UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FCT - Câmpus de Presidente Prudente

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Milene Egea Semensato

Desenvolvimento da imaginação: contribuições da literatura infantil à educação escolar na perspectiva da teoria histórico-cultural

Presidente Prudente

2019

MILENE EGEA SEMENSATO

Desenvolvimento da imaginação: contribuições da literatura infantil à educação escolar na perspectiva da teoria histórico-cultural

Texto para Defesa de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de ciências e Tecnologia –UNESP – Campus Presidente Prudente, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento humano, diferença e valores.

Orientadora: Profa. Dra. Rosiane de Fátima Ponce

Bolsa: CAPES

Presidente Prudente

2019

S471d

Semensato, Milene Egea
Desenvolvimento da imaginação : Contribuições da literatura infantil à educação escolar na perspectiva da teoria histórico-cultural / Milene Egea Semensato. -- Presidente Prudente, 2019
87 p. : 3 v.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Rosiane de Fátima Ponce

1. Literatura infantil. Imaginação. Psicologia histórico-cultural. Pedagogia histórico-crítica.. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL À EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

AUTORA: MILENE EGEA SEMENSATO
ORIENTADORA: ROSIANE DE FATIMA PONCE

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ROSIANE DE FATIMA PONCE
Departamento de Educação / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Prof. Dr. RICARDO ELEUTERIO DOS ANJOS
Departamento de Educação / Universidade do Oeste Paulista

Profa. Dra. BERTA LUCIA TAGLIARI FEBA
FATEC / Presidente Prudente

Presidente Prudente, 19 de dezembro de 2019

Digitalizado com CamScanner

Dedico esse trabalho a todos aqueles que desejam e se empenham em fazer do mundo um lugar melhor.

AGRADECIMENTOS

Como nada que fazemos se deve estritamente a nós mesmos, presto meus agradecimentos a todos aqueles que, a sua maneira, compartilharam comigo a confecção deste trabalho.

Agradeço a Deus e a toda proteção que me sustentou em momentos que acredito terem sido alguns dos mais difíceis da minha existência.

A minha mãe Luciana, por mesmo distante ter cuidado de mim e me dado seu colo em tantos momentos.

A minha irmã Beatriz por tornar a vida mais leve com nossas brincadeiras e compartilhar comigo o cotidiano da vida.

Ao meu pai Paulo que me contava histórias quando pequena.

A minha avó Cecília, amor imenso, segunda mãe, nutriu-me de esperanças em todos os momentos da vida.

À Ângela, que me ajudou a ressignificar a vida tantas vezes.

Aos meus amigos imensamente queridos: Anne, Gizelly, Luiz, Jacqueline e Sandra por compartilharmos alegrias e tristezas há tantos anos.

Ao meu grupo de bailarinas e amigas, especialmente Daianny, Jhiessica e Ana por todos os momentos de leveza que a dança nos proporcionou ao longo de todos esses meses e que também me permitiram “respirar” da correria da vida.

Ao Vinícius e a Evelyn, amigos acadêmicos, sem vocês tudo teria sido muito mais difícil.

Aos professores Ricardo Eleutério dos Anjos, Lígia Márcia Martins e Giselle Modé Magalhães pelo apoio teórico em diferentes momentos desse percurso.

A minha orientadora Rosiane de Fátima Ponce por, antes de tudo, acolher-me no programa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A todos vocês: muito obrigada!

RESUMO

A dissertação de mestrado que ora se apresenta busca entender o papel da literatura na formação da imaginação infantil e de que forma a referida literatura se caracteriza para contribuir nesse desenvolvimento. Buscamos fazer essa reflexão com base nos textos de autores da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica, uma vez que ambas compartilham os mesmos pressupostos teóricos. Essa pesquisa tem caráter teórico e foi realizada a partir da busca e apropriação de artigos, dissertações e teses que compartilhassem das visões teóricas acima mencionadas. E que também tratassem da temática da Literatura, Literatura infantil, Desenvolvimento humano e Imaginação e apresenta como objeto de estudo o desenvolvimento da imaginação infantil e sua relação com a literatura infantil a partir da educação escolar. Ao tomar como base os estudos realizados, consideramos que a Literatura é uma objetivação do gênero humano que permite apresentar a realidade histórica para as crianças a partir de uma construção singular e por meio de múltiplos temas. Dessa maneira, a Literatura infantil pode contribuir para o desenvolvimento da Imaginação e do sistema interfuncional psíquico como um todo a partir da construção de novas imagens mentais da realidade. A Literatura, enquanto parte da cultura humana, é direito de todos e deve ser socializada pela escola, meio pelo qual todas as camadas da sociedade poderão ter seu acesso garantido.

Palavras-chave: Literatura infantil. Imaginação. Psicologia histórico-cultural.

Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

The master's thesis presented here seeks to understand the role of literature in the formation of children's imagination and how this literature is characterized to contribute to this development. We seek to carry out this reflection based on texts by authors from Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy, since both share the same theoretical assumptions. This research has a theoretical character and was carried out by searching and appropriating articles, dissertations and theses that shared the theoretical views mentioned above. And that also dealt with the themes of Literature, Children's Literature, Human Development and Imagination and presents as an object of study the development of children's imagination and its relationship with children's literature from school education. When taking the studies carried out as a basis, we consider that Literature is an objectification of the human race that allows us to present historical reality to children based on a singular construction and through multiple themes. In this way, Children's Literature can contribute to the development of Imagination and the psychic interfunctional system as a whole through the construction of new mental images of reality. Literature, as part of human culture, is everyone's right and must be socialized through school, a means by which all layers of society can have guaranteed access.

Keywords: Children's literature. Imagination. Historical and cultural psychology. Historical-Critical Pedagogy.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 8

INTRODUÇÃO 11

1 A CONCEPÇÃO DE SER HUMANO COMO INDIVÍDUO HISTÓRICO E CULTURAL 17

1.1 A atividade de trabalho como fundante do ser humano e condição de desenvolvimento 19

1.2 A concepção de psiquismo: o sistema interfuncional e as funções psicológicas 22

1.3 A atividade-guia: a relação da criança com o mundo e a periodização do desenvolvimento 31

1.3.1 A atividade de estudo: a idade escolar primária e a sistematização de Elkonin 37

2 A LITERATURA INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO 43

2.1 A Literatura como objetivação genérica para si 43

2.2 A Literatura Infantil como direito da criança e dever da educação escolar 46

3. O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO INFANTIL À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUA RELAÇÃO COM A LITERATURA 63

3.1 A imaginação como função psicológica superior 63

3.1.1 Fantasia e imaginação 75

3.2 Imaginação e Literatura infantil: Reflexões a partir de uma educação crítica 76

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS 84

APRESENTAÇÃO

A motivação para a pós-graduação inicia-se ainda na graduação do curso de Psicologia, na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), em Presidente Prudente- SP nas disciplinas voltadas para a pesquisa acadêmica. Esse interesse se intensifica a partir do contato com a Psicologia histórico-cultural e com a Pedagogia histórico-crítica, por meio das disciplinas de Psicologia Escolar e do Esporte, ambas ministradas pela Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos, também orientador de minha pesquisa de iniciação científica e de estágio supervisionado em Psicologia Escolar.

É a partir daí que se iniciam os primeiros estudos das teorias que, para mim, representaram um grande “divisor de águas”, uma vez que por meio delas pude melhor compreender o desenvolvimento humano, a sociedade em que vivemos e como esses fatores implicam um no outro e quais as possíveis contribuições da Psicologia e da Educação nesse processo. Considero-me uma grande afortunada por terem cruzado meu caminho essas teorias, permitindo assim elevar meu conhecimento sobre a realidade e ressignificar minha relação e formação com a Educação e a Psicologia.

Sabendo que não há conhecimento que seja desinteressado, tenho ainda a pretensão em atuar nesse campo e contribuir com a área da Psicologia, em especial a da Educação, ambas tão imprescindíveis para as transformações que desejamos: uma sociedade pautada na igualdade de acesso aos bens econômico-culturais e na formação de indivíduos conscientes e conhecedores da realidade da qual fazem parte.

O interesse em estudar o desenvolvimento infantil relacionando-o com a literatura, surge de uma necessidade pessoal em compreender e contribuir com ambas as temáticas. De certa forma, compreendo, ao resgatar minha memória, que a Literatura sempre esteve presente em minha vida de maneira superficial e, em raros momentos da vida escolar e acadêmica, o que me trazia certa inquietação.

Ao pensar especificamente na minha escolarização nos anos iniciais, vejo que a Literatura quase não teve espaço e que, nos momentos em que aparecia, cumpria funções pragmáticas de ensino moral e disciplinar, algo que se estendeu por todo o processo escolar.

A Literatura aparecera fortemente para mim somente no ensino médio. Apesar de minha vontade em compreender profundamente aquele conteúdo e do esforço de minha professora, tínhamos que nos apropriar de um conjunto de obras clássicas brasileiras meramente para avaliações acadêmicas. O que quero dizer é

que a Literatura, em nenhum momento, fora tratada como objeto social capaz de nos apresentar e fazer refletir sobre problemas humanos ou vivências emocionais. Por isso, concluo hoje, ter se instaurado uma grande lacuna em minha formação.

Essa brecha foi se transformando em insatisfação em relação a minha formação escolar e a de tantos outros brasileiros. Entendi, mais tarde, que isso é produto de uma educação defasada e carente. E ainda a ausência de planejamento escolar, inclusive, desprovido de formação docente de qualidade.

Ainda na graduação em Psicologia, no estágio em Psicologia Escolar em uma escola pública de Presidente Prudente, deparei-me com a realidade de alguns jovens e constatei que eles, infelizmente, não tinham nenhum contato com referências literárias do cenário brasileiro ou mundial, consideradas tão importantes para o desenvolvimento pleno do ser humano. Isso unido ao fato de a biblioteca[1] local não disponibilizar um acervo adequado cujas obras literárias infantis também não eram contempladas ali, causando-me grande inquietação.

Uma vez que a iniciação científica realizada na graduação inclinava-se ao período da adolescência, crescia um desejo por compreender mais profundamente os períodos que a precediam. Isso atrelado ao fato de haver uma preferência pessoal pelo momento da infância, até mesmo pela simplicidade conceitual das crianças que, por vezes, nos fazem sorrir. Assim me fizeram focar nela meus estudos.

Na sociedade de classes, o acesso à literatura é deficitário de forma geral e, em específico, dentro do sistema público de educação. Nesse modelo de sociedade não se oferecem as mesmas condições de desenvolvimento a todos. Entende-se aqui que a literatura possa representar uma possibilidade de emancipação e humanização dos indivíduos, oferecendo subsídios para reflexão e transformação da realidade por meio do desenvolvimento da imaginação. A literatura é aqui compreendida como uma produção humana não cotidiana, um sistema de signos e fonte de desenvolvimento das funções psíquicas superiores em suas máximas possibilidades. No entanto, o que pode ser observado no contexto escolar, como também é encontrado na literatura sobre o tema, é a falta de acesso, mediação e a pragmatização deste tipo de conteúdo, em que o trabalho parece estar pautado em materiais que não ultrapassam o nível do cotidiano; isto é, não abordam as grandes objetivações humanas (ABRANTES, 2011; SACCOMANI, 2014).

---

[1] Apesar da escola em questão ser de Ensino fundamental e médio consideramos (a partir dos estudos realizados) que os sujeitos inclusos nessa faixa etária possam e devam se apropriar das obras de literatura infanto-juvenis.

Juntamente com a motivação para produção deste trabalho, consideramos que ainda assim produzir ciência no Brasil tem se mostrado uma árdua tarefa, visto que as condições de investimentos têm sido cada vez mais esgotadas. Embora esperamos que os esforços aqui refletidos possam, de alguma forma, contribuir com a sociedade.

INTRODUÇÃO

Este estudo consiste em uma pesquisa teórica desenvolvida no Mestrado em Educação, na Universidade Estadual Paulista-UNESP, Presidente Prudente.

Tomamos por base os pressupostos teóricos da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica, de maneira que recorremos aos autores clássicos da teoria histórico-cultural, tais como Leontiev, Luria e Vigotski e autores contemporâneos importantes como Martins, Pasqualini, Abrantes e outros que se apresentam no decorrer do texto.

A pesquisa aqui realizada tem como objeto de estudo o desenvolvimento da imaginação infantil e sua relação com a literatura infantil a partir da educação escolar. Temos como objetivos desse trabalho compreender como se dá o desenvolvimento humano a partir das referidas perspectivas teóricas e a que vem a função psicológica Imaginação, bem como entender as características presentes nas obras literárias infantis que podem contribuir com esse desenvolvimento.

Vigotski (1991) abordou as obras de arte e literatura interessando-se por sua influência psicológica, em como o leitor percebe a obra literária e que emoções lhe despertariam.

Abrantes (2011, p. 14) defende que a literatura seria uma forma de mediação cultural e uma maneira de se relacionar com uma forma de arte, para além da experiência cotidiana. O livro, como objeto social permite revelar os aspectos essenciais de objetos, acontecimentos, movimentos e contradições inerentes à prática social "[...] a partir de uma abordagem imaginativa que transforma idealmente a realidade, articulando-se como relação teórica frente ao real".

Consideramos sujeito de nossa pesquisa a criança que ingressa na escola, sendo o estudo a atividade dominante. Essa escolha se justifica[2], para nós, ao considerar que nesse momento do desenvolvimento, a criança terá maiores condições (como linguagem e pensamento) para se relacionar de maneira mais ativa com as obras de Literatura.

Partimos da hipótese de que a apropriação da Literatura infantil é importante para o desenvolvimento da imaginação, hipótese que se confirma a partir das leituras aqui referenciadas. Entretanto, essa discussão, a partir do que pesquisamos, ainda não havia sido realizada nessas perspectivas. Também procuramos discutir os

[2] A decisão do sujeito de pesquisa foi fruto das discussões realizas no seminário de pesquisa em 2017, com a presença dos Professores Dr. Angelo Antônio Abrantes e Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos enquanto arguidores.

elementos que a Literatura se utiliza e que permitem colocar em movimento a função imaginativa.

A partir das leituras que estão contidas no corpo do texto, defendemos que o ensino de Literatura nos anos iniciais tenha como objetivo principal não a pragmatização das obras, no intuito de inculcar valores morais como a obediência; mas sim a valorização dessas enquanto possibilitadoras de recursos para que, mesmo crianças, reflitam sobre a realidade e as transformações que se colocam necessárias na sociedade.

A literatura infantil, por meio de uma grande multiplicidade de temas, deve possibilitar o contato e conhecimento da criança sobre o mundo, criando desde cedo *motivos* para que esse indivíduo se interesse em dar continuidade à atividade de leitura, uma vez que o conhecimento humano acumulado se objetiva na escrita, “arquivo” do mundo.

Foram levantadas teses e dissertações publicadas nos últimos anos em bancos de dados das universidades públicas do estado de São Paulo, com destaque aos trabalhos que abordaram o tema 'imaginação' e/ ou literatura infantil na perspectiva da teoria histórico-cultural, tendo o objetivo de tomar conhecimento de produções já realizadas e arrojar-se no tema "imaginação e literatura infantil”.

Ao ingressar no mestrado em 2017, pesquisamos teses e dissertações da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente, Araraquara, Marília e Rio Claro, USP e UNICAMP. Não encontramos trabalhos que relacionassem, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da Imaginação e a relação com a Literatura infantil dos referidos pressupostos teóricos.

Pensamos que a pesquisa se justifica enquanto aumento do repertório teórico para Professores e Psicólogos, visando acrescentar e trazer novas considerações aos campos de estudo da teoria histórico-cultural, da educação, da imaginação e da literatura. Também consideramos que a existência de trabalhos dessa temática possa se aliar e atuar em defesa da Literatura Infantil como parte do desenvolvimento da infância.

A junção da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica deve-se ao fato de sua coerência epistemológica, isso porque a Psicologia histórico-cultural oferece subsídios para a compreensão do desenvolvimento humano, o qual é entendido como um processo complexo e resultante de atos socialmente instituídos. Enquanto a Pedagogia histórico-crítica compreende que o processo de ensino deva oferecer aportes para desenvolver os indivíduos em suas máximas

possibilidades, socializando-se e apropriando-se dos mais elevados conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

A teoria histórico-cultural assevera que o ser humano é um ser de natureza social; isto é, tudo o que possui de humano é proveniente de sua vida em sociedade em meio à cultura criada pela humanidade ao longo dos séculos. Aprendemos a nos tornar humanos, conforme nos apropriamos da cultura humana objetivada (LEONTIEV, 1978).

Facci e Tomio (2009) enfatizam que a Psicologia histórico-cultural, proposta por Vigotski (1896-1934), parte de fundamentos do materialismo histórico dialético (Marx e Engels), apontando a dimensão histórica do desenvolvimento psicológico e compreendendo que o desenvolvimento biológico é incorporado e superado a partir das várias e constantes apropriações e objetivações da cultura.

Destacamos que a Psicologia histórico-cultural, a partir de Martins (2011; 2013), define o psiquismo humano como imagem subjetiva da realidade objetiva. A imagem subjetiva da realidade é formada por um sistema funcional complexo. O psiquismo consiste em um sistema interfuncional, relacionado aos processos de apropriação de signos e da objetivação do que foi apropriado. Funções psicológicas como sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos não podem ser compreendidas de forma isolada. Tais processos formarão a imagem subjetiva da realidade objetiva; ou seja, o reflexo da realidade.

Funções psíquicas elementares (advindas da evolução biológica do homem) e Funções psíquicas superiores (que se manifestam a partir da existência cultural dos indivíduos) fundem-se em um sistema interfuncional e, para que haja maior desenvolvimento psíquico, as funções elementares necessitam ser superadas por incorporação pelas superiores, superação tal que não ocorrerá de maneira natural (MARTINS, 2013).

A imaginação cria uma nova imagem, contudo sua singularidade consiste no fato de que, nela, as imagens de experiências prévias se alteram, produzindo novas imagens; isto é, conexões já estabelecidas entre imagens e objetos são alteradas, gerando novas imagens. Por meio deste processo é possível construir imagens antecipadas do produto da atividade (MARTINS, 2011).

É por meio da imaginação que podemos criar modelos psíquicos de produtos de atividades futuras, bem como eleger as vias pelas quais serão realizadas, aprimorando a aptidão para resolução de problemas e, tendo como consequência, a

transformação criativa da realidade (MARTINS, 2013). A imaginação atua no sentido da reorganização e construção de imagens que usamos para pensar e planejar nossas ações, tomando decisões, transformando a nós mesmos e também a realidade.

No entanto, como os demais processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o processo de desenvolvimento da imaginação não é algo natural, necessita de atividades e conteúdo que a engendrem. Nesse sentido, essa pesquisa visa compreender a literatura infantil como um sistema de signos que pode promover o desenvolvimento da imaginação da criança com a mediação do adulto e a partir da atividade de estudo.

Leontiev (1978) afirma que as relações da criança com o mundo são sempre mediadas por outros indivíduos, de forma que sua atividade está sempre inserida na comunicação. As aptidões humanas que conquista, desde as mais elementares até as mais complexas, demandam relação com os fenômenos do mundo por meio da coautoria de outros indivíduos cujo processo implica ensino para promover aprendizagens. O movimento da história só é possível com a transmissão das aquisições culturais humanas às novas gerações, resultando a educação (informal e formal).

Ressalta-se que esta pesquisa foi desenvolvida a partir da vertente do ‘Desenvolvimento humano, diferença e valores’, contemplando, assim, pesquisas interdisciplinares a respeito de processos culturais e psicológicos. Entre outros, preocupa-se em estudar as relações de poder e o empobrecimento da experiência, algo que se faz presente nas intenções deste estudo, uma vez que a realidade educacional brasileira, inserida no modo de produção capitalista, é permeada por relações desiguais, refletindo na condição de desenvolvimento de milhares de indivíduos.

Como afirmamos acima, a pesquisa procura se ancorar nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Assim, pretende-se estudar o tema proposto a partir das teses fundamentais de tal epistemologia. A partir da superação da aparência inicial do fenômeno, buscando sua essência; da representação do objeto, reconhecendo e aprofundando-se em todas as suas propriedades e considerando suas múltiplas determinações; da análise das unidades, ao explicar as propriedades específicas do fenômeno, o que possibilita a compreensão da natureza unitária, bem como do todo e o reconhecimento da existência dos fenômenos independente da consciência e; portanto, do pensamento humano, compreendendo que a atividade

teórica reproduz e supera a "representação caótica do todo", todavia não cria ou altera a existência do mesmo. No entanto, ressalta-se a possibilidade de alteração do fenômeno e transformação da realidade a partir desta atividade teórica (MARTINS, 2011).

Para melhor organização das temáticas propostas, organizamos o trabalho em três seções. Na primeira seção, “A concepção de ser humano como indivíduo histórico e cultural”, tratamos de expor como a teoria histórico-cultural entende a formação do desenvolvimento humano, enquanto indivíduo que se concretiza a partir da atividade de trabalho, apropriando-se e objetivando-se da e na natureza. Essa formulação torna-se importante para esclarecer ao leitor que o que entendemos enquanto ser humano não se forma de maneira natural e demanda processos de transmissão (educação) direta e intencional.

Na segunda seção, “A literatura infantil e a educação escolar como possibilidade de desenvolvimento psíquico”, discutimos a temática da Literatura infantil e as características que permitem refletir no desenvolvimento da infância. Aqui procuramos evidenciar o papel da escola no processo de alongamento das funções psicológicas superiores e especificamente da Literatura nesse processo.

A terceira e última seção deste trabalho objetiva discutir a especificidade da função psicológica superior Imaginação, relacionando-a com as características presentes em boas obras de Literatura infantil que permitem o desenvolvimento dessa função e do psiquismo em geral, que a partir da Psicologia histórico-cultural é visto como um sistema interfuncional; quer dizer, todas as funções se relacionam e juntas produzem a imagem da realidade.

Dito isso, afirmamos também que a pesquisa, em consonância com as teorias e os autores nos quais se embasa, possui posicionamento claro na defesa de uma escola pública e de qualidade para todos os indivíduos. Uma escola que, de fato transmita, de maneira igualitária, os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos. Nesse sentido, há um posicionamento político determinado, considerando que não há conhecimento que seja neutro. Entendemos que essa produção favorece a reflexão sobre, por exemplo, que tipo de ser humano se deseja produzir nesta sociedade e quais as ferramentas que a Educação oferece enquanto auxílio a este processo. Também é necessário esclarecer que a sociedade a que visamos, pautada na plena igualdade de acesso aos bens culturais, só se torna realmente viável com a superação do capitalismo já que, entre outros aspectos, esse sistema

transforma a educação em produto que passa a ser disponibilizado àqueles que possuem capital.

A classe trabalhadora, produzindo os bens e serviços utilizados pela sociedade, acaba por se tornar alheia às riquezas que ela mesma produz enquanto os detentores dos meios de produção e a burguesia podem usufruir com mais facilidade de tais objetivações. Essa organização implica uma sociedade desigual, na qual muitos precisam apenas vender sua força de trabalho e permanecem marginalizados dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e também das condições básicas de saúde, alimentação e moradia.

Assim estabelecidos alguns elementos iniciais, daremos início às proposições da primeira seção.

1 A CONCEPÇÃO DE SER HUMANO COMO INDIVÍDUO HISTÓRICO E CULTURAL

É preciso inicialmente demarcar qual a concepção de ser humano que norteia este trabalho e que, portanto, serve de parâmetro para nossas reflexões. O que é ser humano para a Psicologia histórico-cultural? Como se forma este ser humano? Essas e outras questões foram e têm sido respondidas por diversos autores dessa teoria, tais como Vigotski, Luria e Leontiev, autores considerados fundantes da Psicologia histórico-cultural.

Nesse mesmo sentido precisamos apontar a Pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani como teoria pedagógica que está em sincronia com a Psicologia histórico-cultural e que também sustenta este trabalho. Ambas as teorias entendem que o papel da escola no desenvolvimento do psiquismo é essencial.

A Psicologia histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica possuem os mesmos princípios metodológicos, orientam-se pelo Materialismo histórico-dialético, para o qual "os homens são produto de sua própria história". (MAGALHÃES, p. 26). Os fenômenos, e aqui se incluem as funções psíquicas, são interdependentes, devendo ser estudados em suas múltiplas determinações. (MARTINS, 2011).

Pasqualini (2013) assevera que não é possível entender o desenvolvimento psíquico desvinculando-o dos processos educativos, sendo o processo pedagógico condição para tal desenvolvimento e, por outro lado, a compreensão das leis que dirigem o desenvolvimento psíquico também se torna condição para o processo pedagógico, visto que este incide sobre períodos distintos do desenvolvimento infantil, necessitando assim de planejamento e condução determinados.

Assim, neste capítulo nos propomos a apresentar os conceitos que nos ajudam a compreender a formação do ser humano, a partir das teorias que embasam nossas reflexões, quais sejam: a Psicologia histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica. Consideramos necessário situar o trabalho a partir das perspectivas teóricas que o guiam[3], pois é preciso entender como se dá o desenvolvimento[4] para caracterizarmos a criança como sujeito alvo da pesquisa. Isso também nos ajudará a entender por que e como a Literatura Infantil seria importante neste momento.

---

[3] Essa exposição também se torna importante uma vez que há grande diversidade de explicações sobre o que vem a ser o psiquismo e como se dá esse desenvolvimento. Vigotski defende a superação dessa diversidade em direção à formulação de uma "Psicologia Geral". (MARTINS, 2011).

[4] Esse desenvolvimento será entendido em maior profundidade adiante, a partir da categoria "atividade".

Martins (2011, p. 41) afirma que a Psicologia histórico-cultural, enquanto teoria psicológica não pode ser transposta diretamente para o campo educacional, para isso torna-se necessário realizar articulações com os princípios pedagógicos que tenham coerência com sua sistematização. Essa coerência tem sido encontrada nos preceitos da Pedagogia histórico-crítica, conduzindo “à afirmação da pedagogia histórico-crítica como fundamento pedagógico da Psicologia histórico-cultural e, igualmente, à afirmação da Psicologia histórico-cultural como fundamento psicológico da Pedagogia histórico-crítica”.

Sobre a Pedagogia histórico-crítica, Dermeval Saviani (2013) assegura que desde o início de sua elaboração a teoria defende a valorização da educação escolar pública e de qualidade para todos, sendo entendida como um imprescindível instrumento de luta para as classes dominadas.

O autor define a Pedagogia histórico-crítica como uma corrente pedagógica, cujo processo de elaboração é coletivo e permanece em curso, sem prazo para a sua conclusão, uma vez que a cada ano somam-se diversos pesquisadores que contribuem com seus estudos a partir de temáticas desenvolvidas em várias áreas do conhecimento: científico, artístico e filosófico.

Retomando nossa questão inicial: O que é ser humano na perspectiva histórico-cultural e como se dá a formação desse ser, entendemos que nos formamos humanos a partir da apropriação e objetivação da cultura acumulada pelas gerações precedentes, tudo isto sob uma base biológica herdada. O que nos é oferecido pela natureza não basta para vivermos em sociedade e sermos considerados representantes do gênero humano, é preciso aprender “a ser um homem”. (LEONTIEV, 1978, p. 4).

A Psicologia histórico-cultural evidencia a natureza social do psiquismo, isto é, dependente da apropriação da cultura. A dimensão natural, biológica, cultural e social, relaciona-se dialeticamente; ou seja, o substrato biológico humano permite que se crie sobre ele um psiquismo altamente desenvolvido que, por sua vez, reflete na reorganização deste mesmo substrato.

O desenvolvimento das funções psíquicas está relacionado às apropriações e objetivações dos elementos culturais que são, historicamente, disponibilizadas de maneira desigual entre os indivíduos, a depender da classe social em que se encontram. Assim, a forma e a qualidade com a qual as apropriações culturais são oferecidas aos sujeitos – disponibilização que tem sido historicamente realizada pela instituição escolar – precisa ser levada em conta. (MARTINS, 2011).

A educação escolar, portanto, tem papel imprescindível na formação do psiquismo e a escola deve ser considerada como "*locus* privilegiado de transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados". (MARTINS, 2011, p. 9). Mais uma vez, a Pedagogia histórico-crítica se destaca ao adotar princípios para a Educação que correspondem aos princípios adotados pela Psicologia histórico-cultural ao discutir o desenvolvimento humano.

É o *ato educativo* que permite a humanização dos indivíduos, no entanto o simples contato imediato com as objetivações humanas não garante a apropriação, havendo necessidade, portanto, da transmissão direta e intencional destas objetivações. (MARTINS, 2011; SAVIANI, 2013).

Diante disso, deixaremos a cargo dos próximos itens a apresentação da formação deste psiquismo até que cheguemos a evidenciar o sujeito alvo da pesquisa: a criança que se encontra no Ensino Fundamental I, na faixa etária de seis a sete anos. Entendemos que esse indivíduo adentra a atividade de estudo, mesmo que ainda apresente os resquícios dos jogos simbólicos, visto que as fases de desenvolvimento, nesta teoria, não são estanques ou totalmente delimitadas.

Logo passaremos primeiro ao entendimento do que possibilitou a diferenciação do homem em relação aos demais animais: o *trabalho*; compreendendo como sua relação com a natureza, a partir de sua modificação, diante do *planejamento* de suas ações, tornou possível o desenvolvimento de um psiquismo muito mais complexo. Conforme Martins (2011), há uma trajetória complexa dentro da qual o ser orgânico se transforma em ser social.

Mais adiante, poderemos observar como ocorre a formação e o funcionamento do psiquismo, organizado a partir de um sistema interfuncional, entendimento que também será importante para discutirmos a função psicológica superior Imaginação, no capitulo três deste trabalho.

1.1 A atividade de trabalho como fundante do ser humano e condição de desenvolvimento

Como se explicam os traços de atividade consciente humana, tão diferente dos demais animais? Ao longo de nossa história, muitas explicações científicas e filosóficas foram dadas a esta questão. Uma delas, denominada idealista, explicava essa diferença afirmando que a consciência humana provém de um "princípio espiritual especial", não existente nos demais animais. No entanto, não é difícil observar que essa concepção não nos oferece uma explicação segura ou científica

a nossa questão. Outra tentativa de solucionar o problema vem do positivismo evolucionista, que afirmava que a originalidade da atividade humana seria resultado direto da evolução do mundo animal. (LURIA, 1979).

Para entender o desenvolvimento humano conforme as teorias indicadas é preciso retomar a passagem da hominização à humanização, a passagem do ser orgânico a ser social. De acordo com Leontiev (1978), nesse processo houve uma diferenciação do sistema nervoso elementar, assim como dos órgãos do sentido em função da adaptação do ser humano ao meio.

De acordo com Martins (2015), o ser humano pertence a uma espécie animal e conta com uma estruturação biológica específica e particularidades orgânicas advindas de sua história evolutiva. Graças às relações naturais e adaptativas que alcançam um estágio de desenvolvimento biológico, inicia-se a preparação para o surgimento da espécie *Homo sapiens*. Paulatinamente, o desenvolvimento humano deixa de ser condicionado ou determinado unicamente pela estrutura biológica, estabelecendo novas funções, processo que se dá por intermédio da atividade vital humana: o trabalho.

Antes disso, na Filogênese, a linha de desenvolvimento cultural está separada da linha de desenvolvimento biológico; isto é, são independentes. O texto de Leontiev, “O homem e a cultura” de 1978 nos permite entender o trabalho como fundante do ser humano, tal qual o conhecemos hoje. Diferenciamo-nos dos animais à medida que nossa vida passa a ser organizada sobre a base do trabalho. Deixamos de estar submetidos ao âmbito biológico somente, para funcionar segundo as leis históricas e sociais. Leontiev (1978) parte do princípio da natureza social do homem, assim, tudo que há nele de humano advém de sua vida em sociedade, da cultura. Na ontogênese, o desenvolvimento cultural acaba por se sobrepor ao desenvolvimento biológico.

Segundo Martins (2011, p. 13), apoiada em Marx, o trabalho — atividade vital humana — é o “nascedouro do homem, de suas propriedades, necessidades, possibilidades e limites”, apontando também que o trabalho, para Marx, é primordial para a humanização (ou desumanização, tal qual ocorre na sociedade capitalista) dos homens e mulheres. (MARTINS, 2015).

Foi a partir do surgimento do trabalho que se instalou a necessidade de planejar e antecipar as situações, algo que podemos apontar como elemento basilar da função imaginativa e de organização do psiquismo como um todo. Essa necessidade é o que se entende como capacidade teleológica. É a partir desse

processo que podemos desenvolver a consciência do mundo objetivo e subjetivo. De maneira que é na base da atividade que se produz essa capacidade, podemos compreender que ela não está automaticamente garantida na criança, tornando necessário que alguém que esteja à frente em seu desenvolvimento faça isso por ela inicialmente, inserindo-a nessa organização[5]. (DUARTE, 2013).

O desenvolvimento histórico-cultural da humanidade foi (e é) garantido pela vida em sociedade, uma vez que a estrutura biológica humana não pode, sozinha, garantir o processo de humanização, tornando necessário um processo de transmissão e assimilação da cultura criada ao longo dos séculos.

Então a atividade de trabalho primeiramente modifica a natureza para a satisfação de necessidades imediatas (fisiológicas), mas posteriormente passa a se dirigir também à satisfação de necessidades culturais, ligadas à intencionalidade e planejamento de suas ações, corroborando ao desenvolvimento da consciência. As modificações realizadas pelo homem na natureza refletem no psiquismo humano e também o modifica.

> A formação da consciência assenta-se, portanto, no *metabolismo homem-natureza,* no qual, a princípio, o processo de domínio dos significados, da criação da intencionalidade, depende da atividade externa com objetos materiais e da comunicação representada principalmente pela linguagem.
> É pela relação entre apropriação e objetivação que se formam os significados abstratos, os conceitos, cujos movimentos virão representar a atividade mental interna que, elaborada socialmente, comporá a consciência do indivíduo. (MARTINS, 2015, p. 40).

Luria (1979) argumenta que a atividade humana possui raiz histórico-social, diferenciando-se profundamente do comportamento dos demais animais e caracterizando-a a partir de três traços fundamentais: 1) A atividade humana não se liga obrigatoriamente a motivos biológicos; 2) A atividade humana não está presa àquilo que percebe de imediato e individualmente no ambiente; 3) A atividade humana supera a hereditariedade da espécie e a experiência individual, alcançando uma terceira fonte de comportamento: a assimilação da experiência da humanidade.

Aprender a pertencer a um grupo; ou ainda, ocupar uma posição são movimentos que superam inclinações biológicas. Diante de interesses culturais somos capazes de reprimir nossas necessidades biológicas, dominando nossa própria conduta. Quanto ao segundo traço fundamental a respeito da atividade consciente humana, entende-se que ao modificar a natureza pelo processo de

---

[5] Na seção 2 deste trabalho, quando abordamos a Literatura enquanto objetivação do gênero humano, evidenciamos a importância dessa organização do ensino. Não basta haver a presença do signo se ele não for mediado de maneira adequada, direta e intencional.

trabalho também nos modificamos e assim deixamos de estar sujeitos aos estímulos imediatos do meio, passando a planejar nossas ações.

Refletimos sobre as condições do meio de maneira muito mais profunda do que os demais animais. Desenvolvemos profundo conhecimento da natureza, passando a interpretar e analisar seus elementos, portanto não é mais a impressão imediata que nos guia. (LURIA, 1979).

Quanto à assimilação da experiência humana, os conhecimentos, habilidades e comportamentos que dispomos não são resultado de nossa experiência individual. É graças a um processo educativo que assimilamos a experiência histórico-cultural das gerações que nos precedem. Aprender a se comportar e utilizar os diversos objetos da cultura não é um processo natural, todavia social.

É por interferência de um longo processo histórico pelo qual modificamos a natureza e fomos modificados por ela e, é assim, que pudemos chegar à estruturação biológica que temos hoje, tornando-nos seres sociais e produzindo, gradualmente, a cultura que nos circunda.

Tendo compreendido a natureza social do psiquismo humano, trataremos agora do funcionamento em sistema desta estrutura para depois retomar com maiores condições conceituais a *atividade e a periodização do desenvolvimento infantil*, conceitos necessários para a compreensão do momento do desenvolvimento ao qual esse trabalho se refere.

1.2 A concepção de psiquismo: o sistema interfuncional e as funções psicológicas

Nesta teoria, o psiquismo é tomado enquanto unidade material e ideal, construído a partir da atividade e que, por meio dessa unidade, pode se firmar como imagem subjetiva da realidade. Afirmando, mais uma vez, a dialeticidade da Psicologia histórico-cultural, o funcionamento psíquico é tido como *sistema*: é um todo dentro do qual seus elementos se articulam. Sendo assim, o psiquismo humano tem dimensão interfuncional. As funções psíquicas não podem ser explicadas por decomposição a partir de análises dicotomizadas, mas sim mantendo por base seu conjunto, em unidade, levando em conta o princípio dialético da totalidade. (MARTINS, 2011).

O desenvolvimento das referidas funções está relacionado ao processo de apropriação e objetivação de signos que transformam qualitativamente a relação entre sujeito e objeto. Funções psicológicas afetivo-cognitivas, como sensação,

percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos não podem ser compreendidos de forma isolada. São esses os processos psicológicos que formarão a imagem subjetiva da realidade objetiva; isto significa, o reflexo da realidade, de maneira que a imagem psíquica que podemos formar se torna muito superior à imagem construída pelos animais, uma vez que é formada por signos.

Dizemos que as funções psicológicas são afetivo-cognitivas porque para a Psicologia histórico-cultural o afeto e a cognição não funcionam separadamente, mas, pelo contrário, estão sempre relacionados.

O conceito de função e sua relação com o desenvolvimento do psiquismo foi objeto de estudo e transformações ao longo da história, fruto de muitas discussões teórico-práticas de diversos autores. As primeiras investigações procuraram entender os processos e fenômenos psíquicos unicamente a partir do aspecto biológico, sendo o cérebro único responsável pelo desenvolvimento. Muitas pesquisas seguiram a ideia “localizacionista”, buscando encontrar lugares no cérebro que designassem cada uma das funções. (MARTINS, 2011).

Vigotski e Luria (1979) avançaram dessa explicação reducionista em direção à compreensão de que o cérebro e o psiquismo constituem um todo dinâmico e irredutível a qualquer de suas partes, defendendo a posição sistêmica.

> Portanto, apenas a análise das conexões e relações interfuncionais poderia contemplar a complexidade do psiquismo humano, graças à qual o órgão material cerebral se converte em “órgão da consciência”. Ademais, o autor (Vigotski) apontou que o problema da localização das funções não poderia ser resolvido pela analogia dos dados da experimentação com animais transpostos aos humanos, uma vez que o desenvolvimento das funções animais seguem linhas evolutivas específicas, absolutamente distintas das linhas de desenvolvimento das funções humanas, superiores, que entrelaçam o lastro orgânico e cultural. (MARTINS, 2011, p. 50).

O entendimento biologizante do desenvolvimento psíquico manteve-se; e muitas vezes, ainda se mantém, de maneira hegemônica, buscando nos aspectos genéticos a explicação para o psiquismo humano. A Psicologia histórico-cultural não compactua com essa perspectiva que identifica no conceito de função unicamente o aspecto biológico, mas sim com a concepção que acrescenta dialeticamente o aspecto social de ser humano. Isso não significa negar que o comportamento humano altamente complexo tenha em sua base um cérebro superior devido ao desenvolvimento da espécie. O que se quer dizer é que uma base biológica

altamente complexa não garantirá sozinha, a expressão de funções e comportamentos superiores. (MARTINS, 2011).

Ao falarmos de funções psíquicas é também preciso diferenciar funções psicológicas elementares e funções psicológicas superiores. Conforme posto em evidência por Martins (2011), o desenvolvimento humano segue tanto a linha de desenvolvimento orgânico como a de desenvolvimento cultural. Essas linhas se cruzam, contudo não se assemelham e também não se reduzem uma a outra.

As funções determinadas pela carga biológica da espécie são denominadas funções psíquicas elementares, enquanto as que se estruturam a partir das demandas culturais referem-se às funções psíquicas superiores, que devido ao emprego dos signos, ferramenta psicológica, complexificam-se.

É preciso apontar que não se trata de funções diferentes, dicotomizadas, mas das mesmas funções em níveis de qualidade diferentes. Os signos reconfiguram as funções psicológicas elementares. “O uso dos signos determina rupturas no modo de operar já instalado de uma função específica e, ao fazê-lo, modifica suas articulações com outras funções, inaugurando novas formas de manifestação psíquica.” Como exemplo disso poderíamos apontar a dinâmica entre sensação e pensamento. A transição da sensação imediata ao pensamento implica novas propriedades para ambas. A realidade que se reflete na consciência expressar-se-á de maneira distinta, mais complexa. (MARTINS, 2011, p. 56).

A complexidade se dá porque quanto maior o número de signos aos quais um indivíduo tem acesso, mais “nítido” será seu conhecimento sobre a realidade.

Internalizar os signos da cultura também se relaciona com a regulação do comportamento, algo extremamente importante para a vida em sociedade. Desta forma, a mediação do signo faz com que não nos relacionemos mais com o ambiente de maneira espontânea, e sim pelos conceitos.

É considerado signo qualquer estímulo artificial, assim dizendo, criado pelo homem e direcionado ao domínio de sua conduta e a formação de novas conexões no cérebro humano. Os signos são meios auxiliares para a resolução de tarefas e têm função mediadora. Trata-se de um instrumento psicológico e um meio de comunicação, tal como é a linguagem, as obras de arte e; neste caso, a escrita, a literatura. (VIGOTSKI, 1995; VIGOTSKI, 1991).

Tanto a Psicologia histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica consideram que o bom ensino[6] é primordial para o desenvolvimento psíquico e promoção do salto na formação das funções psicológicas elementares para as funções psicológicas superiores em suas máximas potencialidades e, especificamente para este trabalho, o desenvolvimento da função psicológica superior Imaginação. Baseadas nisso, consideramos primordial que a educação escolar garanta o acesso, a transmissão e apropriação do gênero literário, visando promover todas as funções psicológicas.

Ainda sobre estas, é preciso entender que toda função psíquica é externa antes de se tornar interna e o mesmo ocorre com os signos. O desenvolvimento das Funções psicológicas superiores aparece em dois planos. Primeiramente no plano social enquanto categoria interpsíquica e depois no plano psicológico, no interior do psiquismo de um indivíduo, enquanto categoria intrapsíquica. Essa é a dinâmica a que chamamos *internalização*. (VIGOTSKI, 1979, apud, LAZARETTI, 2011).

O processo de internalização ocorre a partir da apropriação do signo. É considerado signo qualquer estímulo artificial; ou seja, criado pelo ser humano e direcionado ao domínio de sua conduta e à formação de novas conexões no cérebro humano. Os signos possuem função mediadora — são meios auxiliares para a resolução de tarefas — um instrumento psicológico e um meio de comunicação, tal como é a linguagem, como são as obras de arte, e, no caso específico deste trabalho, a Literatura. Da mesma maneira que existem ferramentas técnicas de trabalho que medeiam a relação entre o homem e a natureza, há instrumentos psicológicos que dominam nossa conduta. Os signos visam solucionar alguma tarefa psicológica. (VIGOTSKI, 1995; VIGOTSKI, 1991).

Os signos promovem modificações que rearticulam o psiquismo, são condições essenciais para seu desenvolvimento e; dessa maneira, para a rearticulação das funções psíquicas que os formam:

> [...] todas as funções corroboram para a formação de imagens mentais que se convertem em signos. Ao objeto refletido na consciência passa a se vincular a palavra denominadora, portanto, o signo. [...] Em relação aos seres humanos, a unidade entre imagem psíquica e palavra, isto é, entre imagem e signo, é quem abre as reais possibilidades para uma forma especial de representação do real consubstanciada sob a forma de conceitos. A representação conceitual não reproduz o objeto em si mesmo, no limite de sua

[6] Ao longo do trabalho procuraremos evidenciar, a partir das concepções propostas, o que é considerado “bom” ou adequado, principalmente no que diz respeito à apropriação da Literatura, mas adiantamos que, para a Pedagogia histórico-crítica o bom ensino é aquele que se adiantará ao desenvolvimento, aquele que não só disponibiliza, porém faz a mediação dos signos para seu destinatário.

> singularidade, mas, apreende dele as propriedades essenciais, gerais, universais, fixando traços e funções comuns a uma série de objetos pertencentes a uma mesma classe. Dessa forma, apenas esse tipo de representação pode, de fato, promover a distinção, ou melhor, a própria ruptura, entre o reflexo sensorial imediato da realidade e o reflexo por meio do pensamento. [...] (MARTINS, 2011, p. 60).

A partir dessa citação, podemos apreender que a Linguagem é um signo de inestimável importância para o desenvolvimento do psiquismo. A Linguagem nos apresenta ao mundo e este nos é apresentado. Denominamos os objetos e fenômenos a nossa volta sob a forma de *conceitos*[7], que são generalizações baseadas na essência da realidade. Isso permite que não mais fiquemos reféns das percepções imediatas da realidade. Nosso conhecimento passa a ser mediado.

É a partir da internalização pela apropriação dos signos que se possibilita o salto das funções elementares em direção às superiores – funções especificamente humanas, tais como a memória lógica, o pensamento abstrato e a atenção voluntária. Logo o comportamento antes ancorado simplesmente na relação estímulo-resposta se complexifica por meio da superação por incorporação[8], chegando às formas de comportamento socialmente instituídas. Ao contrário dos animais, a percepção humana deixou de estar subjugada à imediatez do mundo. Criamos mediações para melhor operar sobre ele e não mais nos limitar às funções elementares. (MARTINS, 2011).

A mediação e a internalização dos signos para a criança ocorrem por intermédio do adulto, sendo ele quem deve organizar a vida da criança. É pelo processo de educação que se transmite a experiência acumulada pela humanidade em um momento precedente, no qual se criaram objetos que cumprem funções determinadas para satisfazer as necessidades. É a partir da mediação que as crianças aprendem a manusear os objetos da cultura de maneira correta. Sozinha ela nunca poderia se relacionar com esses objetos de maneira humana, uma vez que a apropriação não é garantida simplesmente pelo contato imediato. Quando os signos e objetos da cultura são adequadamente manuseados, o sujeito poderá adquirir conhecimentos e habilidades, elevando seu conhecimento e estabelecendo relações cada vez mais complexas com a realidade. (ELKONIN, 1960).

Entendemos assim que não basta haver o signo se ele não for mediado. O indivíduo somente internaliza novos signos à medida que alguém, preferencialmente

---

[7] Adiantamos: O que não seria a Literatura senão um signo que se utiliza justamente da linguagem para apresentar-nos os mais diversos conceitos existentes no mundo?

[8] Superar por incorporação não significa “anular” aquilo que é mais elementar, mas sim que as leis que regem a forma mais simples foram superadas por outras, qualitativamente superiores.

mais desenvolvido, por meio de uma relação social, cria condições adequadas para a transmissão e a assimilação de um novo conteúdo. Desse modo, funções psicológicas e signos não se constituem como condições humanas a menos que sejam incorporadas por meio do processo educativo. Para a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento se dá de “fora para dentro”. É nesse sentido que compreendemos que os importantes conceitos existentes nas obras de Literatura infantil devam ser mediados a partir do ato educativo.

Conforme Martins (2015, p.47), baseada nas leituras de Vigotski, a mediação é muito mais do que uma simples “ponte” ou “elo” entre dois elementos, mas uma “interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento; enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho”. O signo é, dessa forma, mediação, disponibilizado por outro sujeito, a fim de que a partir dele possa melhor conhecer a realidade, transformando o sujeito. Os signos são estímulos artificiais, criados pelos sujeitos humanos a partir de sua relação com o meio, um sistema de significados.

A partir da relação dialética que estabelecemos com a sociedade, alterando-a, também somos transformados radicalmente pelos signos, que promovem um grande salto das funções elementares para as ditas superiores, qualitativamente transformadas e mediadas por significados. Em última instância é a mediação adequada dos signos (linguagem, arte, números) que pode provocar a humanização das pessoas. A Pedagogia histórico-crítica entende que a escola deva ser a instituição responsável pela realização desse processo.

Ainda para compreendermos a formação do psiquismo observamos que, conforme Martins (2011), *atividade* e *consciência* são categorias centrais para a compreendê-lo: atividade é o modo e o meio pelo qual nos relacionamos com a realidade e nossa consciência, por sua vez, é engendrada pela atividade.

A atividade consciente é aquilo que nos diferencia dos animais, de maneira que é a existência da consciência que possibilita o planejamento da atividade, considerando sua finalidade. (MARTINS, 2015).

Daqui destacamos uma importante característica da atividade humana: sua teleologia; o planejamento de ações que se orientam a um fim determinado conscientemente, ficando claro que a atividade humana, portanto, não produz alterações apenas no ambiente externo ao qual se dirige, mas também internamente, no psiquismo. Ao longo de nossa história social enquanto gênero humano, a atividade de trabalho produziu, gradualmente, modificações objetivas e

subjetivas. A partir desse processo dialético em que, ao modificarmos a natureza também nos modificamos, sanamos necessidades e outras surgiram. Essas indispensabilidades deixam de ser estritamente biológicas para se transformarem em motivos sociais. (DUARTE, 2013).

É a partir da atividade que o ser humano se relaciona com o mundo e também nos propomos a entender os processos de objetivação e apropriação que estão nela imbricados. Em nossa relação com o mundo circundante, a linguagem, enquanto objetivação do pensamento é aquilo que possibilita mediar as objetivações humanas. Por meio da linguagem (e de outros signos), podemos nos apropriar da cultura acumulada historicamente pelo gênero humano. Quando falamos do surgimento de necessidades, portanto, compreendemos que a linguagem também surge enquanto necessidade de comunicação. (DUARTE, 2013).

Os conceitos de objetivação e apropriação constituem-se como categorias para refletir sobre o processo de formação do indivíduo, tendo como pressuposto a ideia de que o desenvolvimento da individualidade humana se dá a partir da “síntese de inúmeras relações sociais”. Esse desenvolvimento “precisa ser concebido como um processo situado no interior de outro, o do desenvolvimento histórico do ser humano como um ser social”. (DUARTE, 2013, p. 8).

O ser humano, por meio da atividade de trabalho, autoproduz dinamicamente pelos processos de objetivação e apropriação. A objetivação corresponde à transformação da atividade do sujeito em propriedades do objeto. O produto que resulta da objetivação tanto pode ser um objeto material como não material: “A atividade do marceneiro transmuta-se em características de um armário, de uma mesa ou de uma cadeira; a atividade do escritor transforma-se em um livro [...]”. (DUARTE, 2013).

O processo de apropriação refere-se ao outro lado da moeda. Conforme Duarte (2013), este seria o processo inverso, portanto a transferência a alguém de uma atividade contida em um objeto. Ao aprender a usar uma ferramenta estaríamos nos apropriando de uma atividade social que está acumulada em determinado objeto. É o ato de incorporar às características do indivíduo uma atividade humana, aspectos não transmitidos biologicamente.

Nesse sentido, apropriar-se de uma obra de literatura mediada pelo professor é justamente ter a mim transferida a atividade que ali se encontra sintetizada sob a forma de conceitos, algo que não ocorre de maneira espontânea.

Sendo o trabalho compreendido como transformação da natureza, a partir desta atividade “[...] os seres humanos apropriam-se da natureza e objetivam-se nos produtos do trabalho.” Ao compreender a dialética entre os processos de objetivação e apropriação na atividade de trabalho, é possível compreender a relação que há entre o desenvolvimento histórico da humanidade e o desenvolvimento individual (DUARTE, 2013, p. 10).

Como já mencionado, é esse movimento com a atividade de trabalho que nos diferencia dos demais animais:

> [...] o ser humano, ao produzir, pela atividade de trabalho, as condições de sua existência, ao transformar a natureza, se apropria dela e se objetiva nela. Essa apropriação e essa objetivação geram novas necessidades humanas e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação por incorporação. Cada indivíduo nasce situado espacial e temporalmente nesse processo e, para dele participar, isto é, para se objetivar no interior dele, precisa se apropriar das objetivações (neste caso entendidas como os produtos da atividade objetivamente humana, resultados do processo histórico de objetivação). (DUARTE, 2013, p. 10).

Martins (2011) afirma que a natureza social humana é edificada pelo trabalho. As complexas funções humanas, superiores ao psiquismo primitivo, devem-se às exigências impostas pela relação entre o ser humano e a natureza, o que determinou o surgimento da abstração, da previsibilidade, do cálculo e, principalmente, do autocontrole das ações em vista de uma finalidade.

É a partir dos mecanismos de objetivação e apropriação que o ser humano se construiu e se constrói ao longo da história. Na sociedade capitalista, no entanto, os processos de objetivação e apropriação são realizados de maneira contraditória.

> A humanização avança à medida que a atividade social e consciente produz objetivações que tornam possível uma existência humana cada vez mais livre e universal. Entretanto, a produção dessas objetivações e das possibilidades de universalidade e liberdade nelas contidas objetivamente não implica necessariamente, na sociedade de classes, maior liberdade e universalidade na vida dos indivíduos. O trabalho de milhões de seres humanos tem possibilitado que objetivações humanas como a ciência e a produção material gerassem, nos últimos séculos, possibilidades de existência livre e universal sem precedentes na história humana. Isso, porém, tem se realizado de forma contraditória, pois essas possibilidades têm sido geradas à custa da miséria, da fome, da ignorância, da dominação e mesmo da morte de milhões de seres humanos. Nunca o ser humano conheceu tão profundamente a natureza e nunca a utilizou tão universalmente, mas também nunca esteve tão próximo da destruição total da natureza e de si próprio. (DUARTE, 2013, p. 11).

Essa contradição constitui sérias implicações quanto à formação dos indivíduos nessa sociedade, já que ela depende da apropriação das objetivações

existentes no mundo e, no entanto, à maioria dos indivíduos não tem sido oferecidas as condições adequadas para que apropriações relevantes sejam realizadas de maneira igualitária.

Para Duarte (2013), da mesma maneira que a sociedade capitalista produz as condições necessárias ao pleno desenvolvimento humano ela o contrapõe com grandes barreiras, que só podem ser retiradas com a transformação da sociedade. A formação do indivíduo a partir da sociedade de classes estará minimizada a uma posição no interior da divisão social do trabalho.

Dessa maneira, a formação do indivíduo como ser genérico é prejudicada. A alienação é inerente à sociedade de classes,[9] alcançando maiores ou menores graus. Lutar contra isso é prezar para que todo indivíduo tenha condições de desenvolver sua individualidade a partir das máximas possibilidades que estão presentes no conjunto das objetivações do gênero humano, o que representa a possibilidade de resultar na condição de indivíduo para si. (DUARTE, 2013). É nesse sentido que a Pedagogia histórico-crítica e a Psicologia histórico-cultural defendem a superação do capitalismo.

Duarte (2010), ao considerar as sistematizações da filósofa húngara Agnes Heller, apresenta-nos as relações entre a vida cotidiana (objetivações genéricas em si) e a vida não cotidiana (objetivações genéricas para si).

Vale ressaltar que o desenvolvimento humano se inicia pela apropriação espontânea dos elementos presentes na cultura (a individualidade em si) e, se houver condições adequadas de educação, o indivíduo passa a se apropriar das objetivações mais elaboradas, tais como: a ciência, a arte e a filosofia, podendo alcançar a condição de individualidade para si e tornar-se representante do gênero humano.

A formação do indivíduo representante do gênero humano contará com o ato de oferecer a este sujeito as principais objetivações acumuladas pela humanidade, representadas pela ciência, pela filosofia e pela arte. Tendo em vista que a escola é hoje a instituição responsável pela humanização dos indivíduos é sua responsabilidade possibilitar e mediar o acesso aos conteúdos de maior qualidade criados pela humanidade, que poderão determinar que a qualidade do desenvolvimento humano seja também superior.

---

[9] É nesse sentido que Martins (2015) discute o trabalho enquanto elemento humanizador e também alienante da existência humana.

De maneira que é a partir da atividade que é possível desenvolver o psiquismo superior, uma vez que ela se caracteriza enquanto forma de se relacionar com o mundo, é necessário que dediquemos tempo a esta categoria.

1.3 A atividade-guia: a relação da criança com o mundo e a periodização do desenvolvimento

Tendo compreendido uma das categorias importantes para o desenvolvimento deste estudo, qual seja: a atividade de trabalho enquanto fundante de um psiquismo altamente desenvolvido, gerado a partir do processo dialético de objetivações e apropriações; este item será dedicado a compreendê-la a partir do desenvolvimento infantil para depois então ser possível especificar a fase de desenvolvimento eleita para o trabalho, em que há predominância da atividade de estudo.

É importante ressaltar que a Psicologia histórico-cultural ao apontar as idades previstas em que cada período se apresenta, não tem interesse, com isso, de fixar um espaço de tempo determinado em que as peculiaridades de cada etapa devam ocorrer ou em que momento devam ser superadas em função de novas capacidades. Isso porque esses marcos constituem apenas referências, uma orientação que não deve ser tratada à risca e que está sujeita, como os demais fenômenos do mundo humano, a transformações e discrepâncias sócio-históricas. A periodização, nesta teoria, engendra-se por condições sociais concretas de vida, que na sociedade capitalista se expressam de maneira injusta.

A Psicologia histórico-cultural fundada por Vigotski (1896 - 1934), que parte de fundamentos marxistas, enfatiza a dimensão histórica do desenvolvimento psicológico, de forma que o desenvolvimento biológico é superado pela apropriação da cultura.

Como contemplam Facci e Tomio (2009, p. 93):

> O desenvolvimento se processa por meio de constantes interações com o meio social em que o sujeito vive e disso resulta o desenvolvimento de formas psicológicas mais sofisticadas. Dessa maneira, o desenvolvimento do psiquismo se processa mediado pelas relações com o outro (que podem ser outras pessoas do mesmo grupo cultural). Esta mediação indica e delimita os significados que são construídos pela humanidade, e apropriados e significados pelos indivíduos.

Conforme a Psicologia histórico-cultural, portanto, é apenas na relação com a sociedade que podemos nos constituir enquanto seres humanos, a partir daquilo que nos ensinam; isto é, as mediações às quais temos acesso.

Cada fase do desenvolvimento é caracterizada por uma atividade dominante, e é a partir da análise desta que se pode compreender e impulsionar o desenvolvimento do indivíduo. De acordo com os pressupostos da Psicologia histórico-cultural é por meio da atividade que se dá o desenvolvimento. O que determina a passagem de um estágio para outro não é a idade, mas as condições históricas concretas nas quais se insere o indivíduo, que exercerão influência sobre o desenvolvimento deste.

A periodização do desenvolvimento se dá da seguinte maneira: contamos com épocas, períodos e sistemas de relações do indivíduo com outros indivíduos ou do indivíduo com objetos que o circundam. Temos três épocas (Primeira infância, Infância e Adolescência), sendo que cada época conta com dois períodos de desenvolvimento. Os períodos são determinados pelas atividades dominantes, que são: comunicação emocional direta, atividade objetal manipulatória, jogos simbólicos, atividade de estudo, comunicação íntima pessoal e atividade de trabalho (ELKONIN, 1960; ANJOS, 2013). De acordo com Elkonin (1960), a relação das crianças com as pessoas e o ambiente são fundamentais, sendo que, em cada momento do seu desenvolvimento, ela ocupará diferentes espaços e terá diferentes relações. A tabela abaixo, retirada do trabalho de Anjos (2013), poderá nos dar maior clareza sobre as fases de desenvolvimento:

Épocas	**Período – Primeiro grupo: Sistema criança-adulto social**	**Período – Segundo grupo: Sistema criança-objeto social**
Primeira Infância	**Comunicação emocional direta**	**Atividade manipulatória-objetal**
Infância	**Jogo de papéis**	**Atividade de estudo**
Adolescência	**Comunicação íntima pessoal**	**Atividade de estudo**

A teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano concebe o desenvolvimento como um fenômeno histórico e dialético, que se processa por rupturas e saltos qualitativos. Assim, não se trata de uma mudança de grau, mas sim de tipo, que se refere à qualidade da relação entre a criança e o mundo. Conforme a teoria vigotskiana, o desenvolvimento psíquico é composto por processos evolutivos e revolucionários; mudanças "microscópicas" se acumulam no psiquismo infantil em

um determinado período do desenvolvimento e produzem saltos qualitativos no psiquismo (PASQUALINI, 2013).

A hipótese de Elkonin (1987; 1998) é a de que alguns momentos do desenvolvimento relacionam-se de forma mais direta à esfera afetivo-emocional, prevalecendo o sistema de relação criança-adulto social, enquanto outros se relacionam de forma mais direta à esfera intelectual-cognitiva, prevalecendo o sistema de relação criança-objeto social.

Toda época de desenvolvimento é constituída por dois períodos, de forma que no primeiro período há prevalência da esfera afetivo-emocional, havendo formação de necessidades e motivos baseados na apropriação dos sentidos fundamentais da atividade e objetivos humanos, bem como as normas e motivos implícitos às relações humanas. No segundo período ocorre de forma mais acentuada o desenvolvimento intelectual/cognitivo, através da apropriação dos meios socialmente elaborados de ação com os objetos culturais (PASQUALINI, 2013).

Como já mencionamos, nessa pesquisa, nosso sujeito se refere à criança que transita entre a atividade de jogo de papéis para a atividade de estudo. A atividade de estudo exerce uma predominância a partir da entrada na escola e das exigências feitas para que se alfabetize. No entanto, decidimos tomar por foco a atividade de estudo, por considerar que esta será a atividade que, a partir deste momento tomará maior predominância e trará maiores contribuições ao desenvolvimento[10]. Para isso, também nos baseamos nas contribuições de Elkonin (1960; 1987; 2009). Segundo o estudioso, com a iniciação escolar, o interesse pelos jogos gradualmente diminui, aumentando o interesse pela escola e pelo estudo. Para Elkonin (idem), a entrada na escola significa uma crise, uma vez que não somente seus interesses se modificam, mas também todo seu ambiente externo se altera.

É a partir da atividade (neste caso a de estudo) que se pode contribuir, de maneira ativa, no processo de transição de uma atividade a outra, de um modo de se relacionar com a realidade a outro, ocasionando mudanças qualitativas no desenvolvimento infantil. A atividade dominante possui relação dialética com outras atividades nas quais o indivíduo esteja inserido e, se pautando na zona de desenvolvimento próximo, é a que se adianta ao desenvolvimento já adquirido pela criança (ELKONIN, 1960; VIGOTSKI, 1996; ABRANTES, 2011).

---

[10] Aproveitamos o momento para sinalizar que a partir da Atividade de estudo a criança se tornará cada vez mais ativa nas apropriações que fará das obras literárias.

Também é importante ressaltar, evitando a naturalização do desenvolvimento humano, que as atividades realizadas pelas crianças são reflexo do contexto no qual estão inseridas. Portanto, nada é embrionário ou natural, mas sim produto de exigências e modelos impostos pela cultura.

Desde seus primeiros momentos de existência, a criança já se relaciona com a realidade a partir da mediação dos signos que a circundam. É o adulto quem oferece os signos para a criança dar início à regulação de seu comportamento. (LAZARETTI, 2011).

Aliás, a existência humana começa a ser delineada já na vida uterina, sendo que no desenvolvimento do feto, seu aparato biológico, está sujeito às condições sociais de vida da mãe. A teoria da qual partimos não fantasia a vida humana neste período de desenvolvimento, destacando, para este momento, apenas a atividade nervosa reflexa. Após o nascimento, o vínculo que faremos com o mundo sofrerá uma série de mudanças qualitativas. Também se entende que o bebê não possui consciência individual e autônoma, de maneira que o início da vida psíquica se caracterizará por aspectos muito rudimentares, com indiferenciação das emoções e fusionamento de afetos e sensações. (CHEROGLU E MAGALHÃES, 2016).

Para a Psicologia histórico-cultural, a primeira atividade-guia ou dominante que compõe a periodização do desenvolvimento é a atividade de comunicação emocional direta. Esse momento está diretamente ligado às relações interpessoais, havendo grande necessidade afetiva do bebê para que se institua o vínculo com o outro. O afeto corresponderá a tudo aquilo que produz sensações agradáveis ou desagradáveis para o bebê. O adulto deverá incluir o bebê nesta atividade, antecipando-a e promovendo-a. Dessa maneira, o bebê passará, aos poucos, a compartilhar de situações comunicativas, percebendo a si e aos outros como coisas distintas. (PASQUALINI, 2010; CHEROGLU E MAGALHÃES, 2016).

No desenvolvimento humano, há ainda atividades que cumprem papel de “linha acessória do desenvolvimento”. Essas atividades “abrem caminhos” para uma próxima atividade-guia. No caso da comunicação emocional direta, a linha acessória de desenvolvimento consiste na manipulação primária de objetos. O bebê começa a dominar a comunicação emocional, deixando de ser unicamente passivo e ultrapassando o vínculo estímulo-resposta. Dessa maneira, torna-se possível adentrar a atividade seguinte: a atividade objetal manipulatória. (PASQUALINI, 2010; CHEROGLU E MAGALHÃES, 2016).

Na atividade objetal manipulatória, o adulto deixará de ser o centro da atenção, sendo substituído pelos objetos. Isso se torna facilitado pela maior capacidade locomotora que acompanha esse período. O interesse estará mais concentrado em entender a função social que cumprem os objetos. Em um primeiro momento, a criança ainda estará sujeita às impressões externas dos objetos até que isso deixará de satisfazê-la em termos de compreensão da função que exerce aquele elemento. Assim, visando suprir essa necessidade, pode entrar em cena o desenvolvimento da linguagem verbal, uma importantíssima qualidade psíquica a ser construída nessa etapa. A linguagem poderá ampliar as apropriações da criança, visto que não estará limitada a operar somente com a experiência sensorial, mas também com aquilo que não vê. Também é importante ressaltar que as crianças manipulam os objetos a partir dos modelos que são oferecidos pelos adultos; isto é, a condição para aprender está na mediação e em seu conteúdo. (ELKONIN, 1987; CHAVES E FRANCO, 2016).

Outro importante acontecimento deste período centra-se no entrecruzamento da linguagem com o pensamento, possibilitando o surgimento da consciência. A forma de pensar da criança, nesse momento, é sincrética. De modo que suas impressões sobre a realidade ainda serão muito subjetivas, predominando a percepção. A criança perceberá, com a ajuda do adulto, que as palavras se referem a elementos da realidade, entendendo o uso correto das palavras e o que significam. (ELKONIN, 1987; CHAVES E FRANCO, 2016).

Nesta atividade, portanto, há crescimento considerável da linguagem e também clareza, por parte da criança, que, em comparação com os adultos, percebem-se muitas ações desejáveis que ainda é incapaz de realizar. Esse fato resulta em um momento conhecido como a *crise dos 3 anos*, entendida como uma contradição entre aquilo que os adultos fazem e que “também desejo fazer”, mas que ainda não consigo. A criança procurará lidar com essa contradição a partir dos *jogos simbólicos*, preparando-se para entrar na próxima atividade-guia do desenvolvimento, a de *jogo de papéis.* (MARTINS, 2011).

A partir do momento em que os jogos começam a guiar o desenvolvimento infantil, a criança deixa a primeira infância e se instaura uma nova época: a infância, idade pré-escolar. Com maior conhecimento da linguagem, dos objetos e de suas funções as ações lúdicas se complexificarão. A criança deseja se apropriar do mundo dos adultos, fazendo o que estes fazem. Dessa forma, passa a desempenhar papéis, como, por exemplo, alimentar a boneca com uma colher, pentear o cabelo

ou fingir que dirige. Por se tratar de uma atividade mais complexa, as ações realizadas pela criança na brincadeira ligar-se-ão por uma “[...] lógica que reflete as ações reais cotidianas na vida das pessoas”. (LAZARETTI, 2016, p. 131).

Um aspecto central da atividade de jogos se trata do desenvolvimento do autocontrole da conduta. Quando joga, a criança acaba por se submeter às regras do jogo, abdicando de seus próprios desejos.

> Na brincadeira existem regras fixas, que refletem as relações sociais entre as pessoas e os objetos, um mundo de realidade. Ao assumir um papel, que por sua vez determina e encaminha o comportamento na brincadeira, a criança busca seguir a regra de conduta que reflete a lógica da ação real e das relações sociais. Qualquer infração da lógica não é aceita, justificando que na vida não é assim. Os papéis assumidos na brincadeira – seja de mamãe e filha, motorista e passageiro – exigem da criança que ela assuma com exatidão as funções de cada personagem, e essa sujeição modifica seu próprio comportamento, obriga seu controle consciente, e ela vê suas próprias ações e toma consciência delas. Ao brincar como se fosse um motorista, por exemplo, a criança esforça-se para reproduzir ações e controla-las, e isso é a base para a formação da consciência. (LAZARETTI, 2016, p. 132-133).

Por isso a criança substitui seus desejos por outros, superiores, de conhecer e pertencer. Quando a criança representa situações e papéis a partir da brincadeira, podemos inferir que uma das funções que está sendo colocada em uso é a imaginação – função sobre a qual visamos compreender neste trabalho. Isso porque para representar a criança terá que se utilizar de um repertório já construído para *reproduzir* essas experiências, *planejando* e *criando* enredos para a brincadeira.

Para Elkonin (1960), os jogos de movimento, por exemplo, na maioria das vezes coletivos, mostram-se muito atrativos. Além de desenvolver agilidade, força e controle dos movimentos, o domínio de si e da própria conduta serão requisitados. Qualidades intelectuais como a engenhosidade, a observação e qualidades morais de como subordinar seus próprios interesses em função dos interesses do coletivo são aspectos desenvolvidos com o jogo, elementos que serão importantes para que a criança consiga se envolver na próxima atividade: a de estudo.

Com relação a isso, o conteúdo da brincadeira estará vinculado a suas condições concretas de vida. Conforme as circunstâncias sociais em que está inserida a criança poderá reproduzir as operações de, por exemplo, um professor ou um bandido. (LAZARETTI, 2016).

Sendo assim, a brincadeira infantil não pode ser abandonada à espontaneidade. A escola, principalmente na educação infantil, terá grande importância no direcionamento dessa experiência, devendo oferecer conteúdos

novos e enriquecidos, a partir de objetivações que ultrapassem sua experiência imediata fora da escola, permitindo que a criança avance nas relações que estabelece com o mundo. (LAZARETTI, 2016). Nesse sentido e em consonância com a autora, pensamos que a Literatura infantil, já nesse período, oferece-nos distintos conteúdos para que se alcance esse objetivo, porque a partir de seu conteúdo pode ofertar múltiplas interpretações sobre o mundo e as relações que dele fazem parte.

As atividades produtivas, como pintar, desenhar e recortar assumirão o papel de linha acessória no desenvolvimento.

É imprescindível considerar as implicações que os resultados da atividade de jogo de papéis exercerão na atividade de estudo, próxima atividade dominante. Conforme Elkonin (1960), os conhecimentos adquiridos pelas crianças não estão separados uns dos outros, mas relacionam-se, estão em harmonia e cada uma das partes serve de base e premissa para assimilação de novos conhecimentos.

Passaremos agora a nos dedicar em maior profundidade à fase que corresponde ao foco deste trabalho, denominada por Elkonin (1960) como idade escolar primária, o momento em que a criança ingressa na escola e que a atividade de estudo guiará seu comportamento e, portanto, o desenvolvimento do psiquismo.

1.3.1 A atividade de estudo: a idade escolar primária e a sistematização de Elkonin

É importante afirmar que, para nós, baseadas em Pasqualini e Abrantes (2013), Martins (2013) e Saviani (2005), é tarefa crucial especificar as características da fase de desenvolvimento que optamos para este estudo, isto é, nosso destinatário. Como mencionamos, a escolha do início do período escolar se dá por acreditarmos que a criança que aqui se encontra poderá estabelecer relações diferentes com Literatura. Certamente apresentará maior domínio da linguagem e de outras funções, assim como um maior interesse no processo de aprendizagem em comparação com a criança que se encontra na educação infantil[11].

Entender as características e as leis que regem o desenvolvimento é importante para aqueles cujo trabalho se relaciona em propor ações que incidam no desenvolvimento humano:

> [...] o conhecimento das leis gerais que regem o desenvolvimento do psiquismo da criança (destinatário) aparece como subsídio

[11] Com isso não queremos afirmar, de modo algum, que o uso da Literatura infantil não seja importante para o desenvolvimento psíquico de crianças menores.

> fundamental, pois permite compreender as possibilidades de a criança se relacionar com determinados conteúdos da cultura considerando as características e especificidades dos diferentes períodos do desenvolvimento psíquico. Tal proposição evidencia o papel da psicologia na orientação da ação pedagógica, na medida em que o ensino incide sempre sobre um psiquismo em desenvolvimento, ou seja, sobre um psiquismo que apresenta determinadas capacidades e funções psíquicas próprias de um período determinado do desenvolvimento (estado) e ao mesmo tempo caminha no sentido da superação de seu estado atual mediante a formação de novas capacidades e funções (vir-a-ser). (ABRANTES E PASQUALINI, p. 15, 2013).

Baseamo-nos nas concepções de Elkonin para a compreensão da fase específica sobre a qual se dirige este estudo. De acordo com Lazaretti (2011), o autor é fiel aos preceitos da Psicologia histórico-cultural, apoiando-se em seus fundamentos. Daniil Borisovich Elkonin (1904 – 1984) foi um psicólogo russo que nos deixou um grande legado no que diz respeito à dinâmica e às características do desenvolvimento humano a partir da teoria histórico-cultural.

Assim como os demais autores da teoria, Elkonin (1960) enfatiza que o desenvolvimento da personalidade humana se forma na infância e continua mudando e evoluindo por toda a vida. Esse processo é entendido como fruto de condições de vida, educação, ambiente e influência direta de modelos adultos. Descarta-se a ideia de que o desenvolvimento do psiquismo seja mera manifestação de algo que já existe e estaria apenas “encoberto”. As condições naturais com as quais nascemos não garantem e não determinam, por si só, o desenvolvimento do psiquismo, que reflete condições culturais e está dialeticamente ligado ao desenvolvimento cerebral.

De acordo com Elkonin, a entrada na escola provoca uma série de modificações na vida da criança, de forma que ela se tornará o centro para esse sujeito. Seus interesses, meio e relações se alteram, complexificando-se. A criança passará a ter uma série de responsabilidades, como cuidar de seus materiais, realizar tarefas e manter relações com o coletivo. (ELKONIN, 1960; 2009).

O estudo exigirá, de maneira cada vez mais complexa, que a criança direcione suas funções psicológicas para aquela atividade, isso, claro, com a ajuda, a mediação do professor, visto que estar diante dos signos não assegura que a apropriação se concretize e o uso voluntário das funções se dá de maneira gradual. Será exigido que a criança pense, fale, escreva, imagine, recorde, etc.; é o uso das funções que garante seu desenvolvimento. (ELKONIN, 1960; LEONTIEV, 1989).

A possibilidade para a atividade de estudo surge na atividade de jogo, reafirmando mais uma vez que nada surge espontaneamente e que as fases do desenvolvimento não independem umas das outras. (ASBAHR, 2016). As atividades produtivas, como desenhar e colar, que transitam entre as atividades-guia, também contribuem para que a atividade de estudo tome forma. (ELKONIN, 1987).

Assim como acontece na transição da atividade objetal manipulatória para a atividade de jogo de papéis, em que a primeira passa a não ser mais suficiente para conhecer o mundo, conforme Asbahr (2016), em algum momento a atividade de Jogos também deixará de satisfazer os objetivos da criança, o que requer que ela busque outras fontes.

De acordo com Elkonin (1960), aos poucos, a criança, por intermédio do adulto, interessar-se-á por atividades mais sérias, que será o lugar a ser assumido pela escola e pelo estudo. Para o autor, a criança que ingressa na escola, com cerca de 6 anos[12], está localizada na atividade guia de estudo. Esse momento é denominado por Elkonin de idade escolar primária.

Entende-se que o ingresso na escola muda radicalmente a situação da criança perante a sociedade, marcando o início de um novo período que ocupa muitos anos de sua vida. Entrar na escola significa participar de uma atividade séria, repleta de significação social e a criança deverá assimilar e aprender conjuntos determinados de conhecimentos e hábitos que fazem parte deste novo meio. (ELKONIN, 1960).

Por entenderem que agora farão parte de uma atividade que possui valor social, as crianças podem manifestar grande interesse pela vida escolar e desejar que suas atividades sejam valorizadas, procurando cumprir com maior rigor as exigências que lhe são feitas. Até mesmo a situação da criança no seio familiar se altera, ela reunirá maiores condições e até interesse em realizar tarefas para si e para a família, o que a auxilia a notar outras necessidades além de suas próprias, criando noções de dever, independência e responsabilidade. Ajudando sua família, a criança poderá se perceber como útil, a partir da indicação dos indivíduos que estão à frente de seu desenvolvimento. (ELKONIN, 1960).

De acordo com o autor, a boa organização da vida da criança também tem importante repercussão na atividade de estudo, isso porque o estudo, enquanto trabalho, também exigirá organização interna e externa, requerendo domínio da própria conduta.

---

[12] Reforçamos para o leitor que as idades, para a Psicologia histórico-cultural não são estritamente determinadas, podendo variar conforme os contextos em que se inserem as crianças.

A maior aquisição da linguagem enquanto leitura e escrita também serão imprescindíveis para o desenvolvimento, ampliando a capacidade de se apropriar dos conhecimentos do mundo. Quando a criança é inserida na escola, já possui certo repertório de palavras e utiliza as formas fundamentais de sua língua materna, no entanto, suas aquisições passarão a ocorrer de maneira mais organizada e consciente. (ELKONIN, 1960).

Será cada vez mais exigido que a criança utilize seu idioma, construindo e empregando, com clareza, frases e palavras. No processo de aprendizagem da leitura e da escrita terá maior conhecimento da estrutura sonora do idioma e no estudo da gramática aprende a utilizar mentalmente a forma das palavras. Esses fatores possibilitarão recursos não só para se expressar melhor, mas com a aquisição da língua escrita[13] suas funções psicológicas também se reorganizam qualitativamente, resultando em formas de pensar superiores. (ELKONIN, 1960).

As mudanças qualitativas que sofrem a linguagem oral e a formação da linguagem escrita têm grande influência no desenvolvimento de todos os processos psíquicos da criança. Desde o início da aprendizagem da leitura e da escrita, a criança deverá se superar em termos das novas exigências quanto a sua atenção e percepção: sua atenção visual e auditiva é desenvolvida para que possa distinguir diferentes sons e letras e ainda os fundir. Entende que as capacidades psicológicas são interpsicológicas, pertencendo ao ambiente externo, para depois se tornarem intrapsicológicas, pertencendo ao indivíduo:

> [...] Inicialmente o faz apoiando-se em ações externas (utilizando o abecedário em peças, depois separando as letras da palavra com ajuda do dedo); posteriormente aprende a fazê-lo se baseando somente na representação dos sons ou na distinção unicamente visual das letras que formam as palavras. (ELKONIN, 1960, p. 534).

O aluno gradualmente cumpre a exigência de apoiar-se unicamente nas representações mentais dos objetos e menos nos fatores auxiliares externos. Elkonin (1960, p. 534) afirma que: “[...] a orientação dos objetos e fenômenos percebidos se transforma na orientação dos objetos unicamente representados. A atenção começa a se dirigir não somente aos objetos percebidos diretamente, mas também a suas imagens mentais, a suas representações”.

Com o direcionamento do professor, a criança pode se orientar pelos conteúdos escolares de maneira cada vez mais complexa, desde o apoio em objetos

---

[13] Conforme Elkonin (1960), a linguagem escrita alcança e ultrapassa a linguagem oral devido a extensão do vocabulário e pela maneira mais exata que o emprega.

externos, passando pela linguagem falada (em voz alta) e atingindo, mais tarde, a linguagem interna (ELKONIN, 1960).

A aprendizagem escolar tem relação com uma aquisição de conhecimentos que se apoiará posteriormente não apenas no conhecimento sensorial direto, mas também no indireto, de objetos que não podem ser percebidos de maneira direta, mas por meio da palavra, do professor ou dos *livros* aos quais tem acesso (ELKONIN, 1960). Crianças que se encontram no período escolar primário deverão ser ensinadas e tornarem-se capazes de utilizar as operações mentais para formar os conceitos dos objetos e fenômenos da realidade:

> A comparação de alguns objetos com outros, a distinção de seus signos isolados, a busca da generalização dos distintos objetos, sua referência a um grupo determinado baseando-se em dados gerais que possuem etc. Todas essas operações devem se realizar a partir da direção do professor que ensina como efetuá-las, a princípio com objetos concretos e depois se apoiando unicamente nas imagens mentais das coisas.

Para Elkonin, o período escolar se divide em idade escolar, média e preparatória. A idade escolar primária concentraria os primeiros quatro anos do ensino, abarcando, aproximadamente, dos seis ou sete anos até os dez ou onze anos.

A atividade de estudo, dominante neste período, terá como objetivo máximo a formação de conceitos, produzindo assim o pensamento conceitual. Os conceitos científicos, filosóficos e artísticos são responsáveis por transmitirem uma visão mais fidedigna da realidade e, portanto, um pensamento e uma consciência mais próximos da verdade. (ABRANTES, 2011; ASBAHR, 2016; MARTINS, 2011).

Mesmo sabendo que a atividade de estudo assume lugar principal nesse momento, sabe-se que a vida infantil não se reduz somente a ela. O estudo compõe muito do tempo diário da vida da criança, mas não todo, de forma que o jogo e o lúdico continuarão a ter sua importância no desenvolvimento psíquico. Na fase de estudo também será levado em conta o quanto foi preparada em um momento anterior, no que se refere ao autodomínio do comportamento, alcançado pelos jogos de papéis, por exemplo. (ELKONIN, 1960).

Baseados nos estudos de Davydov (2008), Abrantes e Pasqualini (2013, p. 16) evidenciam que no período que precede a atividade escolar se formam premissas fundamentais para que haja relações teóricas com a realidade. Durante o desenvolvimento da atividade de estudo, “o pensamento teórico se produz na criança como neoformação psíquica, mediante a possibilidade de se vincular

sistematicamente aos sistemas conceituais produzidos historicamente acerca de fenômenos e objetos do real”.

A representação de papéis que a criança ainda não pode realizar na realidade irá gerar nela necessidades de fazer parte de atividades “sérias”, que sejam reconhecidas socialmente. Isso fará com que se produzam motivos e necessidades para se vincular com a atividade de estudo. (ABRANTES E PASQUALINI, 2013).

Se a atividade dominante representa o meio principal de acesso da criança ao mundo é preciso que as ações pedagógicas busquem “aproveitá-la” para oferecer possibilidades de desenvolvimento psíquico. Nesse sentido, pensamos que não se pode perder de vista que o oferecimento do conteúdo literário – além de direito de todos, uma vez que participantes do mundo humano – deva ser considerado como parte do planejamento pedagógico. A Literatura, por se constituir como um dos meios de acesso e conhecimento da realidade, que se expressa por imagens e linguagem escrita fará todo sentido em uma fase de desenvolvimento em que a criança se interessará, prioritariamente, por formas mais elaboradas de conhecer o mundo.

Ao afirmar, com isso, que a criança tem motivos para se vincular a uma objetivação como a Literatura não queremos dizer que o fará de maneira espontânea. Segundo os pressupostos teóricos que nos guiam, a mediação adequada desse tipo de conhecimento será imprescindível. Esse lugar será ocupado pelo professor.

A Literatura representará justamente uma forma de acessar conhecimentos e mostrar a realidade, ali colocada de forma imaginativa.

2 A LITERATURA INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO

Exposta a formação do psiquismo por meio de um processo complexo pelo qual passamos de uma forma de existência restrita para outra, criamos e usamos mecanismos para guiar nosso próprio comportamento. Nesse momento, gostaríamos de discutir os aspectos históricos e conceituais que envolvem a Literatura infantil que, sendo um signo, também pode atuar no desenvolvimento do psiquismo.

Conforme Martins (2011, p. 29), baseada em Vigotski, os *signos* são "mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura humana e, consequentemente, constituintes centrais do desenvolvimento psíquico". Assim, tomamos a Literatura como signo, objetivação genérica para si, capaz de mediar conhecimentos, relações e promover desenvolvimento.

Os signos são ferramentas psicológicas que se interpõem entre o sujeito e o mundo e são capazes de produzir transformações. A exemplo da Literatura: é um objeto social capaz de mediar nossas relações com o meio. A partir da Literatura posso ter acesso aos mais diversos conteúdos e situações.

Tal como mencionamos na primeira seção do trabalho, Duarte (2010; 2013), a partir de Agnes Heller, apresenta-nos o desenvolvimento humano com base no movimento dialético de se apropriar da natureza e se objetivar nela. Nesse sentido também, fala-se da existência de objetivações "em si" e objetivações "para si" presentes na cultura humana, bem como da formação de personalidades "em si" e "para si", a depender de quais elementos da cultura um indivíduo poderá ter acesso e em como dar-se-á essa mediação.

A Literatura se caracteriza enquanto objetivação, pois se trata justamente das experiências humanas, sejam elas históricas ou emocionais. Uma vez que situamos a Literatura como um signo, uma objetivação genérica para si (e atuante no desenvolvimento de personalidades para si), também evidenciaremos o porquê de ser considerada como conteúdo a ser trabalhado na escola e, portanto, fazer parte do que entendemos como "função" da escola a partir da Pedagogia histórico-crítica.

2.1 A Literatura como objetivação genérica para si

É conhecida a assertiva de Vigotski que denomina a linguagem enquanto “signo dos signos”, assim como sabemos também que a Literatura envolve, certamente, o uso da linguagem e vai adiante. Para Vigotski (1991), a linguagem é fonte do comportamento social e da consciência. A linguagem é tida por Vigotski como um instrumento psicológico, um meio de compreender aos demais e inclusive a si mesmo. De acordo com Ferreira (2012, p. 107):

> [...] uma obra de literatura não requer simplesmente o emprego de elementos linguísticos, mas sim uma organização destes em um nível complexo, que extrapole o cotidiano: No uso estético da linguagem procura-se desautomatizá-la, otimizando seus recursos conotativos e plurissignificativos, mas não apenas isso. Há, sobretudo, relevância no plano da expressão e da intangibilidade. A intangibilidade, isto é, o caráter intocável do texto literário, faz com que o leitor seja transportado a um plano de abstração que escapa da cotidianidade imediata.

Antônio Candido (1989), importante referência literária no Brasil, aponta sobre os aspectos sociais que envolvem a vida artística e literária. Segundo o autor, só é possível entender a integridade do que vem a ser uma obra quando texto e contexto são entendidos de uma maneira conjunta, em uma interpretação dialética.

Para Candido (1989, p.45):

> A grandeza de uma literatura, ou de uma obra, depende da sua relativa intemporalidade e universalidade, e estas dependem por sua vez da função total que é capaz de exercer, desligando-se dos fatores que a prendem a um momento determinado e a um determinado lugar.

Esta passagem, além de considerar o caráter da *intangibilidade* do texto literário, se assemelha a concepção de Saviani (2011) quando aborda a importância dos clássicos. Ao defender o tipo de conteúdo escolar sistematizado no ensino, Saviani define os clássicos como os melhores materiais elaborados pela humanidade no âmbito da arte, ciência e filosofia, aqueles que não se perdem e que não morrem com o tempo, ou, como define Candido acima, “desligando-se dos fatores que a prendam a um momento determinado e a um determinado lugar”.

As obras literárias, portanto, partem do uso da linguagem, mas a organizam de maneira singular, criativa, trazendo uma série de situações e experiências. A Literatura, outra coisa não é senão produto do trabalho do gênero humano, isto é, uma objetivação. O processo dialético existente entre a objetivação e apropriação dos elementos da cultura é fundamental para a formação do gênero humano. Como trataremos na próxima seção deste trabalho, a Imaginação corresponde à criação de novas imagens a partir de um repertório já existente, de maneira que podemos

afirmar que o texto literário é, por isso, produto da imaginação, uma vez que se constitui das novas construções realizadas por um autor, que se apoia na realidade para tratar de experiências humanas.

A literatura, enquanto manifestação e concretização (em linguagem escrita) das experiências humanas, é mencionada por Candido (1989) abaixo:

> Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos (CANDIDO, 1989, p. 4).

A literatura é um fator indispensável à humanização dos indivíduos, um grande instrumento de instrução social e educação, trabalhando com a intelectualidade e afetividade. Os valores existentes na sociedade aparecem nas manifestações de poesia, drama e ficção. A literatura pode negar, denunciar, combater e apoiar preceitos diversos. É uma maneira de vivenciar dialeticamente os problemas. Ela é tida como imagem e transfiguração da vida (CANDIDO, 1989). Podemos perceber, portanto, o poder do livro, das palavras. Considerando a discussão que fizemos na seção 1, em essência, a Literatura é um instrumento da cultura que pode auxiliar no sentido da humanização; isto é, formar as características que nos diferenciam dos demais animais.

No que diz respeito à função da literatura, Candido (1989, p. 5) diz:

> Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: 1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; 2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; 3) ela é uma forma de conhecimento [...].

Nesta passagem, já podemos apontar a dimensão afetiva presente na relação com a literatura, que será tratada na presente seção deste trabalho. Também é importante chamar a atenção sobre o fato de a Literatura ser uma importante forma de conhecimento do mundo, pela razão que trata de assuntos presentes nas relações humanas e pode aumentar o repertório que temos (inclusive para imaginar).

O processo de apropriação, importante para construção de, por exemplo, repertório literário, compreende se apropriar das características do gênero humano; ou seja, das características que resultaram do processo histórico de objetivação. A objetivação implica em uma atividade tornar-se um produto material ou imaterial, enquanto a apropriação diz respeito a tornar-se parte de si características que

pertencem ao gênero humano e não são transmitidas pelo código genético (DUARTE, 2013).

A objetivação e a apropriação são processos que se relacionam dialeticamente para a construção do indivíduo. Historicamente a atividade humana constrói suas objetivações, desde a linguagem cotidiana até as formas mais elaboradas, tais como a arte, a ciência e a filosofia. Ao nascer, cada indivíduo deverá se apropriar de um mínimo dessas objetivações para poder viver em sociedade. As condições concretas que cada indivíduo encontra na sociedade irão determinar quais serão as objetivações que serão apropriadas por cada um deles.

Em seus estudos, Duarte (2010; 2013) comprova que há relação entre a riqueza cultural acumulada pelo gênero humano e a construção da subjetividade individual. Essa relação se baseia na apropriação da cultura material e da cultura não material. Durante a vida, apropriamo-nos desde utensílios e da linguagem cotidiana até a ciência, a arte e a filosofia. No entanto, devido à luta de classes há uma grande distância entre o desenvolvimento já alcançado pelo gênero humano e o que tem sido alcançado por grande parte dos indivíduos. É nesse sentido que o autor assevera a existência de personalidades ou individualidades “em si” e “para si”.

Entendemos que a Literatura, enquanto objetivação para-si, produto do trabalho humano, pode ter grande influência na transformação da sociedade e dos processos educacionais. Não querendo dizer, com isso, que a Literatura ou a atividade educativa tem poder de transformar, de maneira direta, a sociedade, mas sim que ela altera qualitativamente a relação dos indivíduos com a realidade na qual estão inseridos, atuando no desenvolvimento e formação da individualidade.

Sob este aspecto, podemos afirmar a importância da existência da Literatura infantil na escola, enquanto ferramenta capaz de atuar na formação do próprio desenvolvimento e de uma individualidade que consiga superar a existência cotidiana, entendendo a realidade pela multideterminação, algo que procuramos contemplar no item abaixo.

2.2 A Literatura Infantil como direito da criança e dever da educação escolar

Antes de discutirmos o papel da educação escolar no acesso a Literatura, é importante estabelecermos: O que é exatamente uma Literatura “infantil”? Para responder a esta questão, primeiro é preciso apontar que a Literatura infantil apenas pode ser criada após a invenção da infância. Com a decadência do feudalismo e a dissolução de sua hierarquia nota-se a existência da estrutura unifamiliar privada. O

coletivo familiar e social burguês passará a dar maior atenção à criança, que antes não era tratada como diferente dos adultos. (ZILBERMAN, 2003).

Assim, o período da infância passa a ser demarcado e idealizado enquanto período transitório de fragilidade biológica e emocional, transformando-a em um ser dependente. A criança[14] será afastada do setor de produção e não mais produzirá do ponto de vista econômico. As instituições escolares serão encarregadas de atender os jovens, considerados como "seres em formação", vistos a partir de sua imaturidade moral, intelectual e afetiva. A escola cumprirá um papel normativo, calcada nos valores da classe dominante: a burguesia. Neste cenário:

> A literatura infantil, por sua vez, é outro dos instrumentos que têm servido à multiplicação da norma em vigor. [...] Nessa medida, também a obra literária pode reproduzir o mundo adulto: seja pela atuação de um narrador que bloqueia ou censura a ação de suas personagens infantis, seja pela veiculação de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais prediletos; seja pela utilização de uma norma linguística ainda não atingida por seu leitor, devido à falta de experiência mais complexa na manipulação com a linguagem. Assim, os fatores estruturais de um texto de ficção – narrador, visão de mundo, linguagem – podem-se converter no meio por intermédio do qual o adulto intervém na realidade imaginária, usando-a para incutir sua ideologia. (ZILBERMAN, 2003, p.23).

Percebemos, então, que a Literatura nasce como domínio não apenas do comportamento (no sentido de mediá-lo em vista de ser um signo), mas no sentido de modular o comportamento "moral" das crianças, portanto nela sempre esteve incutida uma ideologia.

Sobre a questão da ideologia, Abrantes (2011) identifica em sua tese de doutorado que ela permeia os livros infantis, mesmo porque o capitalismo não se dá apenas no meio econômico, mas também no campo das ideias, consciente e inconscientemente buscando convencer a classe trabalhadora de que a sociedade é justa e livre.

Apesar de a Literatura infantil ter sido e ainda ser, muitas vezes, utilizada para fins de incutir na criança valores morais do tipo "certo" ou "errado", não é possível afirmar que ainda hoje não estejam vinculadas a um processo estritamente educativo e moralizado, uma vez que dirigidas a um público considerado "em formação".

---

[14] Compreendemos, a partir da autora, que a criança que se desvincula do trabalho como meio produtivo de subsistência é a criança "burguesa" e não os filhos da classe trabalhadora mais pobre. Com a invenção do capital e o estabelecimento da propriedade privada já está posta a desigualdade entre classes diferentes.

Abrantes (2011) aponta que a Literatura infantil deva levar em conta a humanização da vida das crianças se valendo da relação social que elas podem estabelecer com o livro infantil. Essa relação é permeada de apoio intelectual e sentimental. As histórias infantis também precisam tratar das contradições atuais para que a criança alcance maior nível de consciência sobre o mundo do qual participa.

Ainda conforme o autor, o livro de Literatura infantil não deixa de se enquadrar como Obra literária, no entanto é uma produção feita pensando na possibilidade de recepção da criança especificamente, todavia não é uma obra "menor".

Quando abordamos o tema da Literatura infantil também é importante explicitar para o leitor que ela se diferencia dos contos populares de magia e dos contos de fada, sob os quais muitas vezes é simplificada ou associada. Esta arte literária incorpora alguns aspectos desses gêneros (como, por exemplo, alguns personagens fantasiosos), mas não se resume a eles. (ABRANTES, 2011).

A Literatura infantil é uma importante mediação cultural para o desenvolvimento das crianças. As histórias infantis são sistematizadas de maneira a serem acessíveis para a compreensão do psiquismo infantil e podem apresentar-se como força ativa para o desenvolvimento das funções psíquicas. O conteúdo presente nessas obras é uma forma objetivada de consciência social que pode provocar questionamentos e oferecer desafios de interpretação às crianças. Além disso, ao revelar contradições, as histórias podem trazer consigo superações criativas das circunstâncias, superando o conformismo.[15] Também o livro infantil se encontra, obviamente, numa realidade permeada pela luta de classes, que não deixa de se expressar no interior das histórias sob a forma de tensão ideológica. (ABRANTES, 2011).

O livro infantil é um objeto social que pode permitir à criança entrar em contato com problematizações que se expressam de maneira ideal nas histórias e que não se limitem a relações cotidianas com os fenômenos. Levando em conta a qualidade deste instrumento, ele pode ser um importante aliado para, dentro do espaço escolar, promover práticas de resistência contra os processos de alienação promovidos pela sociedade capitalista. (ABRANTES, 2011).

---

[15] Ao dizer que o livro infantil, por oferecer diferentes possibilidades para superar criativamente algumas circunstâncias, gostaríamos de aproveitar para direcionar o olhar do leitor para a função psicológica Imaginação que, com isso, estaria sendo colocada em uso, uma vez que uma das características dessa função seja encontrar soluções, planejar processos de resolução.

A literatura, além de ser importante via de acesso ao conhecimento e à cultura letrada, a partir da imaginação e a da fantasia dos autores as crianças podem se deparar com problemas humanos e possibilidades de soluções para situações conflituosas[16]. O livro infantil pode revelar aspectos essenciais dos objetos e fenômenos, movimentos e contradições da prática social. (ABRANTES, 2011). Assim, tomamos como definição de Literatura infantil:

> A literatura destinada à criança se constitui como conhecimento humano que encontra na forma estética sua realização, por realizar-se, na condição de arte relacionada à palavra, como pensamento objetivado. Apresenta-se como resultado de processos ativos de pensamento vinculados à existência humana, situada historicamente, que tomou forma exteriorizada. A relação com essa produção humana, considerando o seu valor de uso, pressupõe a ativação de processos de pensamento para que ocorra sua "tradução", possibilitando que o conteúdo das histórias infantis, referencie relações sociais que, por sua vez, permitirão sua apropriação individual. Como arte, as formas literárias podem mostrar a vida real à criança que escuta ou lê a partir da *produção de imagens "brilhantes" e típicas* – revelando o que há de positivo, o que pode ser preservado e utilizado como modelo de imitação, e despertando repugnância e desprezo ao que deve ser eliminado ou superado na realidade. Evidentemente, a relação com esses conteúdos não ocorrem simplesmente por processos racionais, mas em unidade com a dimensão *afetiva*, exercendo sobre a criança influência emocional. (ABRANTES, 2011, p. 13-14, *grifo nosso).*

Abrantes (2011) afirma que o livro infantil socializa a linguagem literária para a criança. A literatura infantil possibilita a relação com a cultura escrita mediada pelo adulto e se faz imprescindível na educação. Pautando o trabalho imaginativo pode se revelar uma imagem teórica da realidade em suas diversas particularidades.

A dimensão afetiva contida na literatura também consiste num aspecto muito importante no que diz respeito à apropriação e à relação da criança com a obra. Para a Psicologia histórico-cultural nossos processos psicológicos são afetivo-cognitivos, portanto não há uma separação ou dualidade dos aspectos emocionais em relação aos cognitivos, mas uma atuação conjunta.

Foi de interesse de Vigotski analisar a relação do leitor com a obra, que partes do texto, por exemplo, provocariam tal ou qual emoção, propondo a influência psicológica da arte (VIGOTSKI, 1991). Aqui também podemos relacionar o conceito de catarse, enquanto processo que se apresenta na relação dos indivíduos com a arte e com as obras literárias.

---

[16] Entendemos que a "possibilidade de solução" requerida da criança ao se apropriar de histórias que coloquem "problemas" tem muito a ver com Imaginação, função responsável também pelo planejamento de nossas ações ao "criar" os produtos das ações primeiro mentalmente. Além disso, a literatura requer constantemente que a criança reproduza as imagens das quais ela trata em seu próprio psiquismo, exercitando e complexificando, portanto, essa função.

Para Vigotski (1998, p. 269), a catarse é um instrumento poderoso, sendo esta uma emoção ou um afeto que é parte central e determinante da reação estética. As obras suscitariam a “passagem do desprazer para o prazer”, uma “descarga” de emoções.

Ferreira (2012), a partir da perspectiva histórico-cultural, estabelece como parte de uma definição para catarse, a característica de elevar o indivíduo acima de sua cotidianidade; ou seja, o sujeito é impulsionado para “pensar além”. Considera que a Catarse é um princípio teórico-metodológico para o ensino da literatura. A Literatura se vincula à vida individual das pessoas, seu passado, presente e futuro à vida da humanidade como todo.

Então, torna-se importante refletir com quais tipos de enunciados muitas crianças têm feito contato, levando em consideração que os discursos que chegam até elas provocam relações e compreensões importantes a respeito de si mesmas e do mundo.

A partir das leituras de Blagonadezhina (1960) e Martins (2011), entendemos que a reação com a literatura não demandará apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais. A criança, e mesmo os adultos, quando leem podem sentir determinadas emoções, como raiva (diante de uma situação injusta) ou alegria diante de saídas inteligentes dos personagens na história. Essas emoções, de um jeito ou de outro, são demandadas e experienciadas no trato com a Literatura. Consideramos que essa também seja uma atribuição importante da Literatura na escola, à medida que pode mediar o contato com emoções que as crianças poderão sentir em outros momentos da vida.

A afetividade está implicada no processo de educação e desenvolvimento humano como um todo. Ainda conforme Blagonadezhina (1960), as emoções são vivências afetivas consideradas mais simples que os sentimentos. Estão relacionadas à satisfação (ou não) das necessidades orgânicas, necessidades que surgem no curso do desenvolvimento da humanidade, tais como a de alimentar-se, respirar, saciar a sede, defender-se do frio ou do calor; ou ainda, de situações que ofereçam riscos. Além disso, incluem-se na categoria de emoções as reações afetivas que se relacionam com as sensações, como por exemplo, o fato de algumas cores, cheiros e sons serem agradáveis e outros não. Para a autora, essa reação afetiva é o “tono emocional das sensações”. Mesmo as emoções podem ser trabalhadas pela obra literária, colocadas em movimento e “delineadas”. Se a Literatura é um signo e um signo além de mediar relações e que promove o

domínio[17] do próprio comportamento, podemos inferir que essa preponderância também se refletirá no manuseio das emoções.

Já os sentimentos estão conectados a necessidades culturais. Seu aparecimento se deve às condições de vida do homem e principalmente é dependente das necessidades de se relacionar com outras pessoas: “necessidade de ter relações sociais, de cumprir exigências da sociedade, de efetuar uma atividade, de gozar do apreço da sociedade, etc.” (BLAGONADEZHINA, 1960, p. 359).

Ainda que isoladamente emoções e sentimentos recebam a mesma denominação, sua origem e a função que desempenham na vida humana se diferenciam. O medo, em situação de perigo de vida é uma emoção que se relaciona com o instinto de conservação, enquanto que o medo de, por exemplo, realizar algo que produza vergonha diante da sociedade é um sentimento que se deve às relações sociais. (BLAGONADEZHINA, 1960).

As emoções também existem nos demais animais, mas ainda assim se expressam de maneira diferente, uma vez que não se vinculam às questões sociais. Mesmo para satisfazer as necessidades mais orgânicas agimos por meio de exigências sociais. Quando temos fome, não nos lançamos em direção à comida de qualquer maneira, mas o fazemos por meio de instrumentos culturais e sob condições determinadas.

Os sentimentos são específicos do homem e, portanto, não aparecem nos animais, pois seu caráter é histórico. Surgiram e foram se modificando de acordo com o desenvolvimento histórico da humanidade. As mudanças sociais vão produzindo mudanças na relação do homem com o mundo e, consequentemente, mudam também os sentimentos deste. Assim, algo que motiva determinados sentimentos em uma certa época pode passar a demandar outros sentimentos em um diferente momento histórico.

O que aqui nos interessa é que as emoções e sentimentos humanos podem ser colocados em movimento pela obra literária e as relações com eles até mesmo serem ensinadas. A exemplo disto, são os sentimentos de solidariedade e empatia com situações injustas da sociedade em que vivemos. Isso, por si só, não

[17] É importante ressaltar que esse domínio em nada tem a ver com o “controle” exercido pela Literatura quando do seu nascimento. Para a Psicologia histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica só podemos ser realmente “livres” quando nos tornamos capazes de dominar nosso próprio comportamento.

transforma a sociedade, contudo contribui para a construção de posturas mais adequadas em seu interior.

De acordo com Luria (1979), a linguagem é capaz de reorganizar as emoções e sentimentos, tal como também reflete no próprio comportamento do indivíduo, que o controla com o auxílio da linguagem. Podemos inferir que a Literatura (linguagem) é um sistema de signos, capaz de mediar o comportamento, elevando-o de suas formas naturais.

Diante disso, podemos pensar: Quais são os sentimentos valorizados ou produzidos pelo capital?

Compreendemos que o capitalismo, pelas próprias características que possui – tal como relações sociais pautadas por poder aquisitivo – produz sentimentos ambíguos nos indivíduos. Como a Literatura, apresentada pela educação escolar, pode atuar no sentido de combatê-los?

Pensamos que alguns valores presentes na sociedade capitalista, nomeadamente a injustiça social, a competitividade e algumas falácias envolvendo a ideia de meritocracia possam refletir no universo infantil e nas escolas. Abrantes (2011) afirma que boas obras literárias podem contradizer aspectos hegemônicos da sociedade, especificamente a presença de relações preconceituosas e a massificação das pessoas.

Apoiado em Zilberman (1998) Abrantes (2011, p. 193) discute os diferentes aspectos sobre os quais a literatura pode tratar. A Literatura infantil, ao longo de sua história, apropria-se de aspectos dos contos de fada[18], dessa maneira apresentam histórias que contem em seu bojo o aspecto da magia. No entanto, o autor aborda a importância de haver “histórias infantis que abordam contradições atuais, possibilitando que a criança possa elevar a consciência do mundo que participa”. Uma obra literária pode ou não contar com o apoio de personagens, uma trama específica e/ ou entidades mágicas que façam parte desse processo.

Sobre a relação entre Literatura infantil e educação, Zilberman (2003) garante que as primeiras aproximações entre a literatura infantil e a escola não foram fortuitas, uma vez que a Literatura infantil foi inicialmente chamada para cumprir uma função de controle moral da infância, com forte intuito educativo. Esse aspecto

[18] A partir das leituras de Zilberman (2003) e Abrantes (2011) podemos compreender que a origem da Literatura infantil se apoia também nos contos orais populares e nos contos de fadas. Os contos orais populares referem-se à significação que as classes mais pobres davam a respeito de sua própria história de pobreza e luta, uma maneira de lidar com essa realidade. Esses contos eram realizados de maneira coletiva e também foram absorvidos e resinificados sob a forma de “contos de fadas” através da burguesia, para retratar seu próprio modo de vida.

histórico, muitas vezes, perdura até hoje, o que torna a relação entre literatura e ensino deveras problemática.

A presença ainda marcante de fins meramente didáticos com as obras literárias é uma prática que está a serviço da dominação da criança e não de sua emancipação enquanto agente transformador de si mesmo e da sociedade. Esse aspecto prejudica a *recepção* das obras. Por outro lado, é inegável que a sala de aula seja um espaço privilegiado para o desenvolvimento do “gosto” pela leitura, pelo hábito de ler, sendo um local importante para que o indivíduo se aproprie do texto literário. (ZILBERMAN, 2003).

Nesse sentido, a autora propõe que passemos a discutir e redimensionar essas relações, transformando a Literatura infantil em um ponto de partida relevante para que o indivíduo dialogue com a realidade a partir dos conteúdos das obras infantis.

Entendemos que a Literatura infantil é uma objetivação que tem muito a contribuir para o desenvolvimento da criança. As obras de boa qualidade reunirão a linguagem escrita de maneira criativa, para tratar de temas múltiplos e que estejam, cada um deles, em um nível que vá além da cotidianidade das crianças. Como já mencionamos, a aquisição da linguagem escrita (saber ler e escrever) será um horizonte e uma conquista importante para o indivíduo que se encontra no início do ensino fundamental, pois é nesse período da atividade de estudo que se apropriará do conhecimento de mundo. O contato com a Literatura infantil fará com que a criança estreite relações com a linguagem escrita, seja por si mesma ou pelo professor.

Ainda sobre a relação da criança com a literatura no interior da escola Abrantes (2011, p. 193) nos coloca uma preocupação importante: a questão da dominação da infância *versus* a produção de emancipação infantil que acima mencionamos. Não há como negar a assimetria presente nessa comunicação, já que é o adulto quem produz esse conteúdo e exerce influência sobre a criança. Todavia, o “emissor deve ter como objetivo consciente romper essa distância entre adulto e criança”:

> Observamos que é justamente a superação dessa distância que demonstra a importância da relação da criança com a literatura infantil, visto que a partir dela e dos processos imaginativos a ela vinculados é possível à criança estabelecer nexos com a “realidade” idealizada que a coloca em condição de igualdade e autonomia em relação ao adulto e seu mundo. A superação da relação assimétrica que realmente existe entre a criança e o mundo adulto pode ser superada no interior das histórias, visto que o que a criança não pode

> realizar na vida realiza na fantasia, ou seja, na história a criança torna-se a protagonista.
> Considerando a assimetria entre o adulto e a criança, há preocupação no sentido de que a literatura não cumpra apenas o papel de reproduzir os interesses adultos, objetivando livros de caráter "adultocêntrico", no sentido de inculcar na criança valores conformativos à sociedade, conforme sua tradição histórica, mantendo os privilégios adultos, obediência e a passividade em detrimento de trabalhar a partir do universo infantil, atendo-se para seu desenvolvimento intelectual e psíquico.
> Desse modo a literatura infantil apresenta o dilema entre um projeto que encaminha o seu "leitor" para interrogar as normas e convenções sociais instituídas e de simplesmente apresentar-se como objeto "pedagógico" que contribui no sentido da doutrinação da criança, atuando no sentido da passividade.

A partir dessa citação compreendemos que uma das intenções da Literatura enquanto instrumento emancipador e não dominador é ser ferramenta para colocar as funções psicológicas (como imaginação e pensamento) em uso, em vez de simplesmente ser veículo de regras.

Infelizmente em sentido totalmente oposto à ideia de emancipar a vida da criança. De acordo com Abrantes (2011), são encontrados no espaço das salas de aula livros infantis com conteúdo que justifica uma sociedade injusta, competitiva e hierárquica, sem qualquer reflexão ou análise, por parte do professor, do material oferecido para a criança. Não é pelo fato de ser destinada a crianças oriundas de classes menos abastadas que a Literatura infantil deva ter qualidade "menor".

É nesse sentido que precisamos discutir também a noção de *alienação* enquanto condição oposta à de *emancipação*, refletindo que a educação pode cumprir tanto a função de humanizar os indivíduos como também atuar em favor da alienação.

No Congresso de Pedagogia histórico-crítica, ocorrido em 2018 na cidade de Presidente Prudente- SP, o professor Dr. Angelo Abrantes em seu minicurso, cita inclusive livros feitos para as crianças que tratam diretamente da questão financeira. Um exemplo seria o livro infantil que tem o título "Quero ser rico: rico de verdade", que objetiva veicular a ideia de que todos podem ser ricos, uma lógica contraditória do capitalismo. Em conformidade com o autor, entendemos que esse tipo de livro veiculado para crianças está completamente expropriado de sua função estética enquanto objetivação humana, atuando no sentido oposto ao qual defendemos aqui: que o livro infantil contribua para que as crianças superem ou; ao menos, comecem a se tornar mais conscientes do quão injustas são as condições sociais em que a nossa sociedade se encontra e que tipo de posicionamento podemos tomar que contribua em sentido oposto.

Sobre esta questão, Abrantes (2011) indica que o conteúdo de um livro reflete posicionamento e visões de mundo e de ser. O signo tem poder para incutir valores e percepções, assim como atua no desenvolvimento humano, em termos de funções psicológicas. O livro, como instrumento, signo, muitas vezes reproduz relações vazias, consumistas, estereotipadas a partir do material destinado às crianças. Parte da ideologia hegemônica presente em nossa sociedade e que trata de um modo de produção capitalista. É também papel da escola, fornecer materiais melhor estruturados tanto a essa faixa de desenvolvimento quanto as demais.

O livro estabelece uma relação de comunicação social, no entanto os processos comunicativos se mostram contraditórios, reproduzindo mecanicamente as tendências hegemônicas da sociedade (ABRANTES, 2011). O autor, em sua tese de doutorado apresenta, a partir das contribuições de Bakhtin, o livro infantil como um objeto cultural, um signo ideológico que está inserido na luta, também ideológica, entre as classes.

Para ele, Bakhtin possui vinculação com Vigotski à medida que o signo possui uma significação não apenas subjetiva e individual, mas também depende da dinâmica social para que desenvolva processos comunicativos e seja capaz de expressar valores ideológicos.

Para Vigotski (1991) todo signo é um meio de comunicação e um meio de conexão das funções psíquicas que possuem caráter social. Aponta também que os sistemas psíquicos guardam relações com os signos sociais, mas que também há conexões com a ideologia, de forma que novas formas de comportamento podem ser tiradas da ideologia do meio que nos rodeia.

É importante apontar, no que compete ao signo, que Vigotski distingue os modos de funcionamento naturais, decorrentes do processo de evolução biológica e as formas artificiais ou instrumentais, que surgem a partir da evolução histórica e social. É o ato instrumental que produzirá profundas transformações no comportamento humano por intermédio do signo, que se interpõe entre o estímulo do ambiente e a resposta do indivíduo. Os signos são instrumentos psicológicos produzidos pela cultura; entre eles está(ão) a(s) língua(s), formas numéricas, as obras de arte, os mapas, etc. (MARTINS, 2011; VIGOTSKI, 1991).

Para Bakhtin (2010), o domínio dos signos condiz com o domínio ideológico, eles se correspondem. Também coloca a palavra em uma função de signo, como modo de relação social. Dessa maneira, podemos inferir que a literatura é palavra, é signo e é, portanto, uma forma de comunicação com os outros, com o mundo. A

questão, para Bakhtin, é que a palavra revela uma forma ideológica. A palavra, cita Bakhtin (2010, p. 37), “pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa.” Assim como Vigotski, em muitos momentos de sua obra, afirma ser a linguagem um signo e o signo um instrumento psicológico que atua na constituição do psiquismo, Bakhtin aponta a palavra como instrumento da consciência.

Tal como Vigotski, Bakhtin critica a noção idealista e positivista de consciência, a primeira por defender a consciência como um lugar “acima” da existência, determinando-a e a segunda por compreendê-la apenas como um conjunto de reações psicofisiológicas (BAKHTIN, 2010). Aqui fica clara a orientação materialista histórico-dialética de ambos os autores, complementada pela seguinte passagem:

> [...] o ideológico enquanto tal não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas. Seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação. (BAKHTIN, 2010, p. 35).

Os signos aparecem somente em terreno interindividual e não natural (não deriva da natureza), entre indivíduos que estejam socialmente organizados. É a consciência que deve ser explicada a partir do meio ideológico e social (BAKHTIN, 2010). A Psicologia histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica também partem do pressuposto de que o signo tem desenvolvimento social e não natural.

Bakhtin (2010) assegura que um instrumento pode ser convertido em signo ideológico. Como exemplo, o autor cita a representação da foice e do martelo, como emblema da União Soviética, desta forma, o signo ganha um sentido ideológico.

Assim, qualquer produto de consumo pode também ser transformado em signo ideológico, ou melhor, diversos produtos podem se tornar signo, adquirindo um sentido que ultrapassa suas próprias particularidades. Novamente o autor usa um exemplo: O pão e o vinho, que podem adquirir o aspecto de símbolo religioso em determinadas situações cristãs. “Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e retrata uma outra.” (BAKHTIN, 2010, P. 32).

Conforme Bakhtin (2010, p. 31), “sem signos, não existe ideologia”. O signo ideológico não somente reflete a realidade, mas também é um fragmento material dessa, é um fenômeno exterior e objetivo, dessa forma “encarna” materialmente na forma de som, cor, movimento, massa física, etc. Também para Vigotski (1999, p. 9),

a arte, sendo signo, é uma forma de ideologia, que “surge como superestrutura na base das relações econômicas e de produção”.

Outra contribuição importante de Bakhtin que consideramos fazer sentido com os pressupostos da Pedagogia histórico-crítica se refere à questão dos enunciados ou gêneros discursivos. Para Bakhtin, os campos diversos de atividade humana são ligados pelo uso da linguagem. A língua se expressa na forma de enunciados, sejam orais ou escritos. Cada campo de utilização da língua constrói tipos de enunciados, chamados de gêneros do discurso. Uma vez que as possibilidades de atividade humana são diversas, também os são os gêneros do discurso. Obviamente, dentre estes, estão inclusos os gêneros literários (BAKHTIN, 2003).

Segundo Bakhtin (2003, p. 263), os gêneros discursivos podem ser divididos entre primários e secundários, havendo grande diferença entre eles:

> [...] Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos - romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata [...]

Semelhante a isso a Pedagogia histórico-crítica, proposta por Dermeval Saviani, defende que existam conteúdos histórica e culturalmente mais evoluídos do que outros e mais complexos também. E, portanto, mais ativos na produção do desenvolvimento humano. Estes conhecimentos se aproximam mais da realidade por investigarem em maior profundidade seus fenômenos (SAVIANI, 2011). Da mesma forma, a Psicologia histórico-cultural, proposta inicialmente por Vigotski, Luria e Leontiev, e constantemente vinculada à Pedagogia histórico-crítica, também preza pelo ensino sistematizado de formas avançadas e elaboradas de conhecimento, visando à superação das funções mais elementares, biológicas em funções superiores, culturalmente instituídas. Assim é a Literatura, um gênero do discurso proveniente do desenvolvimento complexo da linguagem, capaz de demonstrar relações complexas da realidade de forma estética.

Por ser a literatura infantil uma objetivação humana necessária à formação integral do sujeito, não pode ser considerada elemento acessório dentro da educação; aliás, é primordial assim como também não podemos negar seu caráter

ideológico e compreender quais ideologias fazem sentido para uma formação integral e crítica dos sujeitos.

Coerente com os pressupostos da Pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani, aqui mais especificamente quanto ao direito de acesso aos bens materiais mais ricos produzidos pela humanidade, de forma igualitária a todos os indivíduos, em outro texto, intitulado Direitos Humanos e Literatura, Candido (1989) aponta que muitas pessoas têm noção de que todos possuem direito a coisas fundamentais como saúde, alimentação e moradia, mas questiona se essas mesmas pessoas não pensam no direito de acesso a Dostoievski ou a Beethoven.

Entendendo que bens essenciais não seriam somente aqueles que garantem a integridade física, mas também aqueles que garantam integridade espiritual, dentre estes o direito à opinião, crença e ao lazer. E, por que não, à arte e à literatura?

Ao falarmos da apropriação da Literatura também é importante levar em conta a tríade conteúdo-forma-destinatário. Esse é um pressuposto importante para pensar a literatura infantil a partir da organização do ensino. (MARTINS, 2013); (PASQUALINI E ABRANTES, 2013).

A partir da Pedagogia histórico-crítica entende-se que a organização do ensino é um dos fatores imprescindíveis para bons resultados no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é necessário pensar quais os tipos de conteúdo a serem ensinados e a forma como serão ensinados, não se esquecendo que isso será dirigido a um conjunto de indivíduos que se encontram em uma fase específica do desenvolvimento, e por isso demandam atenção quanto aos aspectos específicos.

Saviani (2005), nesse sentido, analisa a natureza e a especificidade da educação, destacando dois aspectos importantes daquilo que deve ser seu objeto: identificar quais os elementos culturais a serem assimilados pelos indivíduos, dimensão que se refere ao *conteúdo* e à organização dos meios mais adequados para transmiti-lo, sua *forma*.

Acreditamos que o *destinatário* – que junto do *conteúdo* e da *forma* compõem os três elementos principais participantes do planejamento do ensino – pensado para este estudo tenha sido delimitado no primeiro capítulo desse trabalho. Um dos conteúdos a ser considerado para a primeira etapa da idade escolar esteja sendo aqui tratado de maneira mais específica. Ao final do último capítulo deste trabalho

também procuraremos trazer nossa síntese, a partir dos textos estudados, o que consideramos importante para o aspecto da forma de trabalho com a literatura.

A pedagogia histórico-crítica, em relação à educação escolar, defende que esta deve identificar as formas mais desenvolvidas do saber objetivo historicamente produzido, convertendo tal forma elaborada de conhecimento em saber escolar, tornando-o assimilável pelos estudantes. Tal assimilação, por sua vez, necessita dos meios necessários para apropriação não somente do saber objetivo enquanto resultado, mas também de seu processo.

Saviani (2011) defende a transmissão dos conteúdos clássicos e sistematizados; isto é, dos conteúdos que possuem caráter permanente e resistem ao tempo, a partir da mediação da escola, que poderá promover a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado. Tal processo, como aqui já citado, é responsável pelo surgimento de funções psíquicas superiores: a memória lógica, a atenção voluntária e o pensamento lógico, por exemplos.

O acesso à cultura erudita permite a apropriação de novas formas pelas quais se podem expressar os conteúdos do saber popular, visto que a ação escolar possibilita que se acrescentem outras determinações que enriqueçam as anteriores. Este ingresso conferirá aos que se apropriam da cultura erudita uma situação de privilégio e, por outro lado, aqueles que se encontrarem marginalizados da cultura letrada poderão encará-la como uma força estranha que os desarma e domina.

A Literatura faz parte da cultura humana, é patrimônio humano, devendo, portanto, ser socializada pela escola. Saviani (2013) ao discorrer sobre o papel da escola segundo a Pedagogia histórico-crítica, apresenta-nos os conceitos de *doxa, sofia* e *episteme*.

Para Saviani (2011), a escola é uma instituição que deve socializar o saber elaborado, sistematizado e não o espontâneo, que pode ser aprendido em outros contextos. O autor elucida essa questão com as três palavras gregas citadas acima. *Doxa* significa opinião, o saber do senso comum ligado à experiência cotidiana, algo que não justifica a existência da escola. *Sofia*, por sua vez, se configura como a experiência acumulada por tempo de vida, algo que, do mesmo modo, não necessita da escola. Se a escola existe é para que *episteme* seja veiculado para todos, uma vez que, como acreditamos ter demonstrado, é preciso transmitir tais características humanas para que elas sejam a nós incorporadas. *Episteme* se refere ao saber científico (e também inclui o conhecimento artístico e filosófico), elaborado e sistematizado, que justifica local e pessoas específicas para sua transmissão. A

Literatura, por sua vez, toma aqui o lugar de conhecimento que se eleva da espontaneidade do cotidiano, a qual muitas crianças estão sujeitas sem a existência da escola.

Seria ingênuo de nossa parte acreditar que todas as crianças terão acesso garantido aos conteúdos literários sem a mediação da escola, porque a classe trabalhadora precisa concentrar seus esforços em sobreviver no sistema em que vivemos.

É nesse sentido que defendemos o mesmo colocado por Duarte (2013), que afirma que a Pedagogia histórico-crítica entende que a contribuição da escola para a sociedade (no sentido de sua transformação) se concentra em socializar o conhecimento artístico, científico e filosófico nas suas formas mais desenvolvidas.

Complementar a isso, sobre a postura da Pedagogia histórico-crítica na formação humana, Ferreira (2012, p. 16) evidencia:

> Trata-se de posicionar-se a favor do brocardo latino Hominen augere, ou seja, do ser humano pleno; pleno nas suas diversas possibilidades e faculdades intelectosensitivas. Isto é também um posicionamento político contra todas as formas de prejuízo ou detrimento da omnilateralidade humana. E tomar como meta esse projeto em suas vertentes educativas exige a intolerância em relação às formas de empobrecimento da existência humana, em seu sentido material e simbólico.

Se tivermos por intenção a formação integral do ser humano, que tenha capacidade de compreender profundamente a realidade e agir conscientemente sobre ela, é preciso levar em consideração o processo de educação ao qual tem acesso, pois é essa uma das grandes condições para formação das referidas capacidades.

A partir da Pedagogia histórico-crítica podemos compreender elementos importantes para o ensino de Literatura infantil, como a intencionalidade e o planejamento do ato educativo considerado quesito de extrema importância para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, o conceito de clássico (essencial) e do que é secundário na educação.

A mediação do conhecimento, especificamente do conhecimento literário, deve ser realizada de maneira adequada e não delegada a apropriações cotidianas que pouco ou nada aproximar-se-ão da complexidade que pode guardar uma obra literária.

Outra importante pergunta para condução da reflexão que propomos fazer é: O que há na obra de Literatura infantil que permite que se desenvolva ou não a imaginação infantil?

Para responder a isso, gostaríamos de indicar a partir dos pressupostos teóricos que embasam essa pesquisa, que todas as nossas funções psicológicas se desenvolvem apenas quando requeridas; quando “chamadas ao uso”. Assim, quando contamos uma história para a criança, apoiando-se na Literatura infantil, ainda que a obra contenha imagens e textos, a criança precisará refletir sobre essas linguagens em seu psiquismo. Essas imagens refletidas, como trataremos a seguir ao falar especificamente da Imaginação, não serão exatamente as do livro ou as que a criança já tenha em seu repertório, mas sim novas imagens, portanto estarão colocando a Imaginação em uso e a desenvolvendo[19]. Acreditamos que essa questão será melhor respondida a partir do conteúdo contido no próximo capítulo.

A literatura infantil conta com diversos conceitos e imagens em sua organização. Todos esses signos irão requerer a função imaginativa, assim como outras, para refletir no psiquismo aquilo que está sendo mostrado ou contado.

Em suma, a Literatura infantil teve sua origem atrelada a finalidades pedagógicas e de dominação da infância. Hoje, é possível que tenhamos preferência por livros que, em sentido oposto, trabalhem com a estética e a complexidade do texto literário.

É importante defender que as objetivações culturais para-si do gênero humano sejam acessadas por todas as crianças, algo que não acontece devido a uma sociedade pautada na desigualdade.

No entanto, é preciso levar em conta a capacidade que a Literatura tem de possibilitar o acesso ao conhecimento por parte da criança, de maneira simbólica e imaginativa, considerando a fase de vida que a criança se encontra. É uma ferramenta importante para o trabalho pedagógico, não no sentido que cumpria quando do seu nascimento, mas a partir de um novo sentido: um conteúdo para-si que atua em prol da resistência ao esvaziamento do ensino.

Tal como Abrantes (2011), consideramos importante enfatizar que não há uma obra totalmente completa, no sentido de abordar toda a multiplicidade de fenômenos e contradições da sociedade, mas sim uma vasta gama de obras que tragam essas possibilidades sobre assuntos diferentes da vida. O próprio autor analisa em sua tese de doutorado algumas obras que permitem o movimento e desenvolvimento do pensamento infantil a partir de temáticas diferentes.

A literatura infantil pode oferecer temáticas variadas que não seriam de fácil acesso à criança na vida cotidiana ou até mesmo em outras disciplinas.

[19] Assim como também estarão sendo requeridos: a memória, o pensamento, os afetos, etc.

Considerando os diferentes níveis de acesso às produções humanas de qualidade sob a ótica de mercantilização da educação, a escola deve ter por intenção atuar em sentido oposto, oferecendo a multiplicidade de temas literários para colocar o psiquismo infantil em movimento, procurando minimizar o empobrecimento ocasionado pela sociedade de classes.

3. O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO INFANTIL À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUA RELAÇÃO COM A LITERATURA

Após termos discutido como se dá o desenvolvimento humano e a produção da cultura, processos que se relacionam dialeticamente, tendo em seguida apontado a produção humana específica a qual esse trabalho se refere, qual seja, a literatura infantil, consideramos imprescindível que passemos agora para a discussão de outro ponto chave para este trabalho: a função psicológica superior Imaginação.

Entendemos que fica claro a partir dos trabalhos já realizados pelo conjunto de estudos da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural que o sistema interfuncional humano se desenvolve a partir da apropriação das objetivações humanas, como por exemplo, a Literatura infantil, algo que se dá por meio do processo educativo.

Nesse sentido, este trabalho procura avançar nessa discussão relacionando conteúdo de uma maneira ainda não realizada, isto é, pensar no desenvolvimento da imaginação infantil a partir da apropriação da Literatura destinada a crianças. Assim, dedicaremos esse capítulo a esta função específica e nas relações e possibilidades que encontra no uso da Literatura.

Conforme os pressupostos da Psicologia histórico-cultural, compreendemos que a função *Imaginação*, assim como todas as funções psíquicas que formam no psiquismo a imagem da realidade, não são provenientes de carga genética, portanto não surgem a partir de um processo “natural”, mas são formadas no processo de apropriação da cultura e por meio de *atividades* que as exijam.

O desenvolvimento das funções psíquicas e de suas relações não segue um curso linear. Cada função apresenta suas especificidades, assim como seu desenvolvimento dependerá também das atividades que fazem parte da realidade do indivíduo, visto que as atividades humanas requerem, de maneira mais pontual, ora alguns domínios e ora outros. Esse fato corrobora ainda mais a natureza do psiquismo como sendo histórico-cultural.

3.1 A imaginação como função psicológica superior

Martins (2011) afirma que a imaginação está entre os demais processos funcionais que atuam na construção da imagem subjetiva da realidade. Tendo em vista que a Imaginação designa qualquer processo desenvolvido por meio de imagens, todo processo funcional é, de alguma forma, um processo imaginativo.

Apesar disso, a Imaginação possui suas singularidades, radicada no fato de que as imagens de experiências prévias se alteram, produzindo assim novas imagens. Demonstrando a dialeticidade dos fenômenos, a imaginação encontra apoio e condição de existência em experiências sensoriais prévias, mas as suplanta, criando o novo. Assim, a imaginação ultrapassa a experiência sensorial prévia, ao mesmo tempo em que se apoia nela para existir. (MARTINS, 2011).

O ser humano, além de perceber aquilo que atua sobre ele no mundo e representar o que fez em situações anteriores, também é capaz de criar novas imagens. Não é necessário, por exemplo, que tenhamos conhecido, de fato, um determinado lugar para representá-lo em nossa mente, bastando, para isso, uma descrição alheia. Inclusive, podemos representar coisas que não existem em absoluto. (IGNATIEV, 1960).

Para que o novo exista, transformando-se em objeto real, ele é antes uma ideia. Ao falar de imaginação, o autor a define como a função psíquica que corresponde à criação de imagens com nova forma; *uma representação de ideias que se tornarão matéria ou atos práticos*. (IGNATIEV, 1960, *grifo nosso*).

Representar mentalmente aquilo que não foi percebido no passado, criar objetos ou fenômenos antes não vistos e até mesmo o surgimento de uma ideia ainda não materializada constituem, diz Ignatiev (1960), em conjunto, uma forma especial de atividade psíquica, denominada imaginação.

Para formar uma nova imagem ou ideia, conexões já formadas devem se combinar de novas maneiras. Para Ignatiev (1960), a palavra é um estímulo demasiadamente amplo e está relacionada ricamente a vários sinais da realidade, podendo colocar em atividade conexões que nunca haviam se relacionado antes, formando novas combinações.

Nesse sentido, podemos inferir que quando a criança entra em contato com uma obra literária, além de reproduzir as imagens sobre o que está lendo ou escutando, acessando sua memória (repertório já formado) para encontrar nexos com relação à nova experiência, ela também estará combinando as imagens que já possui de outras maneiras.

O desenvolvimento da imaginação está em consonância com o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e dos sentimentos. O reflexo que se constrói da realidade, não é meramente o registro e acúmulo de percepções, mas imagens dinâmicas, “vivas”, que podem adquirir novas formas e conduzir a atividade humana por meio da antecipação de imagens. Imaginar o produto final do trabalho

humano pode funcionar como modelo psíquico a ser conquistado. A imaginação modifica assim imagens já estabelecidas entre imagem e objeto, produzindo novas imagens e essa é a sua singularidade (MARTINS, 2011).

Sendo assim, a imaginação tem participação crucial na atividade especificamente humana: o trabalho; visto que os produtos desta ação existem primeiramente como imagem e planejamento no psiquismo humano, para depois serem, de fato, realizados. Algo que, como já mencionamos, difere-nos dos animais. Do ponto de vista histórico, a imaginação tem grande participação em nossa relação com a natureza e a sua modificação para o atendimento de necessidades. A atividade humana deixa gradativamente de ser casual, para ser orientada por um projeto ideal. Além disso, neste processo, não somente a natureza, mas também o psiquismo humano sofre constantes complexificações. Vemos novamente um processo dialético, no qual ao modificar a natureza, nos modificamos: “O trabalho [...] exigiu do psiquismo a especialização da função imaginativa.” (MARTINS, 2011, p. 180).

Petrovsky (2017) ressalta que o ser humano, ao engajar-se em uma atividade, necessariamente imagina resultados. Representar resultados esperados por meio da imaginação consiste em uma das diferenças entre o trabalho humano e as ações movidas pelos instintos animais. O processo laboral, seja artístico, literário ou musical, dessa forma, encontra-se totalmente vinculado à imaginação. Como seres humanos não iniciamos atividades sem antes imaginá-las. A imaginação possibilita tanto a representação do produto final de um trabalho, como também seus produtos intermediários, imaginando cada etapa que compõe o caminho em direção à materialização do resultado.

Como a imaginação usa de apoio imagens já registradas da experiência, portanto registradas a partir da memória, fica claro o vínculo entre as duas funções. À memória compete reproduzir o experienciado pelas imagens, enquanto que a imaginação atuará na modificação destas. No entanto, nem mesmo a reprodução realizada pela memória é isenta de imaginação, uma vez que a correspondência entre o que é percebido e o que é reproduzido no psiquismo nem sempre é absoluta. Os conteúdos mnêmicos podem então conter alguma incompletude, deformação ou transformação que ocorrem de maneira involuntária (MARTINS, 2011). A escola pode enriquecer a memória dos alunos, aumentando seu repertório para imaginar e também superando os próprios alcances já realizados pela consciência, compreendendo a realidade a partir de novos olhares.

Representar algo novo também depende da qualidade da descrição. A literatura e a leitura *nos forçam a produzir imagens*. Isso se amplia para a vivência de outras disciplinas, podendo aperfeiçoar a linguagem, pensamento e outras funções.

A partir disso, é possível afirmar que um papel possível para a educação escolar, no processo de desenvolvimento da imaginação, consiste em enriquecer a memória do indivíduo por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pelo gênero humano, ampliando sua memória para além do que é constituído individualmente. A Literatura, por sua vez, pode ser instrumento capaz de enriquecer o repertório para imaginar, visto que a forma pela qual se organiza lhe permite tratar sobre os mais variados temas.

Outro ponto da relação memória-imaginação corresponde ao fato de que se, por exemplo, formos representar algo que nunca vimos de fato; hipoteticamente, o mar, não é suficiente que nos apoiemos apenas em um lago já conhecido. Essa representação precisa se transformar de acordo com o que é substancial, melhor dizendo, indispensável àquilo que está *sendo solicitado* na nova representação. É de extrema importância levar em consideração aquilo que distingue uma nova representação de um elemento já conhecido. Neste sentido, representar o novo dependerá em grande medida de como este novo está sendo descrito (IGNATIEV, 1960). Aqui, consideramos a importância em apontar a qualidade da mediação.

Os contos e descrições literárias ilustram, de maneira imaginativa, dados históricos, geográficos, etc. A questão é que o novo não pode ser percebido de maneira imediata. Ao estudar obras literárias, as quais, por exemplo, se desenvolveram em épocas anteriores, pode ser de grande auxílio a presença de desenhos e pinturas que representem a época ali descrita. Isso possibilita conhecer a maneira de se viver e os acontecimentos históricos e concretos de uma determinada época. Tudo isso estimula a representação de uma maneira clara, detalhada e paupável, daquilo que foi percebido pela descrição verbal: “Para que se criem representações exatas é muito importante falar de tal maneira que se formem imagens vivas que concretizem os dados abstratos característicos daquilo que se fala”. (IGNATIEV, 1960, p. 312).

Ignatiev (1960) afirma que estes atos são importantes dentro do espaço da sala de aula para que se esclareça qual é a representação que os alunos têm daquilo que foi descrito e até que ponto suas representações são verdadeiras, concretas e ricas em detalhes.

A partir de Rubinstein, Martins (2011) afirma que a imaginação, de fato, se expressa quando a modificação da imagem deixa de ser involuntária. Seu produto não é resultado de deformação, mas sim de *operações mentais* conscientes sobre a imagem, que não tem por objetivo a simples reprodução.

Os “verdadeiros” produtos da imaginação mostrar-se-ão a partir da adolescência, fase em que será possível desenvolver o pensamento por conceitos. Claramente, antes desse período, no entanto, é totalmente possível (e necessário) que se formem as bases de uma imaginação mais complexa, que virá a se concretizar de maneira mais complexa em outro momento.

Martins (2011) demonstra a existência de duas expressões da função imaginação. A primeira sob a forma de antecipação mental e a segunda em direção à criação. A expressão da imaginação como antecipação mental possibilita representar algo ainda não vivido, em se tratando assim de uma imaginação representativa, permitindo ao indivíduo superar os limites de sua própria experiência e, portanto, participar ativamente de um processo de aprendizagem e compreensão de experiências alheias.

A imaginação representativa é requerida em disciplinas como a literatura, pois liberta o indivíduo de sua experiência singular, trazendo novas elaborações e representações. Mesmo se vinculando à memória, a imaginação não é mero desdobramento dela, pois *diz respeito a operações mentais correspondentes àquilo que não foi vivido* (MARTINS, 2011).

A expressão da imaginação como criação corresponde à idealização de algo que modifica ou transforma uma imagem. Martins (2011), a partir de Rubinstein (1967), aponta três características da imaginação criativa, reunidas pelo autor: novas conexões entre elementos conhecidos; projeções que apontam para o futuro e a imaginação artística.

A primeira característica compreende fazer novas conexões a partir de experiências e conhecimentos prévios, guardando proximidade com a realidade, porém enriquecendo-a e aprimorando-a, introduzindo novos traços àquilo que já existe. A segunda característica corresponde a ideias imaginárias a respeito do futuro, muitas vezes parecendo absurdas, como foi, em determinado momento da história da humanidade, a ideia de ter um avião. Essas ideias se concretizam de maneira mais lenta. Por fim, a imaginação artística se mostra quando “um contexto ideal prévio se expressa de forma concreta e plástica.” Ela não cria uma situação

nova nem altera a realidade, mas a materializa de maneira estética, mostrando sua essência (MARTINS, 2011, p. 182).

É importante afirmar que a imaginação, enquanto função psíquica superior ultrapassa a realidade imediata, porém não se afasta dela. Baseada em Ignatiev (1960), Martins (2011) evidencia que a imaginação tem relação com o conhecimento do real, sendo este seu condicionante. Dessa forma, desenvolver processos imaginativos implica em um trabalho associado à aprendizagem daquilo que faz parte do real.

A atividade criadora é resultado de trabalho:

> [...] imaginar algo e, em conformidade com as exigências reais, implementá-lo praticamente, é um trabalho ancorado em domínios objetivos e subjetivos resultantes de experiências que exigem a inteligibilidade do objeto percebido e do projeto que visa a transformá-lo. Esse trabalho não resulta de propriedades metafísicas disponibilizadas aos indivíduos sob a forma de dotes especiais, mas da natureza da atividade que realiza no atendimento às demandas reais, fundamentalmente objetivas. (MARTINS, p. 184).

A imaginação é uma função especificamente humana que surge e se desenvolve pelo processo do trabalho. A partir de um objetivo e planejamento, mudamos a realidade da qual fazemos parte. Antes de agir, representamos em nosso psiquismo o que é necessário fazer e como será feito. Os animais, em contrapartida, agem sobre o meio, porém não de forma intencional e sem representar previamente os resultados que terão suas ações (IGNATIEV, 1960).

Ignatiev (1960, p. 309) ressalta que a imaginação tem sempre como ponto de partida a realidade objetiva, isto é, sempre se apoia nos elementos já existentes nessa realidade, mesmo podendo supor certo desvio ou deformação da realidade:

> O sábio que cria as hipóteses mais ousadas, parte das leis objetivas da realidade. Os construtores e inventores se apoiam nas leis objetivas da natureza. Os escritores e os artistas, quando criam suas obras, têm como fonte de inspiração as observações que tem feito na vida. Quando as crianças se divertem por meio de jogos que tenham eles mesmos pensado, reproduzem o que tem visto e escutado ao seu redor. Mesmo quando se criam imagens completamente fantásticas se incluem nelas elementos obtidos da realidade objetiva, da qual toda imagem é um reflexo, embora como um todo não se corresponda com ela. Assim são, por exemplo, as imagens que aparecem nos contos populares (a ondina, que é um conjunto de mulher e peixe; o silvano, que é uma mistura de homem e fera da floresta): igualmente deve se considerar assim as representações mitológicas do centauro, sátiro, sereia e outras.

Com apoio em Ignatiev (1960), compreendemos que seja possível comprovar o produto de nossa imaginação na realidade, ato que é indispensável quando a imaginação necessita refletir exatamente a realidade e criar algo que esteja de

acordo com ela. O sábio, por exemplo, comprovará suas hipóteses com fatos reais, observações e experimentos. Uma nova ideia é comparada com a realidade e se acaso não houver correspondência, é rejeitada, tida como falsa, devendo ser corrigida e novamente comparada com a realidade. Da mesma maneira, um escritor, procura fazer com que sua obra mostre a verdade da vida, como condição indispensável, para, de fato, ter influência na vida dos sujeitos que dominam a leitura.

A imaginação e a atividade prática formam um vínculo inseparável, visto ser a prática, a realidade, o local de aparecimento das dificuldades que estimulam a mudança do real por meio da criação do novo. A prática é o critério pelo qual é possível medir o grau de veracidade da imaginação. À medida que se realizam na prática as ideias ou imagens, muitas vezes ainda indeterminadas, podem se enriquecer, concretizar-se, comprovar-se e até mesmo se alterar. (IGNATIEV, 1960).

Ainda com relação a esse vínculo, a partir dos trabalhos de Rubinstein (1967), Ignatiev (1960) e Petrovsky (1985), Martins (2011) assegura que o vínculo entre imaginação e atividade não se faz de maneira direta. A imaginação se expressa de duas formas: *passiva* e *ativa*. A imaginação passiva cria imagens, mas não acompanha ações que visem concretizá-las, sendo que seu conteúdo funciona como um “devaneio” ou uma “fuga do real”. Já a imaginação ativa pressupõe ação.

Quanto à imaginação passiva, a função tida como a construção prévia da imagem do produto do trabalho, que funcionaria como a programação para lidar com uma situação problemática, no sentido de transformar uma realidade funcionaria de maneira diferente: não enquanto programação, mas como substituição de uma atividade. (PETROVSKY, 2017).

Petrovsky (2017) aponta que a imaginação é dividida em dois tipos: Passiva (subdividida em intencional e não intencional) e ativa (subdividida em criadora e reconstrutiva). Levando em conta que a imaginação é condição para a atividade criadora e para a atividade orientada à transformação do meio, funcionando como resposta a uma necessidade que pode estimular a atividade prática do sujeito. A imaginação passiva seria aquela que, em vez de resultar em ação, atua como mera substituição, estando o indivíduo imerso em representações distanciadas da realidade, para se ocultar ou escapar de problemas que lhe parecem sem solução, difíceis condições de vida, dificuldade com a necessidade de agir, etc.

Criam-se imagens que não se tornam reais. Pode-se *intencionalmente* provocar essas imagens ou não. No segundo caso, temos o exemplo dos sonhos,

que dizem respeito à criação de imagens desvinculadas da atividade consciente, orientada (PETROVSKY, 2017, *grifo nosso*).

Podemos criar vidas ilusórias, inventadas e que satisfaçam totalmente nossas necessidades. A imaginação ativa, por sua vez, será de caráter reconstrutivo quando se basear em imagens que correspondam a outra descrição. É o caso de se representar, por meio do processo imaginativo, o que está representado em livros, descrições ou mapas, por exemplo. Esse tipo de imaginação pode nutrir a representação artística e o desenvolvimento emocional (PETROVSKY, 2017).

A imaginação reconstrutiva mostra-se como essencial nos processos educativos, visto forçar a reconstrução mental de algo, no aparelho psíquico do aluno, o que implica em aprendizagem. Isto é exemplificado pelo autor quando se utilizam os mapas geográficos, pois “o hábito de viajar pelos mapas e de imaginar os diversos lugares ajuda a ver corretamente esses lugares na realidade”. Enquanto isso, a imaginação criadora surge no trabalho e se orienta pela satisfação prática de necessidades. Diferente de reconstruir ela cria novas imagens, originais e valiosas (PETROVSKY, 2017, p. 185).

Ainda quanto à elucidação das divisões da função imaginativa, Ignatiev (1960) afirma que a maneira mais simples pela qual se expressa a imaginação diz respeito ao surgimento das imagens e ideias sem intenção especial por parte daquele que as gera. Ocorre facilmente quando, por exemplo, ouvimos um relato qualquer e imaginamos a situação descrita. Esta é denominada por ele como Imaginação involuntária.

Em contrapartida, há também a Imaginação voluntária, que se refere ao aparecimento de imagens ou ideias resultantes de uma intenção. Também faz uma divisão entre imaginação representativa e criadora. A imaginação representativa é aquela que considera algo novo para o indivíduo sob a base de uma descrição verbal ou por meio de desenhos, esquemas, notas musicais, etc. Esse tipo de imaginação está, fundamentalmente, vinculada ao processo de ensino (IGNATIEV, 1960).

Com o estudo ou a exposição de um professor, o aluno deverá representar os novos conceitos que adquire. Ao estudar história, por exemplo, precisa imaginar, representar a vida da humanidade primitiva, seus primeiros instrumentos de trabalho, vestimentas, etc. O mesmo acontece com as demais disciplinas escolares. Ao resolver problemas aritméticos representa-os objetivamente, mesmo que na forma de esquema. O que mais nos interessa aqui é que, a leitura de obras literárias

oferece grande possibilidade de desenvolver as bases para diferentes formas de imaginar. O desenvolvimento insuficiente da função imaginativa pode dificultar que um aluno represente adequadamente o conteúdo escolar, gerando problemas no processo de desenvolvimento (IGNATIEV, 1960).

A imaginação representativa também é largamente utilizada na vida cotidiana, pois constantemente estamos representando o que dizemos e o que os outros dizem, sendo necessária, portanto, para interpretar vivências alheias. As representações que fazemos se utilizam de elementos já conhecidos e que tenham relação com aquilo que se percebe, no entanto, ao recorrer a esses já conhecidos elementos o que acontece não é uma simples recordação, pois estes também se transformam desde seus primeiros contatos com o sujeito (IGNATIEV, 1960).

Ignatiev (1960) também diferencia a imaginação representativa da imaginação criadora. A imaginação criadora se diferencia à medida que a partir dela se obtém produtos novos, originais e tem grande importância para toda atividade criadora humana. Esse tipo de imaginação possui grande significação social, tais como: descobrimento de novas leis científicas, criação de obras artísticas e literárias, invenção de novas máquinas e novos conhecimentos a respeito do mundo.

O ato de criar é estimulado por uma necessidade social de novos produtos. As necessidades humanas motivam o aparecimento de ideias criadoras, projetos, que a princípio poderão ser pouco claros ou indeterminados, mas que se materializarão em novas criações. Um projeto, uma ideia deverão passar por mudanças: “reformas” ou “pontualizações”. O processo de criação deverá satisfazer exigências, tais como um estudo mais profundo dos elementos que servirão de base para realizar determinado projeto: “O inventor comprova a ideia de uma nova máquina, observa as condições em que terá que funcionar, tem em conta as possibilidades que possui para construí-la na fábrica.” (IGNATIEV, 1960, p. 314).

Depois que a ideia de criação (o projeto) estiver compreendida, inicia-se a seguinte etapa, na qual é preciso conhecer como se ocorrerá sua materialização: é o princípio da realização do projeto. “Quanto mais audacioso e original for um projeto, mais difícil será sua realização [...] é ainda mais difícil realizar projetos originais se o autor não tem os conhecimentos práticos indispensáveis e não conhece sua arte”. (IGNATIEV, 1960, p. 314).

Toda atividade criadora está relacionada à resolução de um problema. Toda resolução possui etapas a serem realizadas consecutivamente para que então, alcancem um resultado. Para isso, frequentemente utilizamos meios que foram

aprendidos em outras atividades criadoras. No entanto, nem sempre é possível construir algo novo se baseando somente em elaborações conhecidas, o que torna necessário buscar novas soluções pelo conhecimento e estudo da realidade. Uma reserva escassa de conhecimento e de capacidade de observação da realidade gera, em geral, dificuldades para exercer uma atividade criadora (IGNATIEV, 1960).

A partir de Vigotski, Martins (2011, p. 187) afirma que o desenvolvimento da imaginação está subordinado ao da linguagem, bem como o pensamento também apresenta importante vínculo com a função imaginativa, de forma que aborda a importância das operações do pensamento para a imaginação:

> Análise e síntese, comparação, generalização e abstração se impõem como operações imprescindíveis à imaginação e no transcurso de sua formação se destacam esquematizações, aglutinações, tipificações etc. de traços da realidade que lograram desconectar-se de relações objetivamente já estabelecidas. Todavia, se nos processos de pensamento prevalecem articulações entre ideias, entre conceitos e juízos, na imaginação imperam processos abstrato-figurativos sob a forma de novas imagens, em uma dinâmica de interpenetração de pensamento e imaginação.

O conhecimento mais aprofundado da realidade permitirá uma atitude mais livre em relação a ela, o que justifica a importância do ensino direto e intencional. A imaginação não possui ligação direta apenas em relação à linguagem e ao pensamento, mas também com os sentimentos. Os processos racionais e emocionais possuem implicação sobre a imaginação. Assim, uma imagem pode ser considerada irreal do ponto de vista racional, mas ser considerada real do ponto de vista emocional (MARTINS, 2011).

Conforme Martins (2011), para Vigotski esse é o princípio que sustentará a relação das crianças com a literatura ou com a brincadeira, assim como também muitas fantasias adultas. Durante o desenvolvimento, o pensamento infantil deixará, paulatinamente, de obedecer prioritariamente às emoções e se instalarão (entre os pensamentos, afetos e a imaginação) conexões mediadas por signos. Isto, claro, se as condições de vida e de educação permitirem.

A partir disso, a teoria também nos aponta que as histórias podem produzir e nos fazer experimentar determinadas emoções, a partir de nossa própria produção de imagens do processo imaginativo. Blagonadezhina (1960) afirma que as emoções podem aparecer mesmo que o objeto que as motive não esteja presente, o que acontece devido às conexões reflexas condicionadas formadas anteriormente entre um objeto e uma circunstância. A emoção de medo, por exemplo, se apresenta não somente quando diante do objeto perigoso, mas também se o sujeito se

encontrar na mesma ou em semelhante situação na qual antes havia sentido medo, já que as conexões formadas antes se atualizam. Sendo assim, as emoções podem ser vividas graças à Literatura.

As emoções e sentimentos estão ligados ao segundo sistema de sinais:

> A palavra e a linguagem são meios que permitem influir amplamente sobre as emoções do indivíduo e regulam sua conduta afetiva. Por meio da palavra se podem motivar emoções e sentimentos em outras pessoas, podendo influenciar para que não se desenvolvam reações afetivas indesejáveis. A linguagem, ainda que seja interior, sempre intervém na regulação das próprias emoções e sentimentos. (BLAGONADEZHINA, 1960, p. 365).

Ainda com relação ao vínculo entre imaginação e pensamento, segundo Petrovsky (2017) essas funções se vinculam de forma específica. Ambos os processos psicológicos aparecem diante de situações problemáticas, sendo preciso sair em busca de novas soluções, estando um indivíduo motivado pelas mais variadas necessidades, no entanto:

> O processo real da satisfação das necessidades pode ser precedido por uma satisfação ilusória da necessidade na imaginação, ou seja, por uma representação viva e clara da situação em que essas necessidades podem ser satisfeitas. Mas a imagem adiantada à realidade que se produz nos processos da fantasia ocorre de maneira concreto-figurativa sob a forma de representações vivas, enquanto a imagem futura nos processos de pensamento produz-se por meio da operação com conceitos, que permitem, generalizadamente, conhecer o mundo. (PETROVSKY, P. 182, 2017).

Assim podemos entender que diante de uma situação que requer resolução, contamos com dois sistemas de previsão de resultados, um deles de representações (imagens) e outro de conceitos, sendo que “[...] a possibilidade de escolher a imagem está na imaginação, e a possibilidade de uma nova combinação de conceitos reside no pensamento”, um trabalho que ocorre de maneira simultânea, em dois processos. Dessa forma, optar por um método de ação implica raciocínios lógicos, ligados dialeticamente com as representações de como será a própria ação (PETROVSKY, p. 182, 2017).

Quando estas duas funções estão postas sob análise de suas semelhanças e diferenças, é ainda necessário considerar o grau de determinação de uma situação problemática. Situações que possuem alto grau de determinação têm seu processo de solução preferencialmente vinculado às leis do pensamento, enquanto situações amplamente indeterminadas implicam mecanismos imaginativos. Quanto mais precisa, comum e determinada for uma situação, menos espaço se abrirá para a imaginação (PETROVSKY, 2017).

Se, por exemplo, nos encontramos diante de um problema científico repleto de dados, sua solução estará mais inclinada aos processos de pensamento, mas se a situação-problema não se submete a uma análise exata, entra em ação a imaginação:

> No trabalho do escritor, por exemplo, observa-se relativa indeterminação dos dados iniciais; está ali a razão do enorme papel que a fantasia exerce na criação literária, em que o escritor, por meio de sua imaginação, faz o destino de seus personagens. Ele tem que operar com um grau de indeterminação mais alto que o de um construtor ou de um engenheiro, visto que as leis da psique humana e da conduta são muito mais complicadas e menos conhecidas que as leis da física. (PETROVSKY, p.183, 2017).

A noção de que situações altamente determinadas e baseadas no cotidiano abram menos espaço para a imaginação vai ao encontro do posicionamento contido neste trabalho, calcado no questionamento[20] de como têm sido as obras literárias oferecidas para o período da infância. As obras literárias que permaneçam em discussões cotidianas e pobres de conteúdo não permitirão que a criança desenvolva nem os processos imaginativos nem os demais, também requeridos na atividade de leitura.

Martins (2011) nos possibilita refletir sobre um ponto muito importante a respeito da imaginação: a falsa superioridade da imaginação infantil, já apontada por Vigotski como um erro, pois as conexões entre objetos, fatos e fenômenos feitas pelas crianças sem se apoiar em relações objetivas entre estes e a realidade são reflexo da não formação de conceitos plenos e do não desenvolvimento do pensamento abstrato e não de uma imaginação rica ou “fértil” como é entendida pelo senso comum. O que a criança manifesta é, na verdade, fruto do pensamento por complexos ou de pensamento sincrético, período no qual a imaginação é fundamentalmente emocional e ancorada em inferências subjetivas.

Diante disso, para Martins (2011) é na idade de transição, período em que é possível a passagem dos pseudoconceitos para conceitos, o momento no qual se podem encontrar verdadeiros produtos da imaginação e a representação da realidade se torna mais complexa. A imaginação terá aqui nexos objetivos entre os elementos.

O desenvolvimento do pensamento segue um curso no qual o conhecimento do mundo e as funções psíquicas se complexificam dialeticamente. O pensamento

---

[20] Esse questionamento fazemos com base no trabalho do professor Dr. Angelo Abrantes sobre o tema, visto não termos realizado trabalho a campo.

começará a demonstrar maior complexidade a partir de seu entrelaçamento com a linguagem.

Com isso, Martins (2011) afirma a importância do percurso de desenvolvimento da imaginação, desnaturalizando-a e evidenciando o papel que a educação escolar desempenha nessa formação. Sobre a importância da imaginação na vida humana, temos que:

> Ultrapassando os limites da experiência sensorial e conquistando as possibilidades para estabelecer, primeiro mentalmente, novas conexões entre os elementos da realidade, o homem reordena e reorganiza a própria imagem que dela se institui, implementando assim, por meio de ações que operacionalizam, um projeto ideal – uma outra realidade. A realidade objetiva se apresenta, pois, como ponto de partida e de chegada da imaginação, e na mediação desse processo residem todas as funções psíquicas que possibilitam à consciência "afastar-se" dela para melhor apreendê-la. A imaginação desponta como uma das principais expressões da autonomia relativa conquistada pela consciência do homem e, com ela, a possibilidade psicológica para fazer de sua história o produto de sua imaginação. (MARTINS, 2011, p. 191).

Pensamos que, a partir dessa citação, explicitam-se a evidência, a singularidade e a importância da função imaginativa. O desenvolvimento da imaginação nos permitiu e permite atuar de maneira ativa na realidade modificando-a. A imaginação permite transformar a realidade a partir das novas imagens que formamos e assim também nos transformarmos.

3.1.1 Fantasia e imaginação

Uma vez que estamos discutindo o conceito de Imaginação torna-se necessário diferenciá-lo do que se entende por Fantasia, porque esses processos podem ser confundidos.

Baseada em Rubinstein (1967), Petrovski (1985) e Ignatiev (1960), Martins (2011, p. 190) faz uma distinção entre fantasia e imaginação, quanto ao grau de realismo de cada elemento:

> Segundo esses autores, a imaginação avança das formas subjetivas de fantasia, baseada em equivalentes funcionais de conceitos, em pseudoconceitos e em juízos que preterem as leis objetivas que regem a realidade, em direção às formas objetivas de imaginação, materializadas nos produtos dos projetos humanos. Destarte, a sutil diferença entre fantasia e imaginação residiria no grau de "liberdade" ou desprendimento das exigências da realidade concreta. O salto qualitativo presente nesse processo residiria, por sua vez, do entrelaçamento entre imaginação e pensamento lógico-discursivo, a partir do qual ambos resultariam transformados, plasmando-se em produtos objetivos da realidade da qual emergem e, ao mesmo tempo, se transformam.

A partir deste trecho podemos compreender que nas obras de Literatura infantil é comum encontrar elementos *fantasiosos*, desprendidos da realidade do mundo e que dessa maneira se relacionam com os conteúdos presentes no psiquismo da criança. Por sua inexperiência e ainda estar conhecendo as leis objetivas que regem a realidade; fazem sentido para ela. Como, por exemplo, soluções ou ajudas mágicas, aspectos subjetivos que fazem sentido para alguém que ainda "lê" o mundo a partir de sua percepção e subjetividade e não pela realidade dos fatos.

3.2 Imaginação e Literatura infantil: Reflexões a partir de uma educação crítica

Entendemos que as apropriações dos conteúdos contidos na Literatura infantil podem contribuir para a formação do indivíduo e também proporcionará o desenvolvimento da função psicológica Imaginação, uma vez que o uso deste signo provocará a criação de novas imagens e situações que coloquem em movimento também a função de pensamento e outras. O desenvolvimento da imaginação implica antecipar imagens mentais, dominar o próprio comportamento e se elevar para além da cotidianidade. Logo, toma como horizonte, o indivíduo que apresenta esse comportamento atrelado à educação escolar pautada no viés histórico-crítico.

Acreditamos que ao refletir sobre critérios existentes nas obras de Literatura infantil que visem promover o desenvolvimento de um sistema interfuncional, mais especificamente da função psicológica superior Imaginação, torna-se relevante tecermos considerações sobre o planejamento do processo de ensino-aprendizagem e, portanto, do que pretende a educação escolar a partir das perspectivas que embasam o trabalho.

De acordo com Asbahr e Nascimento (2013), é papel da educação escolar ampliar o desenvolvimento do aluno. Faz parte da função da escola organizar de forma adequada o ensino, possibilitando o desenvolvimento. Para tanto, faz-se necessário um ensino orientado, que será capaz de elevar a níveis superiores o desenvolvimento do estudante, de forma que ele modifique sua atividade principal e reestruture seus processos psíquicos. A atividade de ensino e aprendizagem envolve muitas variáveis, desde a qualidade do conteúdo ministrado, a relação professor-aluno, a metodologia de ensino, a adequação do currículo, e o sistema de avaliação adotado. Em síntese, refere-se ao acesso do estudante ao mundo dos instrumentos e signos culturais.

Segundo as autoras, o professor seria um mediador da aprendizagem. Neste processo de ensino e aprendizagem, o educador passa a ser o sujeito que organiza a atividade de ensino e busca estabelecer relação direta entre os conhecimentos empíricos, trazidos do cotidiano dos alunos, e o mediato, conhecimento teórico a ser ensinado ao aluno. Na escola, é preciso organizar esse desenvolvimento, para que os estudantes se apropriem das máximas possibilidades provenientes da relação do homem com o mundo; ou seja, para que se apropriem da cultura.

Em Anjos (2015), a partir dos trabalhos de Newton Duarte, no que diz respeito às pesquisas da filósofa húngara Agnes Heller, temos que as objetivações humanas se encontram em níveis distintos, de forma que os principais são o das objetivações genéricas em-si e o das objetivações genéricas para si, sendo que o primeiro é constituído pelas objetivações humanas necessárias à vida cotidiana, enquanto que o segundo requer superação da cotidianidade, por meio da apropriação da ciência, da arte e da filosofia. O nível é considerado “em-si”, pois os sujeitos se relacionam de forma espontânea com as objetivações da cotidianidade e se apropriam delas no convívio social.

Pasqualini e Tsuhako (2016) nos falam a respeito do papel da educação escolar, que seria o de desempenhar a mediação entre a vida cotidiana e as esferas não-cotidianas: a ciência, a filosofia e a arte. O professor não deve partir dos desejos e interesses imediatos dos alunos, mesmo que o desejo e o interesse sejam fundamentais no processo de aprendizagem. O imediatismo pode causar o empobrecimento da experiência escolar. O professor deverá instigar o desejo, provocar o interesse e produzir a necessidade para com os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos.

Em consonância com Leontiev (1978), as relações que a criança mantém com as pessoas e objetos têm sua base na mediação dos signos. As aptidões humanas que conquista, desde as mais simples até as mais complexas estão apenas postas, sendo necessário relacionar-se com os fenômenos do mundo que a circunda em meio às outras pessoas, aprendendo as atividades de maneira adequada. Tal fenômeno é um processo de educação. O movimento da história só é possível pela transmissão das aquisições da cultura humana às novas gerações; isto é, pela educação.

Porém sabe-se que nem todos têm acesso a tais aquisições, havendo enormes diferenças nas condições e no modo de vida de acesso às riquezas das

atividades materiais e imateriais. Tal disparidade é fruto da desigualdade econômica, advinda da sociedade de classes. Leontiev (1978, p. 271) afirma:

> A concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria, tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de se entregar à arte; durante esse tempo, os homens que constituem a massa da população, em particular da população rural, têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais nos limites das funções que lhes são destinadas.

De acordo com Pasqualini e Tsuhako (2016), vivemos em uma sociedade capitalista marcada pela desigualdade estrutural e nela a escola é permeada por contradições. A escola está inserida em uma complexa trama social, envolvendo exploração e dominação, marca registrada do capitalismo. A instituição escolar é determinada socialmente na atualidade, e regida pelo capitalismo abarcando a divisão de classes com interesses opostos. Assim a escola encontra-se imersa em um conflito de interesses, e é necessário deixar de reproduzir esta ideologia para romper com a manutenção desta ordem social injusta e excludente que a escola desempenha atualmente. Para tanto, a pedagogia histórico-crítica busca uma concepção pedagógica que tome partido em favor da classe trabalhadora, visando superar a dominação e exploração entre os homens. E isso só poderá ocorrer com a democratização da cultura letrada e do saber científico.

Como acrescenta Saviani (2015), a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo configurada como um processo de trabalho e ainda como uma exigência do e para tal processo. O trabalho é o que diferencia os homens dos demais animais e instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. O trabalho é, portanto, uma ação intencional, que se destina a finalidades.

Uma vez entendido que a natureza humana não é dada ao homem, mas por ele produzida, temos consequentemente que "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens." (SAVIANI, 2015, p. 13).

Para Martins (2013), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores está a cargo da atividade escolar, uma vez que é com a apropriação de signos que se torna possível promover modificações no sistema funcional do qual tais funções

fazem parte. Apenas por procedimentos específicos de ensino a criança pode reorganizar a capacidade de fala, aprendida espontaneamente, por exemplo. É à educação escolar que compete promover o desenvolvimento do pensamento teórico, elevando a condição de compreender a realidade e de agir intencionalmente, por meio do conceito, de forma que, potencializá-lo é tido como o ápice da educação escolar. A formação de conceitos ultrapassa a esfera dos conceitos espontâneos, subordinando a si as transformações decisivas das funções psíquicas à medida da ampliação do domínio sobre os signos.

Se as funções psicológicas superiores, como mencionamos, desenvolvem-se a partir das atividades que as requeiram, para que a imaginação da criança se desenvolva é preciso planejar para que essas atividades de fato aconteçam, mediar os signos, utilizando os instrumentos da cultura para tanto. Nesse sentido, compreendemos, a partir de Saviani (2011), que a Pedagogia histórica-crítica tem seus pressupostos direcionados para o desenvolvimento psicológico a partir do ensino direto e intencional.

Quando se oferece repertório para a criança imaginar, os produtos desse processo serão muito mais ricos e fieis à realidade e à Literatura infantil, como mencionamos, pode ser uma fonte inesgotável de conteúdo para formar as bases de muitos conceitos.

Para que haja desenvolvimento da Imaginação da criança reforçamos que é preciso requerer essa função, “convidá-la” ao uso, forçá-la, assim como para ser um bom músico torna-se necessária a prática contínua. Tal é o conceito de *habitus* ou segunda natureza, instituído por Saviani.

Se a linguagem, como evidenciado por Martins (2011), é um meio primordial para o domínio do comportamento da criança, entendemos que se apropriar do conteúdo da Literatura infantil, objetivação cultural da linguagem, também é importante para orientar o comportamento, o pensamento e a imaginação da criança. E quando dizemos “domínio” do comportamento, a partir desses pressupostos teóricos, não significa dizer o cerceamento de liberdade do indivíduo, mas sim em oferecer condições de construção de um sujeito consciente da realidade, para então fazer escolhas de maneira consciente.

Propor conteúdos desafiadores para as crianças, mesmo que ainda pré-escolares, pode potencializar sua atividade criadora, imaginativa. Ao ampliar suas experiências culturais é possível enriquecer e aprimorar as funções psicológicas

superiores, como a atenção, a memória, pensamento e imaginação. No que diz respeito à imaginação, Lazaretti (2016, p. 143) afirma:

> A formação da imaginação da criança está relacionada com o surgimento da função simbólica da consciência. Sua linha de desenvolvimento vai desde a substituição de objetos por outros objetos e por suas representações até o uso de signos matemáticos, linguísticos e outros tipos e ao domínio das formas lógicas do pensamento. A origem e a interiorização da imaginação como um processo psíquico ocorrem por meio da transição de uma ação lúdica com objetos que não existem na realidade para a transformação imaginária desse mesmo objeto, atribuindo-lhe um novo sentido e representando mentalmente as ações com ele envolvidas, sem realizar essas ações de fato.

A partir dos estudos de Vigotski, a autora afirma que aperfeiçoar a imaginação tem significativa importância para a formação e a condução do desenvolvimento humano. Com o desenvolvimento da imaginação há a possibilidade de ampliar a experiência humana do sujeito para *além de sua vivência individual*, isto é, superar, ir além daquilo que existe em seu cotidiano.

Coerente ao que pressupõe a Pedagogia Histórico-crítica, Lazaretti (2016, p. 140, *grifo nosso*) afirma que a partir de atividades orientadas torna-se possível que a criança aprenda a ter percepção estética, formando capacidades para captar o tema, cores, combinações, ritmos e demais elementos que compõem as objetivações humanas, como é o caso da Literatura. Conforme mencionado, o desenvolvimento da linguagem tem participação fundamental na estruturação da consciência e desenvolvimento de todo o sistema interfuncional. Além de se apropriar das palavras, a criança tornar-se-á capaz de elaborar as significações sociais que elas representam. Nesse sentido, deve-se permitir que a criança entre em contato com a "*[...] narração de histórias, leitura de diferentes gêneros, exploração de diferentes livros, materiais e objetos que permitem alcançar formas superiores de comunicação*".

As narrações que permeiam as obras literárias que a criança ou lê ou escuta, levam o leitor a imaginar, realmente criar, a partir das descrições, como se dão as cenas e as relações entre os personagens. Como vimos anteriormente, esse processo é inundado de cognições e sentimentos e a depender de como se conduz a história aquele que lê adquire não apenas um conhecimento ou uma nova visão da realidade, mas também a revive como se lá estivesse, trazendo a significação ali contida para sua própria vida. Isso é um processo de criação imaginativa, no qual unimos imagens presentes em nosso repertório a novas imagens, produtos de uma nova relação.

Com base nas leituras de Elkonin (1960) e Martins (2011), também consideramos essencial expor que a Literatura infantil também pode ser apoio para que a criança desenvolva as operações do pensamento: comparação, generalização, abstração, concreção e síntese, uma vez que, conforme Abrantes (2011) são operações importantes para o planejamento, algo tão relevante quando falamos de Imaginação. As operações do pensamento são colocadas em movimento nas obras de literatura de qualidade.

O processo de ensino será crucial para a aprendizagem das diferentes formas de raciocínio lógico. É o professor que deverá direcionar o aluno para que aprenda a raciocinar logicamente, em consonância com as conexões objetivas dos objetos e fenômenos que estão refletidas nos conceitos. Neste período, o aluno pode ainda não ser capaz de realizar tal tarefa por si só e pode acabar se apoiando em relações causais e se desviando do objeto (ELKONIN, 1960, p. 537). Assim:

> A tarefa do professor consiste em conseguir a fundamentação objetiva dos raciocínios dos alunos, a demonstração real de seus juízos, a exatidão lógica de suas conclusões, uma direção determinada e constante do pensamento e sua subordinação a uma tarefa determinada. É muito importante que as crianças aprendam a controlar o curso de seu raciocínio. O desenvolvimento de todas essas formas mais aperfeiçoadas de pensamento é uma conexão importante no processo de ensino para o desenvolvimento mental dos alunos. (ELKONIN, 1960, p. 537).

A partir das discussões que realizamos até aqui, apoiados nos autores descritos, consideramos importante levar em conta ao menos dois critérios na escolha de obras literárias para crianças, tendo por intenção atuar no desenvolvimento psíquico, especialmente da imaginação: Levar em conta a temática do texto e as estratégias de contação de histórias para crianças.

Conforme Abrantes (2011) ainda que tenhamos que ter cuidado para não prescindir totalmente da magia, torna-se necessário fazer com que a criança entre em contato com a realidade da qual faz parte. É importante levar em conta a composição estética da obra: Com base nos textos de Zilberman (2003) e Abrantes (2011) a obra de literatura precisa ir além do pragmatismo da vida, colocando questões que as crianças não poderiam pensar sem a mediação adequada.

É importante pensar no ponto tocado por Abrantes (2011) de não colocar o livro infantil em uma posição meramente “utilitária”, para que cumpra a função de incutir na criança um só aspecto da obra (como, por exemplo, a questão do “bom comportamento”), deixando de valorizar outras discussões que podem surgir das relações feitas com a obra. O texto literário pode oferecer mais de um significado,

ainda mais quando tratado em contextos coletivos. Sobre a *forma* de se contar uma história, o autor assevera que no caso da “leitura em voz alta”, na qual aquele que lê desenvolve o curso narrativo da história para outro (s), contando com o apoio da visão e audição alheia, torna-se imprescindível que haja uma entonação diferenciada e inclusive o uso de gestos e performances que possibilitem um alcance maior da criança com relação à história. Torna-se necessário combater, dentro da escola, que a Literatura cumpra uma função meramente educativa, moralizante, que conforme Abrantes (2011) acaba por “dominar” a criança em vez de emancipa-la, fazendo-a refletir e imaginar a multiplicidade de fenômenos e relações que abarcam a realidade. Emancipá-la não no sentido de deixa-la a sua própria sorte, mas sim por, a partir da utilização do signo, oferecer meios de desenvolvimento de suas funções (como a imaginação) para que a longo prazo ela possa imaginar mais livremente e de maneira verdadeiramente criativa, uma vez que terá repertório e funções psicologicamente superiores desenvolvidas para fazê-lo.

É preciso refletir sobre como tem se dado o acesso a Literatura nas escolas, entendendo que se ela se apresenta com fins didáticos ou pragmáticos, a recepção da obra pelas crianças torna-se prejudicada. (ABRANTES, 2011).

Tal como discutimos na seção 3 do presente trabalho, o desenvolvimento da imaginação pode ser mais fortemente requerido à medida que as histórias possuam descrições ricas para nutrir o conteúdo imaginativo, no entanto sem oferecer algo “pronto” para a criança, mas sim propondo o movimento do pensamento e da imaginação a partir das discussões presentes no livro. A imaginação é uma função que só irá se desenvolver a medida que seja requerida, principalmente a partir da experiência mediada, por meio de histórias que possam ir além, elevando as crianças para outras formas de existir, pensar e, claramente, imaginar.

Entendemos que a Literatura infantil assim colocada poderá contribuir para formar as bases de um psiquismo mais desenvolvido, também podendo formar as bases de uma Imaginação que irá atingir formas mais elaboradas a partir da adolescência, com a possibilidade de instauração do pensamento conceitual.

O livro infantil mostra-se importante mediador de ações educacionais, uma vez que os conteúdos abordados na forma imaginativa possuem uma importante relação com a atividade dominante em que se inserem as crianças nos períodos pré-escolar e escolar. A linguagem escrita presente nas histórias ou falada através de quem conta auxilia no processo de internalização da linguagem, importante função

para que a criança possa dominar seu próprio comportamento e nomear tudo aquilo que a rodeia.

A aquisição da linguagem, facilitada e aprimorada por essa via, faz com que a criança vá deixando de fazer para depois falar e passe a fazer uso da linguagem (signo) enquanto ferramenta para planejar mentalmente suas ações e reorganizar seu psiquismo. O planejamento, como já vimos, aparece fortemente na função de Imaginação, uma vez que necessita “realocar” imagens para formar novas previsões do comportamento.

Também é preciso considerar o fato de que não é uma obra literária ou outra que irá, diretamente, atuar no desenvolvimento do sistema interfuncional, na imaginação ou na formação da personalidade para si garantindo em poucas vezes esses resultados. Tais aspectos são fruto de todo um processo de ensino que tenha por base essas orientações.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou correlacionar o desenvolvimento do psiquismo, mais especificamente da função psicológica Imaginação, com a apropriação da Literatura infantil, tendo como destinatário a criança que ingressa na escola. O trabalho teórico que aqui se apresenta buscou aproximar os conceitos da Psicologia histórico-cultural com a Pedagogia histórico-crítica, visto compartilharem a mesma concepção de indivíduo e de sociedade e pautarem-se na defesa da apropriação do conhecimento para formação do psiquismo.

Certos de que não há trabalho científico que consiga esgotar plenamente as temáticas a que se propõe a estudar, esperamos ter contribuído teoricamente para refletir sobre o tema da Literatura infantil e da Imaginação a partir da teoria histórico-cultural, uma vez que não encontramos em nosso levantamento trabalhos que unissem os temas a partir deste viés teórico.

Ainda que um sentimento de impotência possa, por vezes, nos assombrar, diante da magnitude do capital, é preciso que continuemos a propor, discutir e lutar por um horizonte diferente.

Não devemos ter como pretensão tomar a Educação - que muito tem a avançar em nosso país - e as ações que nelas podemos propor como soluções definitivas de um sistema que há muito vêm demonstrando ruir.

Todavia, pequenas ações podem fazer a diferença na vida de alguns indivíduos, que poderão se juntar àqueles que desejam uma sociedade pautada em outros interesses, tal como a igualdade de acesso às produções humanas que tem tanto a nos oferecer, uma das vias para transformar a realidade.

De acordo com as leituras feitas compreendemos que oferecer boas obras de Literatura infantil para as crianças, com o intuito de atuar no desenvolvimento da Imaginação e no conjunto de suas funções psíquicas pode ser o gérmen para a tomada de consciência dos aspectos falhos em nossa sociedade e para diferentes posicionamentos de cada indivíduo partícipe da coletividade.

A Literatura infantil é uma objetivação humana criada a partir da invenção da infância. Em seu nascimento esteve ligada a cumprir o papel moral de ensinar as crianças o conceito de “certo” e “errado”, algo que por vezes ainda é necessário romper. As obras literárias podem oferecer uma multiplicidade de temas para fazer as crianças pensarem sobre a realidade e aquilo que elas mesmas sentem e pensam. A especificidade da imaginação, que é colocada em uso quando apresentamos conceitos, enredos e imagens para as crianças consiste justamente

em reproduzir essas imagens e modifica-las, condição para planejamento de ações e, portanto, de mudanças na realidade em que o sujeito se insere. Utilizar a imaginação, portanto, convidá-la ao uso a partir da Literatura, é oferecer condições necessárias para nossas crianças possam se elevar da cotidianidade, muitas vezes empobrecida na qual estão inseridas, atuando no sentido de se constituírem enquanto indivíduos mais preparados para viver e atuar na realidade.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento**: a mediação da literatura infantil. 2011. 257 f. Dissertação (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas- SP.

ASBAHR, F. S. F; NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão.** Brasília, v. 33, n. 2, 2013.

ANJOS, R. E. *O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar: Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.* 2017. 198f. Tese de doutorado, Departamento de Educação, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara – SP.

ANJOS, R. E. *O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si*: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. 2013, 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, campus de Araraquara/São Paulo.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos E…* Cjp / Ed. Brasiliense, 1989. Disponível em: https://bibliaspa.org/wp-content/uploads/2014/09/direitos-humanos-e-literatura-por-antonio-candido.pdf. Acesso em 14/12/2017.

CHAVES, M; FRANCO, A.. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano In: MARTINS, L; ABRANTES, A; FACCI, M. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice*. Autores Associados, 2016.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional. In: MARTINS, L; ABRANTES, A; FACCI, M. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice*. Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. *A individualidade para-si:* contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE 2013

FERREIRA, N. B. P. **A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de Literatura**. 2012. 172 F. Tese (Doutorado em Educação Escolar)- Universidade Estadual Paulista, Araraquara/S.P., 2012.

LAZARETTI, L. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional. In: MARTINS, L; ABRANTES, A; FACCI, M. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice*. Autores Associados, 2016.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978b.

LURIA, A. R. *Linguagem e pensamento* (Curso de Psicologia Geral). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b.

MAGALHÃES, G. M. Análise da atividade-guia da criança na primeira infância: contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino. 2016. 162 f. Tese (Doutorado Programa de Pós-graduação em Educação Escolar)- Universidade Estadual Paulista, Araraquara/S.P.

MARTINS, L. M. Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores. 2001. 194 F. Tese (Doutorado Programa de Pós-graduação em Educação)- Universidade Estadual Paulista, Marília/S.P.

MARTINS, L. M. A formação social da personalidade do professor. 2015.

MARTINS, L. M. Contribuições da Psicologia Histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **HISTEDBT On-line**, Campinas, nº 52, set., 2013.

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico crítica. 2011. 250 F. Tese (Livre-docência em Psicologia da Educação)- Universidade Estadual Paulista, Bauru/S.P., 2011.

MEIRA, M. E. M.; TANAMACHI, E. R. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia escolar: práticas críticas.** 1 ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003. p. 11-62.

PASQUALINI, J. C. Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor. 268 f., 2010. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara.

PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Organ.) **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética Singular-Particular-Universal: Implicações do método materialista dialético para a Psicologia. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 362-371, ago. 2015.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: A teoria histórico-cultural de desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71- 97.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**. 2. ed. Lisboa: Editorial estampa, 1973, p. 118-126.

SACCOMANI, M. C. S. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski.** 2014. 188 F. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara- SP.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11ª ed. Campinas: Autores associados, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madri: Visor, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Ediciones Akal, 1986.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. 5. ed. Madrid: Ediciones Akal, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.