

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE FERRAMENTA PSICOPEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL

Priscila Ferreira da Silva Bento (FEUC)

Sheila Venancia da Silva Vieira (FEUC)

Resumo: Neste trabalho destaca-se que o uso da Literatura Infantil e seus elementos imagéticos, aliados ao conhecimento de técnicas psicopedagógicas, corrobora o processo de ensino-aprendizagem, apresentando-se como um recurso educativo de eficácia na escolarização de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. Apoiados pela perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2010), reafirma-se a relação desse processo com a mediação social. Com base na concepção do pensamento simbólico, busca-se o “entrelugar” das interações sociais e do estímulo a capacidade de aprendizagem e memorização. Como resultados, observaram-se ganhos construídos na inserção de leituras e dinâmicas no ambiente escolar, nas habilidades afetivas, cognitivas e psíquicas, atendendo às especificidades do sujeito.

Palavras-chave: Literatura Infantil, Aprendizagem, Epilepsia do Lobo Temporal (ELT).

Abstract: In this work, it is emphasized that the use of Children's Literature and its imagetic elements, allied to the knowledge of psychopedagogical techniques, corroborating the teaching-learning process, presenting itself as an educational resource of effectiveness in the schooling of students with disorders. neurodevelopment. Supported by the Vygotsky's historical-cultural perspective (2010), the relationship of this process with social mediation is reaffirmed. Based on the conception of symbolic thinking, the “interlacing” of social interactions and the stimulation of learning and memorization capacity. As results, it was observed gains built on the insertion of readings and dynamics in the school environment, or on affective, cognitive and psychic abilities, meeting the specificities of the subject.

Keywords: Children's Literature, Learning, Temporal Lobe Epilepsy (TLE).

1 - INTRODUÇÃO

A Educação perpassa o desenvolvimento da criança por meio de um complexo processo - ensinar e aprender. Sob influência dos pressupostos do paradigma sócio-histórico-cultural, equilibram-se as funções de disseminar conhecimento e corroborar a formação do “sujeito social”, com experiências singulares e incentivo constante às relações sociais. Por intermédio da estrutura escolar, a criança consegue perceber a si própria como um indivíduo, compreende que está inserta num grupo e é conduzida a construir de valores e comportamentos sociais.

Este trabalho é embasado na Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovick Vygotsky, que analisa o desenvolvimento da criança na primeira infância e a zona de desenvolvimento proximal, criando uma linha tênue entre o nível de conhecimento da criança e suas potencialidades, explorando as inúmeras possibilidades de aprendizado e considerando o aumento dialético dessa gama de conhecimentos.

Delimita-se como desenvolvimento real, toda a bagagem trazida pela criança e externada em forma de aprendizado entrelaçado ao desenvolvimento potencial e tudo o que a criança tem habilidade para desenvolver, mas ainda está implícito.

Segundo Ivan Ivic (2010, p.33), “nessa zona, e em colaboração com o adulto, a criança poderá facilmente adquirir o que não seria capaz de fazer se fosse deixada a si mesma”. Portanto, com abordagens psicopedagógicas que priorizem a criança e suas singularidades, pode-se alcançar o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, levando-se em conta a maturidade de suas habilidades cognitivas.

Considera-se paralelamente a Função Simbólica, teorizada por Jean Piaget (1975), que possibilita a diferenciação de significante e significado, permitindo a representação de objetos ou acontecimentos fora do campo de percepção da criança, caracterizando-se como um processo simbólico de integração conceitual. A criança poderá compartilhar seu mundo, externando seu conhecimento, tendo seus pensamentos representados pelo simbolismo.

Através desse Jogo Simbólico, pode-se estimular a capacidade de raciocínio e as habilidades motoras da criança. Para Alberto Munari (2010):

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário, transformando o real em função das necessidades múltiplas do ‘eu’. (p.99)

Reforça a ideia de que há relações entre o cognitivo e a afetividade, o que consequentemente, favorece também o desenvolvimento das habilidades psicomotoras e psicossociais.

Com base no Modelo Declarativo/ Procedimental (MDP) de Ullman (2004), que postula dois sistemas de memória distintos, estabelece-se a relação entre a aquisição da linguagem, a aprendizagem e o processo de memorização. O paralelo entre as regiões cerebrais e o funcionamento de cada sistema, evidencia a conexão entre a região do Lobo Temporal e a memória declarativa.

Ressaltam-se os elementos que constituem a Literatura Infantil, buscando comprovar sua importância no processo de aprendizagem e escolarização, com ênfase na ludicidade inerente ao universo infantil. Para isso, a abordagem pautou-se por ações que consideraram o livro infantil “Cadê o meu penico?” de Mij Kelly (2012), e a técnica de contação de histórias, almejando ampliar os horizontes dessa criança, contribuindo para seu amadurecimento e aquisição de novos conhecimentos.

Pode-se afirmar que, mediante ao universo mágico que a Literatura Infantil oferece, a criança é capaz de transpor sua própria realidade e se enxergar dentro da história, o que pode

trazer à luz suas ansiedades, angústias, medos e dificuldades. E por meio destes elementos, a criança que apresenta quadro de Epilepsia do Lobo Temporal (ELT) conseguiu estabelecer sua relação com o cotidiano real, tornando as relações de conflito em momentos ressignificados e de afetividade.

A comprovação da eficácia do uso da Literatura Infantil como ferramenta pedagógica e psicopedagógica, em qualquer escola que esteja aberta a desenvolver novas práticas de ensino já é de amplo conhecimento. Deste modo, temos como meta, a conscientização docente da relevância e impacto proporcionado pelo uso da Literatura Infantil como suporte para o processo de aprendizagem. E ainda, dos ganhos e contribuições efetivas para a escolarização, quando são implementadas atividades e dinâmicas que demonstrem como a literatura e os livros enquanto um instigante recurso educativo, que na perspectiva do pensamento simbólico, estimula a concepção de ideias, o juízo e o raciocínio.

Visando analisar o tema na prática, por meio de uma coleta de dados qualitativos, utiliza-se o estudo de caso. Usa-se como fonte de pesquisa repositórios digitais de acesso aberto, além de referenciais bibliográficos pertinentes à área da Psicopedagogia Institucional. Para tanto, buscou-se reunir informações através da análise retrospectiva uma criança de

quatro anos e onze meses, do sexo feminino, matriculada no Pré Escolar I, matriculada em uma rede pública da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, com laudo de Epilepsia do Lobo Temporal (ELT), focal (hemisfério esquerdo), que apresenta como comorbidades identificadas na área do transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), e a afasia da linguagem.

O trabalho é estruturado em quatro subtítulos, iniciados pela introdução: no segundo, apresenta-se as definições de epilepsia, os tipos de crise e nomenclaturas; o terceiro, concentra-se na apresentação estudo de caso em suas etapas operativas, envolvendo breve histórico da criança, as definições de Literatura Infantil, e as abordagens psicopedagógicas utilizadas para a escolarização; e no quarto, explana-se a conclusão, com o resultado da pesquisa, de acordo com o prisma psicopedagógico.

Como se vê em Rotta (2016, p.32), “existem várias situações que acompanham e discriminam as pessoas que têm epilepsia, tornando o tema imprescindível para a escolarização, nos dias atuais”, considera-se fundamental a escola enquanto espaço inclusivo, que valoriza as diferenças e a diversidade, respeitando as potencialidades e necessidades de cada aluno, com o objetivo de propiciar igualdade a todos.

2 - EPILEPSIAS: EPILEPSIA DO LOBO TEMPORAL (ELT)

A palavra epilepsia tem sua origem no grego, e significa evento inesperado e seu primeiro registro na literatura médica foi em 1873, feito pelo neurologista britânico John Hughlings Jackson (1835-1911), que propôs “novas teorias sobre a localização funcional cerebral e o funcionamento do sistema nervoso” (Covo, 2006).

Observou que partes do corpo estavam interligadas ao sistema nervoso, incluindo os sistemas motores e sensoriais. Baseado em seus estudos de caso, reclassificou as crises que anteriormente eram chamadas de quedas seguidas de contrações musculares, o que proporcionou avanços para a Neurociência Moderna. Em um de seus artigos, o “On Convulsive Seizures” (1890), John Hughlings Jackson definiu epilepsia como uma *“descarga súbita, excessiva e rápida”*:

As descargas são repentinas e rápidas, e todas as células quase ao mesmo tempo; não causam um rápido e vigoroso efeito de abotoamento, mas uma contenção curta, severa e rápida de todos os movimentos dessa operação; essa afirmação é convulsão da mão e do braço. (p.20)¹

Segundo a Liga Brasileira de Epilepsia (LBE), trata-se de uma doença neurológica caracterizada por descargas

1 (JACKSON, 1890, p.20 - tradução livre)

elétricas anormais e excessivas no cérebro que são recorrentes e geram as crises epiléticas. Caracteriza-se ainda, por um agrupamento de células cerebrais que se comportando de maneira hiperexcitável e, em decorrência, pode haver confusão temporária, movimentos musculares descoordenados, ausência e completa perda de consciência. De acordo com a nova classificação proposta pelo International League Against Epilepsy (ILAE - 2017), a epilepsia pode apresentar como sintomas:

- Crises focais, quando há uma desordem dos sinais elétricos em um dos hemisférios cerebrais, tendo a percepção dos eventos pelo indivíduo como um meio classificador dos subtipos de crise: automatismos, atônicas, clônicas, espasmos epiléticos, hipercinéticas, mioclônicas e tônicas, que são crises motoras; autonômicas, parada comportamental, cognitivas, emocionais e sensoriais, que são crises não motoras;
- Crises generalizadas, quando a desordem ocorre nos dois hemisférios cerebrais, também podem gerar crises motoras, tônico-clônicas, clônicas, tônicas, mioclônicas, mioclônico-tônico-clônicas, mioclônico-atônitas, atônitas, espasmos epiléticos;

e não motoras (conhecidas como crises de ausência), típicas, atípicas, mioclônicas, e ausência com mioclonias palpebrais;

- Crises focais com evolução para crise tônico-clônica bilateral, iniciada em uma região localizada, espalhando-se para todo o córtex cerebral;
- E crises não classificadas.

Segundo os Protocolos Clínicos e Diretrizes Terapêuticas (PCDT), Portaria Conjunta nº.17, de 21 de junho de 2018: “A epilepsia é uma doença que se caracteriza por uma predisposição permanente do cérebro em originar crises epiléticas e pelas consequências neurobiológicas, cognitivas, psicológicas e sociais desta crise.” (Fischer RS). Na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde (CID-10), a epilepsia se subdivide em nove possíveis tipos:

- G40.0 – Epilepsia e síndromes epiléticas idiopáticas definidas por sua localização (focal) (parcial) com crises de início focal;
- G40.1 - Epilepsia e síndromes epiléticas idiopáticas definidas por sua localização (focal) (parcial) com crises parciais simples;
- G40.2 - Epilepsia e síndromes epiléticas idiopáticas

definidas por sua localização (focal) (parcial) com crises parciais complexas;

- G40.3 – Epilepsias e crises epiléticas generalizadas idiopáticas;
- G40.4 – Outras epilepsias e crises epiléticas generalizadas;
- G40.5 – Síndromes epiléticas especiais;
- G40.6 – Síndrome de grande mal não especificada (com ou sem pequeno mal);
- G40.7 – Pequeno mal não especificado, sem crises de grande mal;
- G40.8 – Outras epilepsias.

Considera-se que mais da metade dos casos de epilepsia têm início na infância, ocorrendo em crianças de até 5 anos de idade, que podem apresentar transtornos do neurodesenvolvimento, com significativo atraso cognitivo, que podem resultar em dificuldades de aprendizagem, e até isolamento como sintoma de uma desordem emocional, resultante da repercussão da doença no contexto psicossocial. (LBE)

Os Transtornos do Neurodesenvolvimento são definidos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) como:

Um grupo de condições com início no período de desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízo no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas, até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. (p.75)

Ainda segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), condições médicas como a epilepsia desempenham um papel na etiologia do transtorno, podendo afetar o curso clínico da criança, tornando-se um “especificador para o diagnóstico”. A Epilepsia do Lobo Temporal (ELT) é a síndrome convulsiva crônica mais comum, com crises focais originárias do lobo temporal, manifestando-se em crises focais perceptivas ou disperceptivas, com início motor ou não-motor, e correspondendo a aproximadamente 30% das epilepsias.

Para descrição desse trabalho, com base em intervenções psicopedagógicas, observou-se uma criança com idade inferior a 5 anos de idade (4 anos e 11 meses), que apresenta atraso cognitivo significativo, com uma defasagem inferior a 3 anos, resultado do transtorno do neurodesenvolvimento

desencadeado pela Epilepsia do Lobo Temporal (ELT), comprometendo a memória declarativa e afetando a linguagem. No entanto, sua parte psicomotora apresenta bom desenvolvimento em relação à motricidade global, ressaltando apenas o desenvolvimento da motricidade fina.

A região do Lobo Temporal tem relação intrínseca com a memória, nele está localizado o neocórtex temporal, uma região potencialmente envolvida com a memória a longo prazo, que se subdivide em memória declarativa e procedimental. O processo de memorização está implicitamente ligado ao processo de aprendizagem, sem o qual não se pode adquirir novos conhecimentos e nem acessar os conhecimentos já adquiridos, comprometendo a aquisição, a manutenção e o aperfeiçoamento de competências.

Para Ullman (2004), em seu Modelo Declarativo/Procedimental (MDP), a aquisição da linguagem é resultado de capacidades distintas, o léxico mental e a gramática mental, com representações e processamento também distintos, formando dois sistemas de memória. Os substratos neurais do léxico mental fazem parte do sistema declarativo de memória (conhecimento explícito), enquanto os substratos neurais da gramática mental fazem parte do sistema procedimental (conhecimento implícito).

Os sistemas de memória exercem ação mútua, estando relacionados, mas, não subordinados um ao outro; há interação, mas, não dependência. Enquanto a memória declarativa concatena com as regiões neocorticais e parietais; a memória procedimental liga-se aos lobos frontais e aos gânglios.

O sistema procedimental de memória associa-se à aquisição e controle de habilidades cognitivas e motoras. O sistema declarativo de memória integra o processo aprendizagem, dando suporte a representação e ao uso de conhecimentos sobre fatos (conhecimento semântico) e eventos (conhecimento episódico), estando ligado ao conhecimento que pode ser evocado conscientemente.

A estrutura do cérebro e a natureza da evolução sugerem que, apesar de sua singularidade, a linguagem provavelmente depende de sistemas cerebrais que também servem outras funções. O Modelo Declarativo Procedimental (D/P) afirma que o léxico mental do conhecimento memorizado de palavras específicas depende de substratos de Lobo Temporal da memória declarativa, subjacentes ao armazenamento e uso de conhecimento de fatos ne eventos. (p.231)²

Por fatores que prejudicam o pleno desenvolvimento nos primeiros anos de vida, também passam a existir prejuízos

2 (ULLMAN, 2004, p.231 - tradução livre).

incipientes, que culminam em comorbidades, que estão ligadas etiológicamente às doenças primárias. Também há a intensificação dos sintomas, uma doença agrava a outra mutuamente. Neste caso, tem-se o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) que “É um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e acompanha o indivíduo por toda vida.” (ABDA), sendo uma das causas da dificuldade de aprendizagem mais comuns na infância e adolescência, acometendo entre 6 e 10% de crianças.

Para Rotta (2016, p.25), “as doenças neurológicas mais frequentes que causam dificuldades de aprendizagem são a paralisia cerebral e o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), transtorno do espectro autista e epilepsia.” O problema de memorização e aprendizagem é agravado pelo TDAH, que também compromete a memorização de sequências e o processo de aquisição da linguagem.

Sabe-se que a memória é extremamente necessária para a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagem, com também ressalta Rotta (2016):

Aprendizagem é um processo de aquisição que implica na modificação do SNC, e se produz por ação de um estímulo extrínseco

(experiência, treinamento), embora possa ser intrínseco. É também um processo adaptativo. A memória é essencial em todos os processos de aprendizagem e adaptação. (p.418)

Ferramentas e abordagens psicopedagógicas que melhoram o engajamento atencional da criança, contribuem positivamente para aquisição e aperfeiçoamento de tais habilidades. Por isso, o comprometimento do processo de aprendizagem e a atenção, suscitam a necessidade de acompanhamento multidisciplinar, para intervenções que estimulem o desenvolvimento das habilidades intelectuais, visando o encurtamento da defasagem gerada pela doença.

Uma das bases da aprendizagem é a criação de situações estimuladoras, em que a criança se sinta motivada a interagir com o meio. Para Beatriz e Bianca Acampora (2017):

Uma criança que tem a oportunidade de receber estímulos diferenciados terá habilidades diferentes de outra que recebe os mesmos estímulos, ou seja, que esteja diante de um ambiente pobre em estimulação. O cérebro se alimenta de novidades. (p.45)

Com base em Vygotsky, e em sua Teoria Histórico-Cultural, que preconiza o homem como um ser histórico, que se desenvolve num ambiente essencialmente social, elimina-se a ideia de que o desenvolvimento parte apenas

da maturação biológica. Através do sociointeracionismo, vincula-se o desenvolvimento humano e ao contexto cultural, sob a influência do meio.

Acredita-se que a criança não pode se desenvolver por si só, sem os estímulos necessários para sua maturação; somente mediante a experiências, a criança iniciará um processo de aprendizagem e conhecimento de mundo. Nesse sentido, essas experiências geradas através do contato com o meio, são mediadas por instrumentos físicos e instrumentos simbólicos ou signos. A mediação sob instrumentos físicos regula as ações sobre o meio, como por exemplo, os brinquedos, que possibilitam avanço na capacidade cognitiva e motora da criança; e sob os instrumentos simbólicos, como a linguagem, que possibilita a representação mental de aspectos do mundo real.

De maneira brilhante, Vygotsky estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (a língua, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história, e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. (VYGOTSKY,1991, p.11)

Logo, o ambiente escolar, através do processo de internalização de conceitos e interação social, propicia

esse desenvolvimento. Sabe-se que “Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente, provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento” (p.11). Quanto mais a criança for exposta a experiências diferentes e situações instigadoras, mais ela tende a ampliar sua visão de mundo, fazendo descobertas e agregando conhecimentos.

Acredita-se que a construção do conhecimento real, parte do social, dos resultados dos impactos dessas experiências na criança. Vê-se em Vygotsky (1991) que:

Da mesma maneira que as interações entre a criança e as pessoas no seu ambiente desenvolvem a fala interior e o pensamento reflexivo, essas interações propiciam o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança. (p.101)

Deste modo, considera-se que a proposição de atividades lúdicas, como rodas de leitura, contação de histórias e teatrinhos, por exemplo, enriquecem e facilitam a introdução a novos conceitos, estimulando o letramento, a alfabetização, e o desabrochar da afetividade através da interação social.

A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolução de problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial,

determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou através da colaboração com outra criança (par), define a zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal define as habilidades cognitivas que não amadureceram, mas estão em processo de maturação. A criança tem potencialidade de aprender, mas não alcançou a amplitude do processo. Para Vygotsky (1991, p.60) “[...] a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que ‘o bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

No contexto escolar, a necessidade de acompanhamento psicopedagógico se justifica por essa dificuldade de aprendizagem, tornando necessário abordagens de ensino que visem o pleno desenvolvimento da criança com Epilepsia do Lobo Temporal (ELT), respeitando seu tempo de aprendizado e suas potencialidades, prevenindo frustrações e estigmas. O psicopedagogo institucional deve fazer essa caminhada de aprendizagem junto à criança, com apoio de estratégias metacognitivas, deixando-a no ponto onde poderá caminhar sozinha.

Torna-se papel do psicopedagogo institucional auxiliar essa criança no ambiente escolar, promovendo a análise do

caso, a coleta de informações sobre suas especificidades, a orientação aos familiares, e o acolhimento, para que ela seja incluída em todas as atividades propostas em sala de aula (a menos que haja restrição médica).

3. LITERATURA INFANTIL E A ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA

As primeiras obras voltadas ao público infantil surgiram em meados do século XVII, aliando o caráter artístico à função didático-pedagógica. O francês François Fénelon (1651-1715) foi um dos primeiros a propor esse tipo de construção literária, com o objetivo de educar moralmente as crianças (particularmente as meninas). As narrativas propostas tinham estruturas maniqueístas, dualismo que ainda influencia a maioria dos contos de fadas e fábulas contemporâneas.

Em 1697, o também francês Charles Perrault (1628-1703), conhecido como “pai da Literatura Infantil”, publicou o “Histórias ou contos do tempo passado com moralidade” ou os “Contos da Mamãe Gansa”, transcendendo a barreira territorial e tornando-se universal. Em seus contos havia a associação do pedagógico ao lúdico, dentre os quais destacam-se: Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida no Bosque, O Gato de Botas, Cinderela, O Barba Azul, e O Pequeno Polegar.

No final do século XIX, os primeiros clássicos europeus voltados para o público infantil chegaram ao Brasil. Por ufanismo e questões educativas, em 1904, Olavo Bilac publicou *Poesias Infantis*, obra de caráter exclusivamente didático. Mas, foi Monteiro Lobato, que em 1921, tornou o gênero conhecido, com a publicação de *Narizinho Arrebitado*, distribuindo a obra gratuitamente em escolas públicas do Estado de São Paulo. Em 1930, já figuram nomes como Viriato Correia e Cecília Meirelles, iniciando a construção de uma Literatura Infantil puramente nacional.

A Literatura Infantil faz com a criança trilhe uma trajetória de aprendizado, através do jogo simbólico. Bem se sabe que uma mente criativa tem mais facilidade durante o processo de aprendizagem, “sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato” (VYGOTSKY, 1991 p.123), e nesse sentido a Literatura Infantil corrobora com o desenvolvimento da imaginação e com o florescer da afetividade. Em suma, há contribuição para o desenvolvimento cognitivo e social da criança.

Os benefícios da inserção da leitura são largamente conhecidos, e atualmente há livros desenvolvidos para diversas faixas etárias, desde bebês a adolescentes. Para

bebês, por exemplo, existem os livros de pano e os livros interativos, que estimulam o desenvolvimento audiovisual e das percepções sensoriais.

Para crianças a partir dos 2 anos, usa-se livros ilustrados, trabalhando ainda a linguagem não-verbal, mas, agregando conhecimentos e significados. Por isso, a importância dos elementos imagéticos, que através da semiótica visual, geram um conhecimento ainda abstrato, que com a maturidade das habilidades cognitivas da criança, evoluirá para um conhecimento formal.

Os Estágios de Desenvolvimento de Piaget, que especificam fases que a criança perpassa, de acordo com sua capacidade intelectual e maturação, ocorrem na mesma ordem em todas as crianças, com variação apenas na idade cronológica, pois o ritmo de desenvolvimento é individual; o tempo de cada criança não é igual e deve ser respeitado. Com base nisso, pode-se afirmar que em todas as fases da vida a leitura é benéfica, e pode ser utilizada como uma ferramenta de aprendizagem, desde a fase sensório-motor (0 a 2 anos) até a fase operacional formal (11/12 anos em diante).

Atendo-se a segunda fase, a fase Pré-Operatória, que engloba crianças de 2 a 7 anos, defende-se que a percepção e o entendimento de mundo são adquiridos através da

linguagem e imagens mentais, logo, a Literatura Infantil, que une a linguagem a elementos imagéticos, corrobora para o pleno desenvolvimento da Inteligência Simbólica, que posteriormente evoluirá para a Inteligência Concreta.

A Inteligência Simbólica é dividida em duas etapas por Piaget, o pensamento pré-conceitual (2 a 4 anos) e o pensamento intuitivo (4 a 7 anos). Concentramo-nos na primeira etapa, onde as imagens mentais ainda não possuem conceitos, e o pensamento é dominado pela imaginação e fantasia.

O uso da Literatura Infantil contribui para a aquisição de conhecimentos, interação e concentração, fatores inerentes ao ato constante de ler e interpretar, elementos que constroem uma ligação lúdica entre a imaginação e os elementos concretos da leitura e escrita.

Para Vygotsky (1998):

Mas ainda, ao observar as formas de imaginação relacionadas com a criatividade, orientadas para a realidade, vemos que a fronteira entre o pensamento realista e a imaginação se apaga, que a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista. (p.128)

Com base nisso, afirma-se que a Literatura Infantil é uma ferramenta psicopedagógica importante, e que através

de sua utilização em atividades lúdicas, pode-se contribuir significativamente para o desenvolvimento infantil, estabelecendo uma relação estreita com o processo de aprendizagem.

Atividades como rodas de leitura, contação de história e teatrinhos ampliarão a visão de mundo da criança, contribuindo para seu amadurecimento e contribuindo para a percepção de valores, resultando em experiências positivas. Espelhar-se em heróis ou heroínas, por exemplo, pode injetar grande dose de coragem na criança, resultando em incentivo à autonomia e independência.

Para uma intervenção psicopedagógica assertiva, que identifique os fatores que interferem no processo de aprendizagem da criança, é importante ter acesso ao diagnóstico médico, mas, também observá-la e classificá-la dentro dos Estágios de Desenvolvimento.

Tal ação contribui para a proposição de atividades que possam ser desempenhadas pela criança, preservando sua autoestima, e colaborando para seu desenvolvimento cognitivo e social. Ou seja, a avaliação psicopedagógica é um instrumento fundamental para a iniciação e escolha dos recursos e da abordagem. Com base nesta, observou-se que a criança tem um atraso cognitivo por questões patológicas,

que implicaram no processo de aprendizagem, e que ela se encontra na Fase Pré-Operatória, inserida no pensamento pré-conceitual.

Acredita-se que nessa fase, o brincar é a principal atividade da criança, e segundo Vygotsky (2009, p.17) “A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas”. Considerando esse princípio, pode-se afirmar que só através de atividades lúdicas ela irá avançar no processo de aprendizagem, e construir uma relação com o mundo que a cerca. Através das brincadeiras propostas, baseadas num mundo de imaginação e situações estimuladoras, almejou-se contribuir para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sensoriais, buscando amparo no processo de interação e mediação.

4. CONCLUSÃO

Para meios de comprovação da hipótese levantada, utilizou-se a obra da Literatura Infantil Contemporânea, “Cadê o meu penico?” de Mij Kelly (2012), que aborda o desfralde infantil, para uma faixa etária de 2 a 6 anos. O livro conta a saga de Hortênsia, que quer fazer uma “tal coisa”, mas, não encontra seu penico, que havia sido levado pela dona vaca. Ao mesmo tempo, os outros animais da

fazenda se divertiam tentando adivinhar para que servia o “objeto misterioso”. A narrativa é rica em rimas, tornando-se um convite para a imaginação infantil, além de estimular a consciência fonológica, ajudando a desenvolver as habilidades linguísticas.

A escolha do livro foi pautada na inaptidão da criança para a utilização do vaso sanitário, o que impossibilitou o desfralde completo, que geralmente começa a ser feito a partir dos 2 anos de idade, e é feito em até seis meses. Considerou-se também a estimulação da fala (comprometida pela afasia de linguagem), através da reiteração dos sons resultante das rimas. Durante a abordagem, foram usados elementos imagéticos como fonte de inspiração, para possibilitar a aprendizagem visual, e a sonoridade para cativar, atrair e despertar o interesse da criança, que externou alegria ao ter contato com o livro, ao poder folheá-lo e em certos momentos, abraçá-lo. Através da técnica de contação de histórias, um mundo encantador foi apresentado, o que colaborou com o desenvolvimento do pensamento crítico da criança.

Concluindo a leitura, foram feitas atividades que exploravam a motricidade fina e exigiam atenção e memória, como desenhos e o uso de massinha de modelar, que representavam elementos contidos no banheiro, como vaso

sanitário, papel higiênico, e outros. Durante essa atividade, a criança demonstrou entusiasmo no contato com a massinha de modelar; já no ato de desenhar, inicialmente, demonstrou angústia e irritação por não saber a forma exata de pegar no giz de cera pela preensão tripode. Para deixá-la à vontade e reorganizá-la, cantamos cantigas infantis, e em seguida, retornamos à atividade com o giz de cera, e com um pouco mais de tranquilidade, o interesse foi reestabelecido, e foram feitos três lindos desenhos.

Como resultado desses estímulos, a criança utilizou corretamente o vaso sanitário por duas vezes na semana seguinte, demonstrando que a aprendizagem ocorre por meio de auxílio e estimulação. A Literatura Infantil foi um instrumento de estimulação instigante para a criança, resultando na aquisição de um novo conhecimento e em uma mudança comportamental, desempenhando um papel fundamental no processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da percepção e visão de mundo.

Portanto, o psicopedagogo institucional deve incumbir-se dos problemas relacionados a aprendizagem, sem fazer distinção entre crianças que possuam dificuldades, transtornos ou doenças patológicas, contribuindo para a inclusão escolar e favorecendo o desenvolvimento infantil. Deve conhecer e acompanhar a criança durante todo esse

processo, assessorando a escola, identificando e prevenindo as dificuldades através de seu plano de atuação. Também deve orientar metodologicamente os professores com estratégias que facilitem a transmissão de conhecimentos, pautadas no lúdico, com o apoio da Literatura Infantil, de jogos e brincadeiras. E apoiar aos pais, considerando seus anseios e expectativas, visando um bom relacionamento, que será refletido no processo de aprendizagem da criança.

REFERÊNCIAS

ACAMPORA, Beatriz; ACAMPORA, Bianca (2017). *Psicopedagogia Institucional* - Guia teórico e prático. São Paulo: WAK.

ABDA, Associação Brasileira do Déficit de Atenção. In <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/> Acesso em 23.Abr.2019.

BRASIL, Portaria Conjunta nº17, de 21 de junho de 2018. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 de jun. Seção 1, p.45.

CEALE, Centro de Alfabetização, Leitura e escrita – FAE / UFMG. In <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/historia-da-literatura-infantil-no-brasil.html> Acesso em 22.Abr.2019.

CID-10, Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde. In http://cremesp.org.br/pdfs/cid10_ultimaversaodisponivel_2012.pdf Versão 1.6c Data da versão: 30.Set.1998. Acesso em 17.Mar.2019.

COVO, Pedro C (2006). *John Hughlings Jackson, um científico victoriano*. Acta Neural Colomb. 22:257-260. http://www.acnweb.org/acta/2006_22_3_257.pdf Acesso em 13.Mai.2019.

DSM-V, Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014). *American Psychiatric Association*. 5.ed. Porto Alegre, RS: Artmed.

FIOCRUZ, Fundação Oswaldo Cruz. In <http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/cerebro.htm> Acesso em 17.Mar.2019.

ILAE, International International League Against Epilepsy. *The 2017 ILAE Classification of Seizures*. In <https://epilepsia.org.br/aulas/nova-classificacao-ilae-2017-slides/> Acesso em 24.Abr.2019.

JACKSON, John Hughlings (s/d). *On convulsiove seizures*. In <https://archive.org/details/onconvulsiveseiz00jack/page/4/mode/2up> Acesso em 13.Mai.2019.

LBE, Liga Brasileira de Epilepsia. In <https://epilepsia.org.br/o-que-e-epilepsia/> Acesso em 13.Mar.2019.

IVIC, Ivan (2010). *Lev Semionovick Vygotsky*, Coleção Educadores - MEC, Fundação Joaquim Nabuco. Recife, PE: Massangana.

KELLY, Mij; MCQUILLAN, Mary (Ilustradora) (2012). *Cadê o meu penico?*. Eduardo Brandão (Trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letrinhas.

MUNARI, Alberto (2010). *Jean Piaget*. Coleção Educadores - MEC, Fundação Joaquim Nabuco. Recife, PE: Massangana.

PIAGET, Jean (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Álvaro Cabral e Cristiano M. Oiticica (Trad.). 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL.

ROTTA, Newra Tellechea.; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos (2016). *Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. 2.ed. Porto Alegre, RS: Artmed Editora.

ULLMAN, Michael Thomas (2004). "Contributions of memory circuits to language: the declarative/procedural model". *Revista Cognition*, 92, 1-2, 231-270. In http://psych.colorado.edu/~kimlab/Ullman_Cognition_04.pdf Acesso em 13.Mai.2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovick (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

_____ (1999). *A formação social da mente*. 4.ed. São Paulo, SP: Martins Fontes.

_____ (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo, SP: Ática.

Priscila Ferreira da Silva Bento é Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdades Integradas Campo-grandenses (FIC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4151597472249217>

Email: professoraprisilaferreira@outlook.com

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-0761-3091>

Sheila Venancia da Silva Vieira é Mestre em Ensino – Diversidade e Inclusão pela Faculdades Integradas Campo-grandenses (FIC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8010235633445123>

Email: professorasheilavenancia@gmail.com

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-2496-6654>

Recebido em 10 de novembro de 2019.

Aprovado em 16 de agosto de 2020.