos comparar esta ação com as primeiras manifestações de

recordação de um objeto ausente, como descrevemos na seção anterior, em que nas palavras de Smirnov (1960), ao falarmos o nome de um objeto conhecido para uma criança de um ano, ela irá mover sua cabeça para o local que costuma ficar este objeto, no entanto, se estivermos com essa mesma criança em outro local, onde ela nunca viu este objeto, pode ser que ela não tenha nenhuma reação ou que fique nos olhando. No caso do reconhecimento de uma palavra escrita, acontece o mesmo, a criança pode ser capaz de saber onde está representado a palavra lida pelo adulto, no entanto, se a mesma palavra estiver escrita em outro livro ou com outro formato, a criança pequena não a reconhecerá.

A professora e crítica literária galega, Ana Roig Rechou Blanca, descreve a educação literária como uma

[...] metodologia que visa proporcionar ao mediador de um conjunto de saberes culturais, literários e sociais proporcionado pelas enciclopédias e intertextos individuais, permitindo-lhe formar leitores para descobrir nas obras literárias, modelos, diretrizes, convenções, símbolos, mitos, eventos históricos, reação individual para leitura. As obras de ficção, com frequência, se baseiam em tais modelos, diretrizes e convenções compartilhados e reelaborados do mesmo corpus que compõem o conjunto chamado Literatura.²¹ [tradução nossa] (BLANCA, 2012, p. 362).

Sobre a Literatura, em especial, a Literatura Infantil, Aguiar (2011), apresenta que este gênero é muito recente na história Ocidental. “Ela só vai se fixar do século XVII, quando Charles Perrault destina seus *Contos da Mamãe Gansa* aos jovens leitores, dando atenção a um público até ali sem contornos definidos” (AGUIAR, 2011, p. 7).

À medida que avançam a urbanização e as exigências do capitalismo, a alfabetização também ganha uma nova preocupação, pois o trabalho passa a exigir das pessoas, cada vez mais, o domínio da leitura e da escrita. Diante deste cenário, as escolas receberam um grande número de estudantes, o que impulsionou novas práticas educacionais.

Surgem, assim, as ciências voltadas ao conhecimento da natureza infantil em seus vários aspectos e, especificamente, aquelas focadas na

²¹[...] metodoloxía con la que se pretende dotar al mediador de un conjunto de saberes culturales, literarios y sociales proporcionados por las enciclopedias y los intertextos individuales, que le permita capacitar a los lectores para descubrir en las obras literarias, modelos, pautas, convencionalismos, símbolos, mitos, acontecimientos históricos... reacción individual ante la lectura. Las obras de ficción, con frecuencia, se basan en dichos modelos, pautas y convencionalismos compartidos y reelaborados del mismo corpus que componen el conjunto denominado Literatura." (BLANCA, 2012, p. 362).

aprendizagem, nos modos como as crianças recebem e sedimentam os conteúdos, os comportamentos e os valores lhes são repassados para o exercício da vida adulta. (AGUIAR, 2011, p. 8).

Nas escolas, o material de leitura é o mais valorizado, no entanto, ainda não haviam textos escritos especialmente para crianças, eram adaptações das obras literárias escritas para adultos ou um resgate do folclore brasileiro. Aos poucos começam a surgir as produções escritas para as crianças.

A Literatura acompanha a educação desde as suas origens, Aguiar (2011) assevera que o grande problema começa a surgir quando a obra literária é usada apenas como pretexto para o ensino de determinados conteúdos, “[...] privilegiando a função de instrumento para um fim alheio às propriedades singulares da criação artística. [...] O uso do texto literário adquire, então, um caráter exemplar e tem sua especificidade anulada enquanto arte.” (AGUIAR, 2011, p. 8).

Uma reorganização dessas práticas se faz necessário, de forma que, a leitura literária seja uma possibilidade de experiências, e seu caráter artístico, histórico e cultural, sejam garantidos.

Para tanto, importa criar situações de leitura fundadas na liberdade de escolha e no ludismo, alicerçadas em bases teóricas sólidas sobre gênero literário em questão, o processo de leitura, as características emocionais e cognitivas infantis e a metodologia de trabalho mais adequada (AGUIAR, 2011, p. 8).

No Brasil, a Literatura Infantil surge no século XIX e ganha destaque com as obras de Monteiro Lobato a partir da década de 1920. Os diferentes gêneros também ganham destaque na Literatura destinada às crianças.

As histórias em quadrinhos e os livros de imagens convivem com os contos de fadas e as fábulas, os livros-brinquedo e as narrativas curtas ficam ao lado dos poemas populares e dos mitos, isto é, as novas modalidades literárias e artísticas dialogam com as fontes mais arcaicas da literatura infantil, aquelas que, desde os primórdios, mais agradam ao público. Tal fato é sintomático, uma vez que as criações recentes são também sucesso absoluto entre as crianças de hoje. (AGUIAR, 2011, p.9).

Os livros de Literatura Infantil, hoje, abordam os mais variados temas, possuem diversos recursos visuais e táteis, principalmente aqueles que são destinados às crianças pequenas ou aos bebês. Esses recursos denotam uma nova concepção sobre a criança e sobre a importância deste material, o livro, no desenvolvimento dos pequenos.

Trazem, também, diferentes contextos: didáticos, religiosos, moralizantes e literários, cabendo àquele que está à frente da organização, no caso o professor, fazer uma triagem para a escolha do melhor livro, a fim de não tornar este momento enfadonho ou pedagogizante. Deste ponto de vista a garantia de uma real experiência estética deve ser diretriz para a seleção das obras a serem utilizadas (COSSON, 2011).

O gênero literário, prenhe de um discurso estético (PERROTTI, 1986), permite que o leitor faça suas interpretações, imagine e crie novas situações para os personagens, além de fornecerem uma experiência estética da obra literária, bases para a formação de leitores mirins.

Segundo Nikolajeva (2011), estes livros podem apresentar dois tipos de textos, distintos, similares ou complementares. O primeiro é o texto escrito, as palavras colocadas para compor a narrativa, o poema, etc.; já o segundo, são as ilustrações, o texto imagético, que podem acompanhar o que está escrito ou ir além. Há casos em que as imagens são a própria narrativa.

Contudo, as situações pedagógicas que envolvem o trabalho com o texto literário podem possibilitar o contato das crianças com as especificidades do livro literário; ampliam as possibilidades de compreensão da linguagem verbal e da linguagem visual dos textos, além de auxiliar no desenvolvimento das capacidades psíquicas humanas, como atenção, memória, imaginação e atividade criadora.

Quanto aos processos de ler e escrever, também podem ser desenvolvidos por meio de atividades que envolvam o trabalho com a Literatura Infantil. Por serem capacidades baseadas em instrumentos humanizadores e culturais.

Ler e escrever são criações humanas que foram historicamente desenvolvidas, há diferentes modos de ler e escrever em diferentes culturas e povos. No entanto, sua função social é preservada e é justamente na função real e de maneira integral dessas capacidades que o trabalho do professor se faz. É necessário não fragmentar esse objeto (escrita), reduzindo-o a sílabas ou palavras isoladas, como se isso fosse facilitar a compreensão das crianças. Na verdade,

[...] quando apresentamos a escrita sob a forma de letras, dificultamos para as nossas crianças a compreensão do que seja a linguagem escrita. Dificultamos para as nossas crianças a atribuição de um sentido pessoal à linguagem escrita que possibilite sua inserção e sua utilização plena na cultura escrita. Para que serve a escrita? No processo de conhecer a cultura escrita, por meio das experiências que vão vivendo, as crianças vão criando para si esse sentido do que seja a

escrita. Dependendo da forma como apresentamos a escrita para as crianças, obstaculizamos a formação de um sentido que seja adequado à escrita (MELLO, 2007, p.77-78).

Sobre este processo de desenvolvimento da escrita na criança, Luria (2006a, p.143) comenta que o primeiro estágio da escrita não está no momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares, mas está muito antes disso e depende das ações que lhe são ofertadas, principalmente, na Educação Infantil. “[...] Podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.” (LURIA, 2006a, p. 143).

Os textos escritos devem, sem dúvida, ser trabalhados com as crianças pequenas, para auxiliar o reconhecimento do código escrito e suas especificidades, por exemplo: observar as letras maiúsculas e minúsculas, os pontos, as frases, os parágrafos, os acentos, etc. O texto imagético, por sua vez, também, fornece elementos capazes de desenvolver a imaginação, atividade criadora, memória, além do conteúdo da própria narrativa que poderá servir de repertório na autoria de textos escritos.

Após uma breve apresentação sobre as Instituições de Educação Infantil, sobre as experiências e vivências literárias que os professores dessas Instituições podem proporcionar para as crianças e sobre as capacidades que podem ser mobilizadas por meio delas, como ler, escrever, relacionar e recordar. Passamos agora a refletir sobre as especificidades das crianças pré-escolares na tentativa de propor situações pedagógicas que possam ser trabalhadas/ exploradas pelo(a) educador (a) .

5.1 AS ATIVIDADES

O trabalho docente exige do professor estar sempre em busca do aprimoramento de suas práticas; cada nível de escolarização requer deste profissional conhecimentos específicos sobre seus respectivos níveis de desenvolvimento, seja dos bebês, das crianças, dos jovens ou dos adultos. É a fundamentação científica que possibilitará ao professor uma educação de caráter desenvolvente, para que o processo educativo se torne eficaz ao desenvolvimento humano.

A formação deste profissional é importante para a melhoria de suas atividades docentes, no entanto, para o trabalho nas Instituições de Educação Infantil a Lei nº

9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não exige formação em nível superior, admitindo a formação em nível médio com especialidade na área do magistério. No artigo 62, em que trata sobre os profissionais da educação, apresenta os níveis de formação docente para cada nível de atuação da seguinte forma:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2014, p. 35).

Quanto mais qualificada for a formação deste profissional, melhores serão as possibilidades de um efetivo trabalho docente e de caráter desenvolvente. As práticas docentes na Educação Infantil deveriam seguir opções teóricas e o trabalho com as crianças pequenas deve ser organizado e pensado de forma intencional.

Quanto à proposta pedagógica das Instituições de Educação Infantil, os Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil asseguram que “As propostas pedagógicas são desenvolvidas com autonomia pelas instituições de Educação Infantil a partir das orientações legais.” (BRASIL, 2006, p. 34).

O professor e os gestores dessas Instituições tem sua autonomia profissional para as escolhas das práticas docentes e da base teórica orientadora dessas práticas, assegurada por lei. No entanto, suas escolhas devem assegurar à criança o cumprimento dos seus direitos de desenvolvimento de seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. (BRASIL, 2014, p. 21).

Assim,

os professores e os demais profissionais que atuam nessas instituições devem, portanto, valorizar igualmente atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras tantas propostas realizadas cotidianamente com as crianças. (BRASIL, 2006, p. 28).

A criança, nos primeiros anos de vida, está aberta para conhecer o mundo e para aprender qualidades que a torne humana, atividades realizadas neste período da vida da criança deve valorizar seu desenvolvimento integral, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, são atividades que possibilitam um processo de humanização. As relações sociais que estabelece com adultos ou crianças pode favorecer esse processo de humanização. (LIMA, 2005, p. 69).

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil consideram que todo trabalho ali desenvolvido é complementar à ação da família e que a interação entre as duas, família e escola, é importante para o desenvolvimento da criança e da formação da sua identidade pessoal.

Para a formação da identidade pessoal e o reconhecimento da identidade das famílias, dos professores, das outras crianças e até mesmo da Instituição escolar, os Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil apresentam os seguintes eixos que devem compor as atividades dessas Instituições, são eles:

1 Professoras, professores, gestoras e gestores desenvolvem atitudes mútuas e em relação às crianças e aos seus familiares de respeito à diversidade e orientam contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa, de indivíduos com necessidades educacionais especiais ou diante de composições familiares diversas e estilos de vida diversificados.

2 A intenção de respeitar e valorizar a diversidade de histórias, costumes, cultura local e regional é explicitada nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

3 O idioma falado nas instituições de Educação Infantil é o português, assegurada às comunidades indígenas a educação bilíngüe, e às comunidades fronteiriças, a interculturalidade. (BRASIL, 2006, p. 33).

Essas propostas podem auxiliar o planejamento e organização das situações pedagógicas, de maneira que valorize o desenvolvimento social, cultural, histórico, ético e político das crianças.

Sobre o desenvolvimento das funções psíquicas das crianças, vimos na seção em que tratamos sobre a memória voluntária: mediada e sobre o desenvolvimento da memória nas diferentes idades, que a criança precisa se apropriar dos bens produzidos historicamente para se humanizar e se desenvolver, no entanto, “[...] o processo de aprendizagem é sempre colaborativo, sendo resultado da ação conjunta entre o mediador e a criança, um processo ativo do ponto de vista daquele que aprende” (ANDRADE, 2012, p.16).

Agir sobre o meio é uma importante ação para que se faça avançar nossas capacidades psíquicas, ampliando nossas experiências, no entanto, ao agir sobre o meio afetamos e somos afetados, pois o meio também se altera.

“[...] O ambiente social faz com que todas as propriedades especificamente humanas da personalidade seja adquirida pela criança; é a fonte de desenvolvimento

social da criança que ocorre no processo da interação real das formas << ideais>> e efetivas.”²²[tradução nossa] (VYGOTSKI, 1996, p.270)

Para Lima (2005, p.70) a criança tem uma ilimitada capacidade de aprender e ela passa a ocupar um lugar de protagonista, agindo de maneira ativa no processo de apropriação de conhecimentos que podem ampliar seu desenvolvimento cultural dado as condições de vida, atividade e educação.

Segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, nos processos de aprendizagem, assimilação e desenvolvimento humano, há sempre um nível mínimo de desenvolvimento para se avançar para outro nível, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ocorre na medida em que

[...] os centros ou estruturas inferiores cedem uma parte essencial de suas antigas funções para as novas formações, transpassam a estes níveis mais elevados, graças a que as tarefas de adaptação, que nos estágios mais baixos de desenvolvimento correspondente aos centros ou funções inferiores são agora realizadas nos estágios mais elevados, por funções superiores.²³(VYGOTSKI, 1996, p.117).

Não se trata de uma anulação das funções inferiores, mas de desenvolvimento e superação, “[...] as funções superiores surgem, em primeiro lugar, com base nas inferiores e representam, em última análise, de uma combinação específica e complexa, uma complicada síntese destes mesmos processos elementares e não os novos tipos de processos fisiológicos”²⁴(VYGOTSKI, 1996, p.118).

O contato com o texto literário, por exemplo, pode ampliar o conhecimento sobre o mundo e seus acontecimentos históricos, sociais, afetivos e culturais. Segundo Andrade (2012), na promoção da leitura, desde a infância, principalmente da leitura de livros de Literatura Infantil, é necessária a atuação do adulto para mediar esse contato pois, intencionalmente, pelo processo de ensino e pelo processo de aprendizagem, se faz avançar, da zona de desenvolvimento real do conhecimento, aquela já alcançada pela

²² “el medio social origina todas las propiedades específicamente humanas de la personalidad que el niño va adquiriendo; es la fuente del desarrollo social del niño que se realiza en el proceso de la interacción real de las formas << ideales>>y efectivas.” (VYGOTSKI, 1996, p.270)

²³ [...] los centros o estructuras inferiores ceden una parte esencial de sus antiguas funciones a las formaciones nuevas, las traspasan a dichas instancias superiores, gracias a lo cual las tareas de adaptación, que en las etapas más inferiores de desarrollo correspondían a los centros o funciones inferiores pasan a ser desempeñadas, en las etapas superiores, por las funciones superiores (VYGOTSKI, 1996, 117).

²⁴ “[...] las funciones superiores surgen, por una parte, sobre la base de las inferiores e representan, a fin de cuentas, una determinada y compleja combinación, una complicada síntese de esos mismos procesos elementares y no los procesos fisiológicos de nuevo tipo.” (VYGOTSKI, 1996, p.118).

criança, para níveis mais elevados. É na zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança consegue realizar determinadas tarefas com o auxílio de um parceiro mais experiente e que está começando a se apropriar para realizar sozinha, que deve incidir a ação do mediador de leitura.

Compreendemos o professor como o principal mediador entre a leitura e as crianças, ele é responsável por ofertar e possibilitar, por meio da escolha e organização do trabalho pedagógico que valorize as necessidades e direitos das crianças asseguradas pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases), possibilitando que essas crianças conheçam o mundo exterior e tudo o que nele está concretizado e materializado no objeto livro.

A escolha dos textos para as crianças deve depreender do fato de que, cada fase da criança pode exigir determinados tipos de textos e essa seleção é muito importante para um bom resultado e efetiva concretização dos objetivos que se espera alcançar com a atividade.

Assim, a escolha dos livros de Literatura Infantil constitui-se em uma tarefa extremamente importante, tanto quanto a posterior organização de trabalho pedagógico a partir desta seleção.

Atualmente, os conteúdos desses livros são ricos e abordam temas diversificados, que proporcionam, a todos, conhecimento, informação, contato com novas ideias e até mesmo prazer, o que contribui para que a literatura infantil seja considerada indispensável ao desenvolvimento do “gosto” pela leitura na infância (ANDRADE, 2012, p. 23).

Além da seleção do livro, o espaço em que as atividades serão desenvolvidas, também, deve ganhar destaque, cada ação deve ser intencionalmente planejada e este espaço deve estar organizado de modo que possa atingir o objetivo do professor com as crianças.

Para envolver a criança na experiência de leitura, será essencial compartilhar com ela o objetivo da tarefa, indicando-lhe o porquê e o para quê da ação e dando-lhe a possibilidade de agir para satisfazer uma necessidade que a mobiliza intelectual, física e emocionalmente. (LIMA, 2005, p. 105).

Uma forma de envolver as crianças nas atividades propostas é a organização da rotina do dia que pode ser elaborada junto com elas.

A rotina poderá compor as atividades pelas quais as crianças estarão percorrendo durante o dia, algumas são fixas e com seus horários específicos, conforme as

determinações e condições da Instituição de ensino, já outras podem ser alteradas e reformuladas.

É importante salientar que, de maneira alguma, esta rotina é vivida de modo rígido, inflexível, durante o decorrer do dia. Muitas vezes as próprias crianças propõe a sua inversão, ou a professora, baseando-se na observação do grupo, propõe um outro tipo de encaminhamento para o dia, dentro ou não da rotina. (FREIRE, 1995, p. 19).

De acordo com os princípios da Teoria Histórico-Cultural, as crianças aprendem, por meio da atividade social, a se relacionar com o outro, a conhecer sua identidade pessoal, a recordar, a planejar, a organizar, a comunicar-se, a ser solidária, a respeitar seu espaço e o do outro e assim, torna-se ativa no seu processo de formação da inteligência e sua personalidade. (LIMA, 2005, p.73).

Assim a participação na organização da rotina das atividades, pode fazer com que as crianças atribuam sentido à elas e assumem o papel de sujeitos ativos e protagonistas do seu próprio processo de desenvolvimento.

Toda organização do trabalho, intencionalmente planejado, com atividades literárias, poderá possibilitar o desenvolvimento de capacidades psíquicas humanas e superiores nas crianças, não somente a memória, mas a atenção, a percepção, a imaginação e a atividade criadora. Considerando isso passamos, então, para a reflexão de situações pedagógicas que possam servir como futuras propostas de trabalho para educadores da Educação Infantil e que possam envolver o trabalho com textos literários.

Outros recursos podem ser utilizados, para a organização do espaço ou no momento da leitura, como: fantoches, dedoches, fantasias, etc. Bajard (2002) também forneceu algumas ideias como, o baú dos tesouros, a estante móvel, uma estante que pode ser feita de tecido com grandes bolsos de plástico transparente para colocar os livros, esta pode ser pendurada na sala ou ficar no chão para as crianças escolherem os livros que querem ver, manusear, folhear e ler.

5.2 Manipulação

Vimos no item anterior que a organização das atividades pedagógicas, se faz necessário que o professor saiba qual o nível de desenvolvimento das crianças.

O nível real de desenvolvimento é determinado pela idade, pelo estágio ou fase em que a criança se encontra. Sabemos que a idade cronológica da criança não pode servir como um critério confiável para estabelecer o nível real de seu desenvolvimento. Portanto, a

determinação do nível real de desenvolvimento exige uma investigação especial pelo qual pode ser elaborado o diagnóstico do desenvolvimento.²⁵[tradução nossa] (VYGOTSKI, 1996, p.265).

Contudo, por volta dos dois ou três meses de idade a criança que é estimulada a manipular os livros, em seus diferentes formatos, cores, texturas, materiais nos quais foram confeccionados, pode, aos poucos, ir se apropriando deste objeto tipicamente humano e cultural.

Nessa fase, segundo Vygotski (1996, p.287), o bebê,

tentando pegar objetos, joga com suas mãos, lábios, língua, mostrando grande atividade. Neste período as atividades manuais que são tão importantes para todo o desenvolvimento psíquico, também foram desenvolvidas. Todas estas reações corretamente orientadas e que visa adaptar-se, se converte em positivas e não se retraem para um valor negativo ou orgânico que impera na etapa anterior sempre que a estimulação não é muito forte.²⁶[tradução nossa]

Para essa estimulação o professor poderá selecionar alguns livros para ler para os bebês, com isso possibilitará a estimulação da fala ou a ampliação do vocabulário, ao fazer a leitura, pode apresentar as ilustrações, comuns nos livros de Literatura Infantil, enfatizando os personagens e com descrições para além da descrita na história, como, por exemplo: a cor da roupa; o cenário, se é casa, rua, floresta, escola; se é menina, menino ou animal; fêmea ou macho; qual animal é; se é bebê, criança ou adulto; se é noite ou dia; etc. Quando os personagens aparecerem em mais de uma página, o professor pode solicitar à criança para apontar, por exemplo, onde está o cachorro; com aquelas que já falam, ele(a) pode perguntar, por exemplo, qual a cor do vestido da princesa. Esses elementos servirão como signos auxiliares da recordação da história e dos seus personagens.

²⁵ El nivel real de desarrollo se determina por la edad, por el estadio e la fase en la cual se encuentra el niño en cada edad. Sabemos que la edad cronológica del niño no puede servir de criterio seguro para establecer el nivel real de su desarrollo. Por ello, la determinación del nivel real de desarrollo exige siempre una investigación especial gracias a la cual puede ser elaborado el diagnóstico del desarrollo. (VYGOTSKI, 1996, p.265).

²⁶ Intenta asir los objetos, los toca con sus manos, los labios, la lengua, manifestando una gran actividad. En este período se desarrollan asimismo las aptudes manuales que tanta importancia tienen para todo el desarrollo psíquico. Todas esas reacciones correctamente orientadas y dirigidas a la adaptación de convierten en positivas y no se retraen a una forma negativa u orgánica imperante en la etapa anterior siempre que la estimulación no sea demasiado fuerte. (VYGOTSKI, 1996, p.287)

Já dissemos no início desta seção e na seção memória nas diferentes idades, sobre a importância da repetição para as crianças pequenas. Ler mais de uma vez o mesmo livro pode colaborar com o desenvolvimento da memória da criança, visto que,

na primeira infância e na primeira época pré-escolar a memória é involuntária e sem um fim determinado. Nesta idade a criança ainda não planeja a tarefa de fixar algo para depois recordá-lo. Na criança de dois ou três anos fixa na memória somente aquilo que tem significação naquele momento, o que está relacionado com suas necessidades imediatas ou interesses, aquilo que tem uma importância emocional. [tradução nossa] (SMIRNOV, 1960, p.228).²⁷

Desta forma, a repetição da leitura da história pode auxiliar no seu reconhecimento por parte da criança, já que a memória dela é ainda muito próxima dos sentidos e da presença do objeto. Nesta fase, a criança costuma se esquecer muito rapidamente das coisas e a repetição servirá como uma ferramenta que fortalecerá essa capacidade psíquica de memorização.

Outro aspecto que julgamos importante é a atitude do professor como leitor para um público. Andrade (2012) aponta que mesmo que sejam pequenos e que o livro tenha ilustrações, o professor fazendo a leitura com o livro voltado para ele e só depois virando para mostrar o texto e as ilustrações para as crianças, poderá possibilitar por meio dessas ações e ensino aos pequenos sobre como manusear um livro, como virar as páginas, a ordem da leitura, da esquerda para a direita e de cima para baixo, possibilitando a imitação pela criança e assim a sua assimilação deste processo.

A leitura literária e seu processo de apropriação, como um objeto cultural, exige que o sujeito reproduza as ações adequadas, a função para a qual esse objeto foi criado. (LIMA, 2005, p.100).

Neste período, “sua capacidade de imitação na esfera intelectual está severamente limitada pelo grau de seu desenvolvimento mental e as possibilidades que correspondem à sua idade. [tradução nossa]”²⁸(VYGOTSKI, 1996, p.267).

²⁷ En la primera infancia y en la primera época preescolar la memoria es involuntaria y sin un fin determinado. En esta edad el niño aún no se plantea la tarea de fijar algo para después recordarlo. El niño de dos años fija en la memoria solamente aquello que tiene significación en aquel momento, lo que está relacionado con sus necesidades inmediatas o intereses, aquello que tiene un fuerte colorido emocional (SMIRNOV, 1960, p. 228).

²⁸ su capacidad de imitación en la esfera intelectual está muy restringida por el grado de su desarrollo mental y por las posibilidades que corresponden a su edad.” (VYGOTSKI, 1996, p. 267).

A capacidade humana de imitar se diferencia em relação a do animal, nesse a capacidade de imitar é limitada e não há condições de um desenvolvimento mental, já nas crianças

[...] usando imitação, pode fazer na esfera intelectual muito mais do que eles podem fazer em sua própria atividade; ver-se que a sua capacidade de imitar operações intelectuais não é ilimitada, mas é modificado com estrita regularidade em acordo com o curso de seu desenvolvimento mental, de modo que em cada fase da idade exige para a criança uma determinada zona de imitação intelectual relacionada com o nível real de desenvolvimento. [tradução nossa]²⁹(VYGOTSKI, 1996, p. 268).

Esse processo de imitação torna-se cada vez mais racional, para Vygotski (1996, p. 268), o nível de desenvolvimento proximal das crianças, ou seja, o nível em que a criança só consegue realizar determinadas atividades com o auxílio de um parceiro mais experiente, é incluído, por ele, na área de imitação.

O que agora pode ser feito em colaboração com o adulto e sob sua direção, pode fazê-lo por si mesmo amanhã. Isso significa que quando nós esclarecemos as possibilidades da criança realizar a prova em colaboração, esclarecemos ao mesmo tempo a área das funções intelectuais no processo de maturação que dará frutos na próxima fase de desenvolvimento; assim chegamos para definir o nível real de seu desenvolvimento intelectual. [tradução nossa]³⁰(VYGOTSKI, 1996, p.268- 269).

Aquilo que antes era apenas realizado no nível da imitação, passa a se concretizar como uma ação da criança, logo, no percurso de seu desenvolvimento a criança poderá se apropriar dos modos leitor, da forma como, em sua cultura, as pessoas manuseiam os livros e realizam a leitura.

²⁹ [...] valiéndose de la imitación, puede hacer en la esfera intelectual mucho más de lo que puede hacer en su propia actividad; vemos a sí mismo que su capacidad de imitar operaciones intelectuales no es ilimitada, sino que se modifica con estricta regularidad en consonancia con el curso de su desarrollo mental, de modo que en cada etapa de edad exige para el niño una determinada zona de imitación intelectual relacionada con el nivel real de desarrollo. (VYGOTSKI, 1996, p. 268).

³⁰ Aquello que hoy puede realizar en colaboración con el adulto y bajo su dirección, podrá realizarlo por sí mismo el día de mañana. Eso quiere decir que cuando esclarecemos las posibilidades del niño para realizar la prueba en colaboración, esclarecemos al mismo tiempo el área de sus funciones intelectuales en el proceso de maduración que darán sus frutos en el próximo estadio del desarrollo; de ese modo llegamos a precisar el nivel real de su desarrollo intelectual. (VYGOTSKI, 1996, p.268- 269).

5. 3 Jogos, brincadeiras e leituras

Com as crianças de três a cinco anos, as atividades literárias podem envolver jogos, brincadeiras, teatro, pinturas, desenhos, esculturas com argila ou massa de modelar, recortes, culinária, etc.

Nesta fase, segundo Smirnov (1960) as crianças já consegue fixar por mais tempo as informações na memória e já sentem a necessidade dessa fixação para recordar-se depois. Ainda que, as crianças de três anos não consigam fixar as informações por muito tempo; somente aos quatro ou cinco anos as crianças começam a fixar na memória as informações, de forma voluntária.

No caso dos jogos, a criança só conseguirá jogar se conseguir recordar as informações sobre as regras e só o fará novamente, se for capaz de fixar essas informações em sua memória.

É importante, não somente a memória, sobretudo a capacidade psíquica de atenção para que tenham mais êxito nas atividades de jogos.

Como dissemos na seção em que tratamos sobre as funções psíquicas superiores, o desenvolvimento dessas funções não acontece de maneira isolada e por etapas individuais, mas, uma mobilizará o desenvolvimento da outra.

Na criança, além da capacidade de memória, essa atividade colabora com a atenção e percepção, capacidades importantes para a formação dos conceitos.

Os jogos de maneira geral

[...] facilitam o desenvolvimento da memória voluntária, já que criam um reforço emocional forte para fixar na mente e recordar os atos. Segundo mostram as investigações de Istomina, as crianças de idade pré-escolar fixam na memória, com muito mais facilidade, uma quantidade de palavras, quando estas fazem parte de um processo de jogo (quando as crianças fixam para cumprir determinados atos no jogo). [tradução nossa] (SMIRNOV, 1960, p.228).³¹

O jogo permite o desenvolvimento da capacidade da recordar os objetos mesmo na sua ausência, como apontado por Smirnov (1960), essa capacidade começa a aparecer quando a criança tem um ano de idade, no entanto, ainda de maneira muito

³¹ [...] facilita el desarrollo de la memoria voluntaria, ya que crea un refuerzo emocional fuerte para fijar en la mente e recordar los actos. Según muestran las investigaciones de Istomina los niños de edad preescolar fijan en la memoria, con mucha más facilidad, unas cuantas palabras, cuando éstas entran a formar parte de un proceso de juego (cuando los niños las fijan para cumplir determinados actos en el juego). (SMIRNOV, 1960, p.228).

limitada, somente aos quatro e cinco anos ela é capaz de ter essa recordação e ainda representar o objeto.

As brincadeiras livres como o faz-de-conta, que é a atividade principal da criança pré-escolar ou, as brincadeiras direcionadas e os jogos de construção, permitem as crianças se apropriar de habilidades e capacidades humanas que motivam o seu desenvolvimento cultural e social, até mesmo porque, na maioria das vezes essas atividades acontecem de maneira coletiva.

[...] Uma criança quando brinca, joga ou desenha, está desenvolvendo a capacidade de representar, de simbolizar, e, nesse processo, está elaborando entendimentos sobre a realidade circundante, possibilitamos a criança, especialmente dos três aos seis anos, experiências, materiais, tempos para que ela possa se apropriar da realidade externa por meio de diferentes formas de manifestações. (LIMA, 2005, p. 179).

Neste sentido os professores de Educação Infantil devem organizar sua rotina de trabalho de modo que viabilizem tempo para a brincadeira, para os jogos, a brincadeira livre, a interação entre as crianças e objetos culturais. Por meio desta organização as atividades de leituras literárias com a turma, pode ganhar espaço na rotina diária e fazer parte de diferentes situações pedagógicas e o professor estará, também, contribuindo com o processo de alfabetização dessas crianças, segundo Girotto e Souza (2010), a criança aprende ler lendo textos, ainda que não saiba lê-los, ao ter contato com esse material, principalmente os textos dos livros de Literatura Infantil, sentirá a necessidade da leitura.

O ensino da leitura baseado no “letramento ativo” pressupõe a tomada de consciência de estratégias de leitura desde a educação infantil, ou seja, as atividades relacionadas a esse ensino podem iniciar com crianças ainda não alfabetizadas, mas em contato direto com os livros e os diversos suportes de textos para a prática da leitura (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p.48).

Para que a criança se torne um leitor fluente, essa inserção dela com as atividades literárias ganha fundamental importância.

Na brincadeira do faz-de-conta, por exemplo, pode ser que a criança esteja em atividade de recontar a história, o que possibilita a criança fazer um esforço mental para recorda-la e buscar o que conseguiu guardar em sua memória. Os elementos auxiliares para isto, surgem durante a leitura do professor pois em alguns momentos pode ser que faça entonações diferentes na voz ao ler determinados trechos, ou pode ler e em seguida

mostrar a página lida, que provavelmente poderá conter ilustrações, cores ou marcas que auxiliem a identificá-la e a fazer conexões com o que nela está escrito.

Ao pegar o livro, a criança irá recorrer a estas ferramentas para que possa contar a história, pode ser que abra o livro e vire suas páginas, antes de iniciar sua apresentação, na busca pela recordação da história e da ordem dos acontecimentos.

Tal conduta é utilizada por leitores experientes.

Antes de ler, bons leitores geralmente ativam conhecimentos prévios que podem então ser relacionados às ideias do texto. O exercício de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura. Folhear o livro, passando rapidamente os olhos pela narrativa na pré-leitura, geralmente, resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o que trata a história (GIROTTI; SOUZA, 2010, p.50).

Ao se posicionar para contar a história em situação de faz-de-conta, é bem provável que a criança imite a postura do professor quando lê para ela, seguindo as páginas com os olhos enquanto conta e virando-as ao final de cada passagem narrada, Girotto e Souza (2010), nomeiam a postura do professor como modelar, assim, ele(a) serve de modelo de leitor efetivo e mais experiente que conduz e ensina às crianças as atitudes e postura de um leitor que lê para um público.

O que mais uma vez mobiliza a memória da criança, para que consiga executar corretamente a tarefa de ler para o outro, mesmo que em atividade de brincadeira.

Na brincadeira, a criança assume um papel ativo dirigido a elaboração de teorias e hipóteses sobre as relações humanas e dos homens com os objetos da cultura. [...] Essa é a atividade principal da infância ao sustentar o desejo de expressão, relacionamentos, parcerias e interatividade das crianças e ao criar nelas novos interesses e necessidades de conhecimento. (LIMA, 2005, p. 181).

É por meio da brincadeira que a criança assume papéis, vivencia situações novas, interage com o outro, seja o adulto ou as crianças e que se vê em situação de comunicação.

O professor, diante da brincadeira, exerce papel de motivador da atividade da criança, direta ou indiretamente, fornecendo materiais e motivando, também, seus relacionamentos para que possa manifestar duas hipóteses, curiosidades, interesses e descobertas sobre a realidade social. (LIMA, 2005, p.182).

A dramatização teatral é, também, uma atividade importante para crianças em idade pré-escolar, acontece de maneira direcionada pelo professor e com materiais e

espaços organizados para enriquecer suas vivências. Trata-se de uma arte que mobiliza diferentes capacidades psíquicas nas crianças, a interpretação de um personagem, as escolhas de acessórios, cenários, sons e outros elementos que possam vir a complementar essa interpretação, mobilizam diferentes capacidades e aprendizagens.

O trabalho realizado de forma coletiva pode levar as crianças a terem experiências de frustração, cooperação, organização, divisão de tarefas, rejeição, aceitação, enfim, são incontáveis as possibilidades de experiências durante o trabalho coletivo.

A dramatização é uma manifestação artística com especificidades próprias, o livro de Literatura Infantil também é arte e ganha os mais variados elementos que condicionam suas diferentes formas, tamanhos, cores, texturas, sons, cheiros, brilho, espessura, etc. O texto é arte e ganha vida por meio de seu formato, ritmo, composição, pela história que narra, pelas tramas, suspense, aventura, romance, terror, etc.

“A arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material” (VIGOTSKI, 1999, p.308).

Quando apresentamos o livro literário para a criança, apresentamos fatos da vida que não é a vida, experiências das relações humanas que não aconteceram na realidade, mas que superam o real no sentido de que ao escrever ou ilustrar uma história, autor e ilustrador fazem uso das suas experiências e dos seus conhecimentos sobre o mundo, sobre a sociedade, suas relações, seus costumes, sua história, etc.

Vigotski (2009) denomina essa capacidade humana, de combinação. Segundo ele, temos a capacidade de combinar os elementos da realidade de tantas maneiras e da forma como desejarmos e são nestas combinações que encontramos as possibilidades para o desenvolvimento dos processos de criação e imaginação.

Para o pesquisador russo, a memória, a imaginação e a percepção, são as capacidades que integram o processo de criação e fortalecem a interação entre texto e leitor.

Assim, Vigotski (1999), considera que a arte é uma aliada ao conhecimento e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é uma forma de expressar a

experiência humana e de fazer com que os homens se apropriem da sua história e da história do mundo.

Desde modo, ele não concebe a arte como um processo individual, realizada por uma única pessoa, mas como um objeto cultural elaborado por meio de técnicas construídas socialmente e que representa as relações sociais e as demais manifestações humanas.

“A arte é o social em nós e o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais” (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

Com a atividade de dramatização e por meio da brincadeira de faz-de-conta, as crianças podem perceber, paulatinamente, que a conduta e formação do homem dependem das relações sociais, do que já foi organizado pela humanidade, para além das suas funções biológicas. Em Vigotski (1999) vemos que esse tipo de atividade envolve emoções que podem ser desencadeadas por meio da interpretação e que a sua superação pode levar a uma nova organização psicológica, tornando as emoções complexas e conscientes, transformando-as assim em sentimentos.

Os cinco anos de idade é considerado por Gesell (2003), como uma fase de ouro. A criança sai de um período bastante perturbado e turbulento, que é a idade de quatro anos, nesta fase a criança parece estar testando suas forças contra qualquer limite ou autoridade. Nesta fase, como descrevemos na seção 3.4, sobre a memória nas diferentes idades, a criança consegue guardar as informações por mais tempo na memória o que facilita sua recordação.

Aos cinco anos a criança é “[...] sincera, risonha, sensível e responsável. Estes são apenas alguns dos adjetivos lisonjeiros de que podemos servir-nos para descrever a criança desta idade.” (GESELL, 2003, p. 277).

Não podemos deixar de mencionar que essas características da personalidade da criança de cinco anos são descritas levando-se em conta uma visão ampla sobre o comportamento nesta fase, no entanto, se forem analisados casos específicos veremos que as crianças podem estar inseridas nas mais variadas influências externas, sociais e culturais o que pode apresentar características muito diferentes das descritas por Gesell (2003).

Nesta fase, a criança tem

[...] tendência a ser uma grande tagarela e, em regra, já pôs inteiramente de lado toda a pronúncia infantil. Utiliza mais à vontade os elementos de ligação, quando nos conta uma história. Pode ser que exagere, mas não é dada, como antes, a invenções excessivamente fantásticas. Os diálogos das suas brincadeiras teatrais são cheios de naturalidade. (GESELL, 2003, p. 278).

Assim, em uma atividade de mimica a criança de cinco anos conseguirá atingir melhores performances e mais detalhadas, sem correr o risco de que elas fantasiem outras performances que não tem relação com o personagem que precisa interpretar. São crianças mais seguras e calmas na maior parte das situações.

Todas as atividades descritas por nos nesta seção, são sugestões de reflexões sobre situações pedagógicas que, ao envolverem o uso dos textos literários, respeitando e valorizando as potencialidades das crianças pré-escolares podem enriquecer suas vivências culturais, históricas e sociais.

Como vimos, essas atividades podem servir como auxiliadoras na (re)organização e desenvolvimento das capacidades psíquicas, como: a memória voluntária, a atenção voluntária, a imaginação, a criação, a emoções complexas, o pensamento e a percepção.

O professor atento aos diálogos das crianças em situação de atividade, sejam jogos, brincadeiras, desenhos, dramatizações ou faz-de-conta, poderá fundamentar suas ações pedagógicas de forma intencional, tendo a possibilidade de, em uma atitude investigativa, descobrir os conhecimentos já adquiridos por elas, as dúvidas, inquietações, as hipóteses.

“Mediante uma observação atenta, a professora pode, de maneira consciente, elaborar estratégias de sistematização, de interpretação e de compreensão daquilo que as crianças conhecem, vivem e desejam saber.” (LIMA, 2005, p.182).

Passamos assim para as nossas considerações finais, cuja intenção não é finalizar as reflexões que traçamos durante as seções desta dissertação, mas suscitar outras reflexões, outras propostas e, quem sabe, outros trabalhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É loucura odiar todas as rosas porque uma te espetou. Entregar todos os teus sonhos porque um deles não se realizou, perder a fé em todas as orações porque em uma não foi atendido, desistir de todos os esforços porque um deles fracassou. É loucura condenar todas as amizades porque uma te traiu, descrer de todo amor porque um deles te foi infiel. É loucura jogar fora todas as chances de ser feliz porque uma tentativa não deu certo. Espero que na tua caminhada não cometas estas loucuras. Lembrando que sempre há uma outra chance, uma outra amizade, um outro amor, uma nova força. Para todo fim um recomeço! (SAINT-EXUPÉRY, 2009).

Refletir sobre os conceitos de humanização, desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas, sobre a Educação Infantil, a infância e suas relações com atividades literárias nos auxiliaram a responder a questão que foi colocada como geradora da pesquisa “Quais as contribuições das atividades literárias para pensarmos a formação e o desenvolvimento da memória segundo a concepção dos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural Vygotsky e A. R. Luria, em crianças da Educação Infantil?”

Respondendo a esta questão confirmamos a nossa hipótese inicial de que as atividades realizadas na Educação Infantil, que atendam as diretrizes de parâmetros educacionais para este nível de escolaridade e ao envolverem os textos literários, quando intencionalmente organizadas, contribuem como o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, dentre elas a memória.

Conforme buscamos explicar ao longo da pesquisa, a Literatura Infantil é arte, um bem histórico e cultural, carregado de ferramentas e signos que podem auxiliar e servir como mediadora entre criança e experiências sociais, políticas e culturais, das quais ela mesma ainda não teve experiência. A criança, atuando nessa relação, pode aprender sobre si e sobre o mundo. Cabe à literatura “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2011, p. 17).

Sobre o processo de desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores do homem, as atividades atreladas ao texto literário mobilizam a organização dessas

funções, fazendo-se avançar dos seus modos mais elementares para seus níveis mais elaborados e complexos.

Em nossos estudos vimos que as capacidades de atenção, percepção, emoção, pensamento, memória, imaginação e criação, estão presentes nas atividades que propomos para servirem de exemplo para nossas reflexões e análises. Essas capacidades devem sempre ser “desafiadas”. Quando o(a) educador(a) reconhece o nível de desenvolvimento real dos(as) seus(as) alunos(as), deve propor sempre um novo desafio, que faça com que ela reorganize suas elaborações mentais e avance para mais um nível de desenvolvimento.

No que se refere ao desenvolvimento da memória, tanto o livro como as atividades atreladas a ele, servem como elementos auxiliares da memorização, em cada nível do desenvolvimento humano sua função será atribuída às suas principais necessidades, desde as relações afetivas e os primeiros contatos com os objetos da nossa cultura, até a interiorização dos elementos auxiliares, signos e símbolos na assistência à memória.

Observamos que em cada idade das crianças pré-escolares, a memória se desenvolve de maneira e por tempo específicos. Suas primeiras manifestações surgem logo nos primeiros dias de vida, no entanto, em um nível completamente elementar, aos poucos e pelo processo de ensino e aprendizagem, as crianças alcançam outros níveis de suas memórias, até que se chegue à memória voluntária, usada para fixar aquilo que queira ou que se tenha a necessidade de recordar futuramente.

São os professores das Instituições de Educação Infantil, os responsáveis em propiciarem situações de vivências e experiências para as crianças, de modo que auxiliem na formação de sua inteligência e personalidade infantis. No caso das vivências literárias, o professor deve possibilitar à criança a sua atuação efetiva como leitora, mesmo antes de saber ler ou escrever. O professor assume uma posição de mediador do modelo leitor e das situações de leitura e escrita, com as crianças. Essas ações auxiliarão no processo de alfabetização, no avanço das funções psicológicas, no desenvolvimento integral da criança em um processo ativo de humanização.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura Literária para crianças brasileiras: das fontes às margens. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.) *Leitura Literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de. *O conceito de memória na obra de Vigotski*. Dissertação de mestrado- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

ANDRADE, Lizbeth Oliveira de. *Literatura infantil e as narrativas dos contos: ferramentas para a formação da atividade criadora e imaginação na infância*. Trabalho de conclusão de curso- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2012.

ANGOTTI, Maristela. Educação infantil: para que, para quem e por quê. In: ANGOTTI, M. (Org.). *Educação infantil: para que, para quem e por quê*. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2008.

ARENA, Dagoberto Buim. Leitura e locução na escola: conceitos e práticas. In: *Leitura: Teoria & Prática*. São Paulo: Global Editora. n° 50, ano XXVI, p.18-24, nov. 2008.

_____. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In SOUZA, Renata Junqueira de [et al]: *Ler e Compreender: estratégias de leitura*. Campinas- SP: Mercado das Letras, 2010.

AZEVEDO, Ricardo. Lição de Biologia. In: *Dezenove poemas desengonçados*. São Paulo. Ática, 1998.

_____. Sobre a criação literária, a “inspiração” e o “impredizível”. In: *Leitura: Teoria & Prática*. São Paulo: Global Editora. n° 53, ano XXVII, p.38-45, nov.2009.

BAJARD, Elie. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 1. ed. 3ª reimpressão. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

_____. O Narrador. In: *Coleção Os Pensadores: Textos Escolhidos*. 1.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

BOTTOMORE, Tom. Psicologia. In: *Dicionário do pensamento marxista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 9.ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em << http://www.famasul.edu.br/2015/arquivos_pdf/106.pdf>>. Acesso em: 02. abr. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. v. 2. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: << <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>>>. Acesso em: 02. abr. 2016.

BRITTO, Luis Percival Leme. Literatura: conhecimento e compromisso com a liberdade. In: *Leitura: Teoria & Prática*. São Paulo: Global Editora. nº 53, ano XXVII, p.38-45, nov. 2009.

BROCANELLI, Cláudio Roberto ; ANDRADE, Lizbeth Oliveira de; 'O Narrador' de Walter Benjamin e a contação de histórias : (duas) contribuições para a educação atual. In: *Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 2011, Presidente Prudente. ENEPE - Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão. Presidente Prudente : Unoeste, 2011. v. 1. p. 759-766.

CAMPOS, Augusto de (org.). *Poesia russa moderna*. Tradução de Augusto de Campos; Haroldo de Campos; Boris Schnaiderman. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Perspectiva, 2001.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. trad. de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CITADOR. Poema *Elegia da lembrança antiga*. Disponível em: <<<http://www.citador.pt/poemas/elegia-da-lembranca-impossivel-jorge-luis-borges>>> Acesso em: 20. Ago. 2015.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSINO, Patrícia. A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira. In. CORSINO (Org.) *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 49- 67.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed., 1ª reimpressão. São Paulo, SP: Contexto, 2011.139p.

DICIO. *Dicionário Online de Português*. Disponível em:<<<http://www.dicio.com.br/mnemocnia/>>> Acesso em 26. Ago. 2015.

FOUCAMBERT, Jean. Trata-se, de fato, de distribuir melhor a leitura? In: *Leitura: Teoria & Prática*. São Paulo: Global Editora. nº 42, ano XXII, p.5-8, mar.2004.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Barbara. *O indivíduo em formação*. São Paulo- SP: Cortez, 2001.

GESELL, Arnold. *A criança do 0 aos 5 anos*. Tradução Cardigos dos Reis. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico- livro para professores*. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka: Tradução Zoia Prestes. São Paulo, SP: Ática, 2009.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, R. (O.) *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas- SP, Mercado de Letras, 2010.

HERNANDES, Diana Karla. *Literatura em sala de aula: explorando possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores*. Trabalho de conclusão de curso- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2010.

JOBIM; SOUZA, Solange. *Infância linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

JUNIOR, Antônio Gasparetto. *União Soviética*. Disponível em: <<<http://www.infoescola.com/historia/uniao-sovietica/>>>. Acesso em: 18. Ago. 2015.

LEITE, César Donizetti Pereira. *Infância, experiência e tempo*. São Paulo- SP: Cultura Acadêmica, 2011.

LIMA, Elieuzza Aparecida de. *Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática*. 2005, Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília- SP, 2005.

LURIA, Alexandr Románovich. Materiales sobre la genesis de la escritura en el niño. In: *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*. URSS: Editorial Progreso, p. 43-70, 1987.

_____. O cérebro humano e a Atividade Consciente. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. trad. Maria da Penha Villalobos. 10.ed. São Paulo: Ícone, 2006.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. E LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10.ed. trad. Maria da Penha Villalobos. 10.ed. São Paulo: Ícone, 2006 a.

_____. Vigotskii. In: VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. E LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10.ed. trad. Maria da Penha Villalobos. 10.ed. São Paulo: Ícone, 2006 b.

MACEDO, Neusa Dias de. *Iniciação à Pesquisa Bibliográfica*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MEYER, Ivanise. *Baú das histórias e poemas: Poemas de Elias José*. Disponível em: <<<http://baudashistoriasepoemas.blogspot.com.br/2010/04/poemas-de-elias-jose.html>>> Acesso em 20. Ago. 2015.

NIKOLAJEVA, Maria. Paratextos dos livros ilustrados. In: NIKOLAJEVA, M. e SCOTT, C. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. Trad. Cid Knipel. São Paulo, SP : Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S.G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo, SP: Scipione, 2009.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Conexão entre saberes e gêneros discursivos em teses acadêmicas sobre formação de leitores. In: *Leitura: Teoria & Prática*. São Paulo: Global Editora. nº 50, ano XXVI, p.62-68, nov. 2008.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo, SP: ícone, 1986.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Rubens. Lev Seminovitch Vigotski: Um estudo da vida e da obra do criador da Psicologia Histórico-Cultural. In: LONGAREZI, Adréa Maturano; PUENTES Roberto Valdés; (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013.

QUINTANA, Mário. *Quintana de bolso: Rua dos cataventos e outros poemas*. Porto Alegre: L&PM, 2012.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. 48ª ed. / 49ª reimp. Tradução por Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro, RJ: Editora Agir, 2009.

SANTIAGO, Emerson. *Bolcheviques*. Disponível em: <<<http://www.infoescola.com/uniao-sovietica/bolcheviques/>>>. Acesso em: 02. Abr. 2016.

SHUARE, Marta. Datos sobre los autores. In: *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*. URSS: Editorial Progreso, p.338-344, 1987.

SILVA, Márcia Cabral da. *Infância e literatura*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2010.

SMIRNOV, A. A. (org.) *Psicología*. Tradução do russo Florêncio Villa Landa. México: Editorial Grijalbo, 1960.

TULESKI, Silvana Calvo. *A relação entre texto e contexto na obra de Luria: apontamentos para uma leitura marxista*. Maringá, PR: Eduem, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*, (1979). Disponível em: <<<http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>>>. Acesso em: 28. Jul. 2015

_____.Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. In: *Obras Escogidas*, tomo IV. 1. ed. Madrid: Visor, p. 117-204, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia da Arte*. São Paulo- SP, Martins fontes, 1999.

_____. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico- livro para professores*. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka: Tradução Zoia Prestes. São Paulo, SP: Ática, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. La memoria y su desarrollo en la edad infantil. In: *Obras Escogidas*, tomo II. 1. ed. Madrid: Visor, 2001.