

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E LITERATURA PARA CRIANÇAS:  
POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CRISTIANE APARECIDA DA SILVA PASTRE**

**MARINGÁ  
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E LITERATURA PARA CRIANÇAS:  
POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Dissertação apresentada por CRISTIANE APARECIDA DA SILVA PASTRE, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Profa. Dra. MARTA CHAVES.

MARINGÁ  
2018



CRISTIANE APARECIDA DA SILVA PASTRE

**TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E LITERATURA PARA CRIANÇAS:  
POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marta Chaves (Orientadora)  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Tamara Cardoso André  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Unioeste – Foz do Iguaçu

Profa. Dra. Regina de Jesus Chicarelle  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

MARINGÁ, 22 DE MARÇO DE 2018.

Dedico este trabalho à minha filha **Maria Julia**,  
que agregou motivos ao processo de escrita e  
à minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Expresso minha gratidão a todas as pessoas, nominadas e não nominadas, que contribuíram cada uma à sua maneira para a efetivação deste trabalho de pesquisa e aprimoramento intelectual. Agradeço de modo especial:

Ao meu querido esposo João Paulo Pastre, por todo apoio material, afetivo e emocional, por me incentivar com flores, palavras e especialmente com sua presença, e por partilhar comigo a crença em uma educação que emancipe a cada criança.

Aos meus pais, Armindo Ferreira Alves e Helena Marcelino da Silva (*in memoriam*), que a seu modo me ensinaram que as dificuldades não podem limitar nossos sonhos.

À minha madrinha Nair da Costa Jayme, por ter me ensinado e incentivado a amar os livros.

À minha querida orientadora Dra. Marta Chaves, por suas explicações sempre pertinentes e esclarecedoras, por todo o rigor e afeto na mesma medida, e por me ensinar, há tempos, a sonhar e lutar por uma educação encantante e de excelência para todas as crianças.

Às professoras Dra. Tamara Cardoso André, Dra. Regina de Jesus Chicarelle e Dra. Elsa Midori Shimazaki que, ao aceitarem o convite para ser banca desta dissertação, assumiram o compromisso em dedicar-se para a leitura criteriosa e para as significativas ponderações realizadas.

Ao GEEI, Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil que, há quase uma década, tem me propiciado experiências e vivências únicas e, primando sempre pela coletividade, tem oportunizado o conhecimento, a formação humana e o zelo pelo outro.

Às colegas Deovane Carneiro Ribas de Moura e Heloísa Marques Cardoso Nunes, pela companhia nos estudos, pelos diálogos enriquecedores, pelo auxílio prestado e por ajudar a fortalecer a defesa por uma educação encantadora.

Às amigas Eliane Maria de Almeida e Marcia Geralda de Almeida, por auxiliar no processo com a presença, incentivo, empréstimo de materiais e leituras.

A toda minha família, que participou de todo o processo da pesquisa prestando apoio incondicional.

Agradeço a todos que embalaram, acalentaram, ninaram e fizeram sorrir a minha pequena Maria Julia da Silva Pastre, para que, nesses instantes, eu pudesse transformar em texto as ideias que se reuniam no pensamento.

Estranhável, conquanto não pareça estranho  
Difícil de explicar, embora tão comum  
Difícil de entender, embora seja a regra.  
Até o mínimo gesto, simples na aparência,  
Olhem desconfiados! Perguntem  
Se é necessário, a começar do mais comum!  
E, por favor, não achem natural  
O que acontece e torna a acontecer  
Não se deve dizer que nada é natural!  
Numa época de confusão e sangue  
Desordem ordenada, arbítrio de propósito  
Humanidade desumanizada  
Para que imutável não se considere  
Nada.

(BRECHT, 1990, p. 132).



PASTRE, Cristiane Aparecida da Silva. **TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E LITERATURA PARA CRIANÇAS: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Marta Chaves. Maringá, 2018.

## RESUMO

Nesta dissertação, propomo-nos a identificar, nos escritos de Vigotski (1896-1934), no livro *Imaginação e criação na infância*, argumentos que viabilizem o entendimento da Literatura Infantil como possibilidade de formação humana. Para tanto, nosso estudo ampara-se nas pesquisas da Ciência da História e da Teoria Histórico-Cultural, e caracteriza-se como exploratório e com delineamento bibliográfico. Assim, organizamos as seções de modo a atender nossos objetivos específicos. Na primeira seção, buscamos verificar qual a função da Literatura Infantil, bem como apresentar os dados do levantamento realizado sobre a produção acadêmica afeta a essa temática de 2006 a 2016. Na segunda seção, pesquisamos os aspectos biográficos de Vigotski, no contexto da Revolução Russa de 1917, o qual motivou suas premissas para a formação do novo homem comunista e a elaboração da obra estudada nesta pesquisa. E, na terceira seção, apresentamos nossas reflexões acerca das possibilidades de intervenções didáticas com Literatura Infantil, capazes de desenvolver as habilidades humanas das crianças desde a Educação Infantil. Consideramos essa expressão da Arte capaz de contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como a memória, o pensamento, a linguagem, a criação e a imaginação; essa contribuição é exemplificada por meio da proposta de desenvolvimento de recursos didáticos como as “*Caixas que contam histórias*”. Com este percurso de estudo pudemos constatar, que a Literatura Infantil, se considerada como conteúdo, estratégia e recurso, constitui-se como uma das possibilidades de desenvolvimento e aprimoramento das funções psicológicas superiores das crianças, em especial as da Educação Infantil. E, em nosso entendimento, essa é uma questão a ser refletida nas proposições de formação de professores.

**Palavras-chave:** Teoria Histórico-Cultural. Educação Infantil. Literatura Infantil.

PASTRE, Cristiane Aparecida da Silva. **CULTURAL-HISTORIC THEORY AND LITERATURE FOR CHILDREN: POSSIBILITIES OF HUMAN DEVELOPMENT IN CHILDREN'S EDUCATION**. 103 f. Thesis (Master's in Education) – State University of Maringá. Advisor: PhD. Marta Chaves. Maringá, 2018.

### **ABSTRACT**

In this thesis, the purpose is to identify, in Vigotski's writings (1896-1934), in the book *Imagination and Creativity in Childhood*, arguments that make possible the understanding of Children's Literature as a possibility of human formation. Therefore, our study is based on the research of Science of History and Cultural-Historic Theory, and is characterized as exploratory and with a bibliographic delineation. Thus, we organize the sections in order to achieve our specific objectives. In the first section, we seek to verify the function of Children's Literature, as well as presenting the data from the survey carried out on academic production affects this thematic from 2006 to 2016. In the second section, we researched the biographical aspects of Vigotski, in the context of the Russian Revolution in 1917, which motivated his premises for the formation of the new communist man and the elaboration of the work studied in this research. And, in the third section, we present our reflections about the possibilities of didactic interventions with Children's Literature, able of developing children's human skills since Children's Education. We consider this expression of Art capable of contributing to the development of the higher psychological functions, such as memory, thought, language, creation and imagination; this contribution is exemplified through the proposal for the development of didactic resources such as "*Boxes that tells stories*". With this course of study we can verify that the Children's Literature, if considered as content, strategy and resource, constitutes as one of the possibilities of development and improvement of the superior psychological functions of children, especially those in Children's Education. And, in our view, this is a question to be reflected in teacher training propositions.

**Key-words:** Cultural-Historic Theory. Children's Education. Children's Literature.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> – Apresentação de pesquisas localizadas nas plataformas CAPES e BDTD.....	38
<b>Quadro 2</b> – Análise dos resultados obtidos nas plataformas CAPES e BDTD..	39
<b>Gráfico 1</b> – Distribuição das pesquisas de acordo com o ano de publicação...	41
<b>Quadro 3</b> – Relação de pesquisas por Instituição de Ensino Superior (IES).....	42

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCL	–	Difusão Cultural do Livro
DFE	–	Departamento de Fundamentos da Educação
DTP	–	Departamento de Teoria e Prática da Educação
EUA	–	Estados Unidos da América
GEEI	–	Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil
IBICT	–	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	–	Instituição de Ensino Superior
MEC	–	Ministério da Educação
PDE	–	Plano de Desenvolvimento da Educação
PUC	–	Pontifícia Universidade Católica
TCC	–	Trabalho de Conclusão de Curso
TESP	–	Teatro Escola de São Paulo
UCS	–	Universidade de Caxias do Sul
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá
UFES	–	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPB	–	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	–	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	–	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	–	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	–	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	–	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	–	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	–	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	–	Universidade de Brasília
Unesp	–	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unicamp	–	Universidade Estadual de Campinas
Unioeste	–	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIUBE	–	Universidade de Uberaba
URSS	–	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	–	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>LITERATURA E LITERATURA INFANTIL: DEFINIÇÕES E PERCURSO NO BRASIL</b> .....	19
2.1	LITERATURA INFANTIL: REFLEXÕES E DEFINIÇÕES.....	22
2.2	ASPECTOS HISTÓRICOS DA LITERATURA INFANTIL .....	30
2.3	A LITERATURA INFANTIL NO BRASIL: AVANÇOS NA COMPREENSÃO DA FUNÇÃO LITERÁRIA COM CECÍLIA MEIRELES .....	34
2.4	AS PESQUISAS SOBRE LITERATURA INFANTIL NO BRASIL (2006-2016)..	37
<b>3</b>	<b>TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO</b> .....	49
3.1	VIGOTSKI: UM REVOLUCIONÁRIO E SUAS PROPOSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA.....	50
3.2	A FORMAÇÃO HUMANA E A POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL.....	57
3.3	IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO HUMANA.....	60
<b>4</b>	<b>TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E LITERATURA INFANTIL: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS</b> .....	73
4.1	POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIAÇÃO E DA IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA .....	74
4.2	LITERATURA INFANTIL E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS POSSÍVEIS....	77
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	89
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	94

## 1 INTRODUÇÃO

No decorrer de nossa trajetória acadêmica e profissional, delineou-se o apreço pela Literatura Infantil e suas possibilidades de desenvolvimento humano. Inicialmente, durante a graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), tivemos a oportunidade de cursar a disciplina “Literatura Infantil na Escola”, ministrada pela professora Dra. Marta Chaves no ano de 2009. Nessa ocasião, estudamos aspectos teóricos e metodológicos referentes à Literatura para crianças, em especial, a viabilidade de tê-la como recurso pedagógico de ensino na Educação Infantil.

A partir daí, estabeleceu-se a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre a Literatura Infantil e, assim, ingressamos no Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI<sup>1</sup> – no ano de 2010. No referido grupo, os integrantes realizam pesquisas e atuam em cursos de formação continuada junto a Secretarias Municipais de Educação do estado do Paraná e outras unidades da federação; estão envolvidos em diversas atividades culturais, que visam à formação plena do pedagogo, tais como: espetáculos de ballet, viagens, visitas técnicas a museus, apreciação de filmes, assim como organizam e participam de estudos de integração acadêmica junto a diferentes departamentos, em especial, o Departamento de Psicologia da UEM; ademais, os integrantes do grupo atuam em eventos e elaboram recursos didáticos<sup>2</sup> que contribuem para a efetivação de intervenções pedagógicas humanizadoras.

Essas vivências e atividades desenvolvidas no GEEI motivaram nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), defendido em 2012, sobre Tatiana Belinky, escritora de literatura infanto-juvenil, poetisa, tradutora, roteirista e dramaturga. Nessa investigação, detivemo-nos sobre a biografia e as obras dessa autora e, como

---

<sup>1</sup> O GEEI é liderado pela Dra. Marta Chaves e foi constituído como desdobramento do Projeto de Ensino “Natureza e Sociedade: conteúdo apresentado às crianças através da Literatura Infantil”, com duração entre 2003 e 2004, realizado junto ao Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Formado por discentes e docentes da Universidade Estadual de Maringá, e pesquisadores de outras Instituições de Ensino Superior do Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Rondônia. Os objetivos do GEEI concentram-se em estudos afetos à formação dos profissionais que atuam com crianças pequenas e investigações sobre as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil. Os pressupostos do marxismo e da Teoria Histórico-Cultural norteiam e amparam as pesquisas, ações e intervenções pedagógicas dos integrantes, a fim de instrumentalizar professores e gestores educacionais para a organização de um ensino por excelência, que se caracteriza por ter como prioridade as máximas elaborações humanas (CHAVES, 2011c; CHAVES, 2012; CHAVES, 2015).

<sup>2</sup> Como exemplo de recursos didáticos mencionamos as *Caixas de Encantos e Vida, Caixas que Mostram Telas, Livretos e Dicionários*, idealizados por Chaves (2011a), e também as *Caixas que contam histórias* (LIMA; VALIENGO, 2011).

desdobramento da pesquisa, concretizamos a composição do recurso didático idealizado por Chaves (2011a), intitulado *Caixa de Encantos e Vida*.

Em consonância com os estudos de Chaves (2011a), o referido recurso didático é elaborado coletivamente por crianças e professores, os quais realizam a escolha de um expoente da literatura, da poesia, da música ou das artes plásticas a ser estudado. Os materiais e pesquisas contidos na Caixa contemplam os principais aspectos biográficos do autor, os quais podem ser representados por cinco temáticas: infância, amigos, obra, viagens e realizações que dizem respeito ao reconhecimento ou premiações por ele obtido. O objetivo central do recurso é representar a biografia de um determinado expoente artístico a partir de material escrito, fotos e objetos que caracterizem os diferentes momentos de sua história.

Destacamos que, por meio da atuação no GEEI, ou seja, participação em palestras, apresentação de trabalhos em eventos, desenvolvimento de estudos contínuos e composição de materiais didáticos relativos à Literatura Infantil nossas experiências com a Literatura ampliaram-se e mostraram-nos possibilidades de intervenções didáticas com histórias, poesias e canções que pudessem potencializar o avanço intelectual das crianças, desde a mais tenra idade.

Às práticas mencionadas somamos as atividades profissionais nos municípios de Maringá, Paiçandu e Doutor Camargo, todos no estado do Paraná. Nossa atuação direta com as crianças iniciou-se no período de estágio remunerado, em escolas de Ensino Fundamental, entre 2011 e 2012, em que ministramos a chamada *Oficina de literatura*, no Programa Mais Educação<sup>3</sup>; nessa oficina desenvolvemos atividades relacionadas à Literatura Infantil, as quais envolviam contação e dramatização de histórias, leitura, ensaio e apresentação de poesias e músicas, para exemplificar algumas das ações. Atuamos como atendente de creche entre 2012 e 2013, auxiliando as professoras e educadoras nas intervenções pedagógicas com crianças dos primeiros meses<sup>4</sup> aos 3 anos de idade; também exercemos a função de

---

<sup>3</sup> O Programa Mais Educação (instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007) integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como uma estratégia do Governo Federal para ampliar a jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Atende, prioritariamente, a escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas pública e educacional (BRASIL, 2007).

<sup>4</sup> Em relação à expressão “primeiros meses”, justificamos em consonância com Chaves (2017b, p. 1) que “nenhuma criança tem zero ano de idade”, ou a criança está em vida intrauterina ou tem dias, meses ou anos de nascimento. Ainda que a expressão “zero” conste em textos legais ou orientadores, a intenção é levar esta reflexão sobre o tempo de vida da criança a professores, equipes pedagógicas, secretários de educação e demais envolvidos com o processo educativo formal, defesa que tem sido reafirmada em diversos textos (CHAVES, 2007; 2008b; 2015; 2016; 2017b), bem como em palestras e cursos de formação de professores.

professora da Educação Básica, desde 2013 até o período atual, atuando ora com turmas de Educação Infantil, ora com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Durante a referida atuação, foi possível presenciarmos diversos procedimentos didáticos relacionados à Literatura Infantil que, em geral, não favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de forma mais avançada. Para exemplificar, citamos alguns desses procedimentos, como contar histórias para as crianças sentadas por vezes em pequenas carteiras, em seus lugares pré-estabelecidos, seja em filas, seja nas pequenas mesas da Educação Infantil.

Outro exemplo é a escolha aleatória de livros, poesias e músicas. Não conhecer a história – seus personagens, sua trama, seu desfecho – ou o conteúdo de uma poesia – sua variação de rimas e sonoridades – leva a subseqüentes ações pedagógicas mecânicas e desprovidas de sentido e significado, visto que são realizadas, muitas vezes, de forma improvisada.

O mesmo acontece com as canções que, normalmente, são as mesmas que as crianças ouvem em suas casas, referentes aos personagens da mídia, empobrecidas em vocabulário, conteúdo e ritmo, com mínima ou nenhuma variação de instrumentos musicais; além do mais, são rotineiramente interpretadas por vozes infantilizadas que desconsideram os estudos musicais elaborados pela humanidade.

Tais ações relativas à Literatura são recorrentes, assim como a tarefa de colorir uma imagem impressa referente à história, a partir de repetidas técnicas de desenho e pintura, principalmente, baseada no uso predominante do lápis de cor; a atividade que consiste em solicitar à criança que ilustre a parte que mais gostou do texto literário, com pouca ou nenhuma orientação quanto ao desenvolvimento do desenho, como se esta fosse uma habilidade nata do ser humano; a representação da poesia em um cartaz que contém somente a escrita do professor, sem a participação da criança nas ilustrações referentes ao texto ou na composição das margens. Consideramos que intervenções como essas por vezes tornam-se mecânicas e impossibilitam a modificação das estruturas do pensamento, isto é, não levam à formação de conceitos, à generalização e não favorecem a aprendizagem de forma mais avançada.

A contação de história sem um planejamento antecipado, que consiste quase que exclusivamente na leitura, desprovida de variação de recursos ou técnicas para a apresentação dos textos literários às crianças, somada ao fato dos escolares



estarem dispostos em seus lugares pré-estabelecidos, como assinalamos; todas essas circunstâncias acarretam a desconfortável ação do professor precisar parar a leitura para chamar a atenção das crianças, a todo o momento, devido estarem “desatentas”, “conversando”, ou seja, demonstrando “desinteresse” para com a intervenção carente de experiência sociocultural.

Aos exemplos mencionados, somamos o fato de o momento reservado à Literatura Infantil ficar como secundário em relação às demais ações didáticas, ou seja, “fazer se der tempo”, como se a Literatura fosse somente um entretenimento, que em nada contribui para a formação e desenvolvimento intelectual das crianças em processo de ensino e aprendizagem; isso demonstra que esta, a Literatura, ainda que contemplada pela organização da rotina educacional, não ocupa a centralidade das ações educativas intencionais e planejadas (CHAVES et al., 2015).

Nessa acepção, entendemos ser relevante a realização de uma pesquisa que contemple a Literatura Infantil. Compreendemos, como proposto por Chaves (2011b), que a Literatura para crianças configura-se como recurso, estratégia e conteúdo. E, com base nesse entendimento, organizamos nossa investigação, tendo por referência a Teoria Histórico-Cultural.

Os estudos de autores como Vigotski (2009; 2010), Vygotski (2000), Leontiev ([1998?]), Mukhina (1996), Chaves (2007; 2008b; 2011a; 2011b; 2014; 2015; 2016; 2017a), Lima, Giroto e Chaves (2011), Lima e Valiengo (2011), Prestes (2012), Prestes, Tunes e Nascimento (2013), Saviani e Duarte (2010), associados às vivências que tivemos no GEEI, levaram-nos a redobrar a atenção para aspectos referentes à Literatura Infantil e aos procedimentos didáticos dela decorrentes, em especial, os realizados na Educação Infantil. Com base nisso, levantamos o seguinte questionamento: Quais as possibilidades de intervenções didáticas com Literatura Infantil mais desenvolvem as habilidades essencialmente humanas?

Na tentativa de responder essa indagação, elaboramos esta dissertação, na qual nos propomos a identificar, nos escritos de Vigotski (1896-1934), no livro *Imaginação e criação na infância*, argumentos que viabilizem o entendimento da Literatura Infantil como possibilidade de formação humana. Nossos objetivos específicos são: verificar qual a função da Literatura Infantil; realizar um levantamento da produção acadêmica afeta à Literatura Infantil entre 2006 e 2016; e refletir sobre as possibilidades de intervenções didáticas com Literatura Infantil,

capazes de desenvolver as habilidades humanas das crianças desde a Educação Infantil.

Para a efetivação de nossa proposta, temos por base os estudos de Gil (2012), que sistematiza os tipos de investigações que podemos encontrar e/ou realizar. De acordo com este autor, é possível categorizar as pesquisas em consonância com seus objetivos gerais, de modo que elas podem ser: exploratórias, ou seja, desenvolvidas com o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e construindo ideias a seu respeito; descritivas, isto é, que objetivam primordialmente descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou ainda estabelecer relações entre as variáveis; e explicativas, que se preocupam essencialmente em identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos.

Gil (2012) assinala que podemos classificar as investigações, de acordo com os procedimentos técnicos priorizados, considerando seu delineamento, a forma como os dados são coletados. Assim, podemos definir uma pesquisa como bibliográfica, documental, experimental, *ex-post facto*, estudo de coorte, levantamento, estudo de campo, estudo de caso, pesquisa-ação e pesquisa participante.

A partir dessas classificações, nossa dissertação caracteriza-se como exploratória, por objetivarmos maior compreensão da Literatura Infantil como recurso, estratégia e conteúdo, bem como a possibilidade de realização de intervenções pedagógicas que priorizem não somente uma determinada área do conhecimento, mas que se ocupe do desenvolvimento de habilidades essencialmente humanas para tornar possível a compreensão e assimilação das diversas áreas do conhecimento, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. E como delineamento, optamos pelo caráter bibliográfico, por efetivar-se com o apoio de material já produzido anteriormente por outros autores, especialmente estudos contidos em livros e artigos científicos.

Na concepção de Gil (2012, p. 45), a principal relevância da pesquisa bibliográfica “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”, pois em muitas situações “não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados secundários”. Esse delineamento permite ao pesquisador ganhar tempo e conhecimento, por meio de estudos realizados anteriormente por

outros autores. Entretanto, o autor também nos alerta para uma desvantagem, que pode comprometer a qualidade da averiguação, isto é, o fato de as fontes secundárias apresentarem a possibilidade de dados coletados ou processados de forma equivocada. Assim, para diminuir esse risco e dar mais cientificidade a sua investigação, o pesquisador precisa estar atento e assegurar-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar profundamente a informação para tentar detectar possíveis incoerências e recorrer a fontes diversas.

E com a finalidade de atender a um dos objetivos específicos desta investigação, ou seja, realizar um levantamento da produção acadêmica afeta à Literatura Infantil entre 2006 e 2016, inicialmente, realizamos buscas nas bases de dados online, a saber: na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A decisão por eleger esses bancos de dados deve-se ao fato de entendermos que eles oferecem informações atualizadas e confiáveis, visto que, juntos abrangem diversas Instituições de Ensino Superior (IES) do país.

Limitamos nosso levantamento ao período de 2006 a 2016 com o fito de verificar a produção acadêmica sobre Literatura Infantil, nesse período, assim como investigar quais as temáticas pesquisadas nessa área. Nas bases de dados, buscamos por dissertações e teses que apresentassem no título, resumo ou palavras-chave os termos “Educação Infantil”, “Histórico-Cultural”, “Literatura Infantil”, “intervenção pedagógica” e “formação de professores”; ressaltamos que elegemos o termo mais abreviado, “Histórico-Cultural”, por observar que em determinados estudos há a expressão Teoria Histórico-Cultural, e em outras, Psicologia Histórico-Cultural. Tratamos do detalhamento dessas buscas na primeira seção.

Assim, organizamos as seções desta dissertação da seguinte forma: na primeira, intitulada *Literatura e Literatura Infantil: definições e percurso no Brasil*, buscamos verificar qual a função da Literatura Infantil, sua definição e seu percurso histórico, bem como apresentar os dados do levantamento realizado sobre a produção acadêmica afeta a essa temática no período de 2006 a 2016.

Na segunda seção, *Teoria Histórico-Cultural e: proposições para a educação*, apresentamos nossos esforços em compreender a Revolução Russa de 1917 e a formação do novo homem comunista aliada à defesa da Literatura Infantil naquele

contexto. Tratamos dos argumentos encontrados nos escritos de clássicos da Teoria Histórico-Cultural, que nos permitem encontrar na Literatura uma possibilidade de humanização.

E na terceira seção, intitulada *Teoria Histórico-Cultural e Literatura Infantil: possibilidades de intervenções pedagógicas humanizadoras*, contemplamos a Literatura Infantil como viabilidade de ações didáticas capazes de contribuir para o aprimoramento das funções psicológicas superiores das crianças, de modo a humanizá-las, ou seja, oportunizar a elas o aprimoramento de características essencialmente humanas. Consideramos também que a Literatura é capaz de viabilizar o desenvolvimento da criação e da imaginação na infância, a partir da priorização de procedimentos didáticos relativos à Literatura; e, finalmente, exemplificamos essa possibilidade, por meio da proposta de elaboração de recursos didáticos como as “*Caixas que contam histórias*”.

Tecemos nossas considerações finais sobre esta investigação, a qual contém nossas impressões a respeito da finalização da pesquisa, bem como a reafirmação de ideias defendidas ao longo do texto.

## 2 LITERATURA E LITERATURA INFANTIL: DEFINIÇÕES E PERCURSO NO BRASIL

Ah! Tu, livro despretenso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e, sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda [...] tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal (MEIRELES, 2016, p. 19-20).

Iniciamos esta seção com os dizeres de Cecília Meireles, porque a forma poética como a autora escreve revela a essencialidade da Literatura Infantil: necessidade de encantar a criança. Compreendemos que o termo “despretenso” tem sentido de livro não moralizante, sem o objetivo de ensinar pontualmente determinado conteúdo escolar; se assim o fosse, não seria um livro de Literatura Infantil, como observamos nos escritos que seguem. Ressaltamos que a poetisa menciona que se trata de um livro sem figuras e sem extravagâncias e, por isso ressaltamos que abordaremos mais adiante, ainda que de forma sucinta, a questão das ilustrações na Literatura.

Apresentamos a seguir a Literatura e a Literatura Infantil, com o objetivo de percorrer sobre sua definição, sua função e o percurso histórico, expomos brevemente acerca das contribuições de Cecília Meireles em âmbito nacional, de modo a atender um de nossos objetivos específicos: verificar qual a função da Literatura Infantil.

Salientamos que conhecer a história e como se estruturou a Literatura, saber de que forma tem sido definida e defendida por quem a adota como objeto de estudo, nos permite argumentar que a Literatura, na condição de criação humana que ultrapassa gerações, tem potencial de desenvolver o que há de humano nas crianças, contribuindo para o aprimoramento de suas funções psicológicas superiores, como afirmado por estudiosos clássicos e contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural.

Para realizar o que nos propomos, isto é, verificar qual a função da Literatura Infantil, temos como fonte a obra de Cecília Benevides de Carvalho Meireles (Rio de Janeiro, 1901-1964), mais conhecida como Cecília Meireles; a obra intitula-se *Problemas da literatura infantil* e foi publicada em 1951 como resultado de três conferências proferidas pela autora e reunidas em livro para integrar a *Coleção*

*Pedagógica* da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Este material foi considerado importante para os estudos relativos à Literatura e à Literatura Infantil, na época e, em nosso entendimento, permanece atual.

Cecília é considerada um dos maiores nomes da poesia em língua portuguesa; foi professora, jornalista, cronista, ensaísta, tradutora e autora de literatura infanto-juvenil. Diplomada professora, em 1917, pela Escola Normal do Distrito Federal do Rio de Janeiro, começou a exercer o magistério, no ano seguinte, e atuou na rede pública municipal, no Ensino Médio e no Instituto de Pesquisas Educacionais do então Distrito Federal. Paralelamente à docência, publicou diversos livros, poemas em revistas da época, e realizou palestras e conferências sobre educação, leitura e Literatura (COELHO, 2001; LÔBO, 2010).

A partir de 1930, dirigiu a *Página das Crianças* e a *Página de Educação* do jornal Diário de Notícias, do Rio de Janeiro, e nesta última escrevia a coluna diária intitulada *Comentário*. Com essa trajetória, tornou-se pioneira na difusão do gênero Literatura Infantil e Juvenil, no Brasil, e sempre esteve engajada com as questões educacionais do país, tanto que foi uma das signatárias do *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*, de 1932. Em 1934, Cecília realizou um sonho pessoal e uma conquista nacional ao organizar a primeira biblioteca infantil pública brasileira, no Distrito Federal do Rio de Janeiro, durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação. E, devido ao reconhecimento pelo conjunto de sua obra, recebeu postumamente, em 1965, o prêmio Machado de Assis da Academia Brasileira de Letras (LÔBO, 2010).

Também temos como referência, para nossa pesquisa, a professora universitária, ensaísta e crítica literária Nelly Novaes Coelho, paulistana (1922), que demonstrava interesse por literatura e música desde criança. Após concluir seu doutorado em Letras (Literatura Portuguesa, 1964-1967), pela Universidade de São Paulo (USP), começou a interessar-se por Literatura Infantil, na década de 1970, tornando-se especialista em Literatura Contemporânea (Brasil/Portugal) e em Literatura Infantil e Juvenil. A temática a envolveu tanto que criou uma cadeira sobre o tema no curso de Letras da mesma universidade em 1980 (PAPES, 2010; CUNHA; LOPES, 2017).

Da autoria de Nelly Novaes Coelho, selecionamos os livros *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil: Das origens Indo-Européias ao Brasil Contemporâneo* (1991b) e *Literatura infantil: teoria, análise, didática* (2000). No

primeiro título mencionado, a autora realiza um levantamento histórico da constituição da Literatura Infantil, desde as origens populares indo-europeias até o Brasil dos anos 1990. E no segundo livro complementa o estudo realizado no primeiro, com definição, conceituação do termo, análise crítica e teórica e com exemplos de textos de Literatura Infantil, o que, em nosso entendimento, possibilita pensar em estratégias didáticas para o ensino, por meio da Literatura.

Acrescentamos alguns dos escritos da professora e escritora Regina Zilberman<sup>5</sup>, os quais analisam a constituição histórica da Literatura Infantil, sua conceituação, definição e importância para o desenvolvimento da aprendizagem. As obras escolhidas, para nosso estudo, foram *A literatura infantil na escola* (2003) e *Literatura infantil brasileira: história e histórias* (1999), sendo esta última escrita juntamente com a pesquisadora, crítica literária, ensaísta e professora Marisa Lajolo<sup>6</sup>.

Quanto ao livro *A literatura infantil na escola*, trata-se de ensaios da autora que entrelaçam questões a respeito da criança, do livro, da escola e da Literatura Infantil. A segunda obra mencionada, de Lajolo e Zilberman, traz estudos referentes à Literatura Infantil, bem como suas relações com as instituições sociais e com a história da Literatura e de nosso país.

Também contamos com as argumentações do escritor e ilustrador Ricardo Azevedo<sup>7</sup>, para auxiliar-nos especialmente na questão da função da Literatura, os

---

<sup>5</sup> Regina Zilberman nasceu na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em 1948. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); doutorado em Romanística pela Universidade de Heidelberg, Alemanha (1976); e pós-doutorado no University College, Inglaterra (1980-1981) e Brown University, Estados Unidos da América – EUA – (1986-1987). Atualmente, é professora adjunta do Instituto de Letras da UFRGS, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Letras. Sua ênfase de pesquisa é em História da Literatura, incluindo temáticas como leitura, história da Literatura, Literatura do Rio Grande do Sul, formação do leitor e Literatura Infantil (ZILBERMAN, 2003).

<sup>6</sup> Marisa Philbert Lajolo nasceu na cidade de São Paulo, no dia 09 de maio de 1944. É autora de literatura infantil e juvenil. cursou Letras na USP (1967), onde também defendeu mestrado (1975) e doutorado (1980). Obteve o título de pós-doutorado na Brown University, EUA (1990). Especialista na obra de Monteiro Lobato (1882-1948), atualmente é aposentada pela Unicamp, onde atuou desde 1979. Premiada diversas vezes por suas obras, em 2006 recebeu a Medalha da Ordem do Mérito do Livro, da Fundação Biblioteca Nacional (LAJOLO, 2017; MARISA..., 2017).

<sup>7</sup> Ricardo Azevedo é paulistano, nasceu em 3 de outubro de 1949. É Bacharel em Comunicação Visual pela Faculdade de Artes Plásticas da Fundação Armando Álvares Penteado e doutor em Teoria Literária pela USP. Autor de diversos livros para crianças e jovens, pesquisa cultura popular e é professor convidado em cursos de especialização em Arte-Educação e Literatura. Tem ministrado palestras e escrito artigos e livros sobre problemas do uso de textos de ficção na escola. Com publicações de livros na Alemanha, Portugal, México, Holanda e outros países, conquistou diversas premiações como reconhecimento de seu trabalho, inclusive ganhou o prêmio Jabuti várias vezes (OLIVEIRA, 2005).

quais podem ser evidenciados em um dos capítulos do livro *O que é qualidade em literatura infantil? Com a palavra o escritor*, organizado por Ieda de Oliveira.

## 2.1 LITERATURA INFANTIL: REFLEXÕES E DEFINIÇÕES

Definir o que é Literatura não é tarefa fácil, de maneira que recorremos aos escritos de Coelho (2000, p. 27) para afirmar: “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”. Literatura é Arte, criação humana que se manifesta por meio das palavras.

E dentre as funções que tem a Literatura Infantil, Coelho (2000, p. 15, grifos da autora) infere que “[...] nenhuma outra **forma de ler o mundo dos homens** é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite”. Isto é, a Literatura permite a leitura e, por vezes, a compreensão do mundo. E esta defesa é reafirmada em outro trecho, em que a autora escreve que “no encontro com a literatura (ou com a arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, **transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida**, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade” (COELHO, 2000, p. 29, grifos da autora). Assim, compreendemos que a função principal da Literatura é transformar e enriquecer as experiências de vida da pessoa, no caso da Literatura Infantil, em especial as vivências da criança.

Para Coelho (2000), uma das peculiaridades da Literatura Infantil é que o ato de ler e/ou ouvir diferentes literaturas pode se transformar em aprendizagem. Dito de outro modo, é função da Literatura Infantil ensinar algo, no sentido de enriquecer as experiências e transformar maneiras de pensar.

Azevedo (2005, p. 32) destaca:

Através da ficção e da linguagem poética, os assuntos subjetivos, assuntos que não implicam nem são passíveis de lições, sistemas de controle e soluções unívocas, mas sim de opiniões pessoais, emoções, conflitos, discussões e controvérsias, podem vir à tona. São temas que não supõem “uma” verdade mas, sim, a pluralidade da verdade pois, diante deles, opiniões opostas e excludentes podem ser igualmente válidas.



Neste excerto observamos que uma das funções da Literatura Infantil é ajudar o leitor (ou ouvinte) a formular conceitos sobre assuntos que dependem da subjetividade, e que, por conseguinte, ajuda a elaborar o respeito por opiniões distintas da sua. No mesmo sentido segue o autor com a afirmação:

[...] vejo uma importância relevante na chamada literatura infantil e juvenil: com ela, o jovem leitor e cidadão, dentro ou fora da escola, pode ser introduzido, através da ficção e do discurso poético, à abordagem dos temas humanos da vida concreta não idealizada, portanto necessariamente relacional, diversificada e complexa. Isso não é pouco (AZEVEDO, 2005, p. 34-35).

Com base na asserção do autor, entendemos que a Literatura Infantil ensina a lidar com sentimentos e emoções intrinsecamente humanos e complexos, o que tem importância, pois não é algo simples de se ensinar, e a Literatura o faz de modo sutil. E reafirma Azevedo (2005, p. 38):

[...] o contato com textos subjetivos, movidos a visões pessoais e não consensuais, carregados de ficção e poesia, que se permitem utilizar a linguagem com liberdade, é outro ponto instigante da literatura, seja ela infantil ou outra. E já que vivemos em tempos tão pragmáticos e objetivos onde “tempo é dinheiro” e tudo precisa ter uma função lógica, sugiro que tal contato seja visto como uma espécie de “utilidade” da literatura. Se pensarmos na escola, mais ainda: afinal, a escola não se propõe a formar indivíduos que saibam se expressar? Se isso é verdade, a linguagem utilitária e impessoal naturalmente não deveria nem poderia ser o único parâmetro.

Compreendemos que a linguagem metafórica e subjetiva presente na Literatura Infantil possibilita a formação de sujeitos ativos e comunicativos, capazes de se comunicar de forma subjetiva sem maiores dificuldades.

E como estamos tratando de linguagem, não podemos deixar de mencionar outra forma de comunicação existente na Literatura Infantil, a ilustração. Nosso propósito aqui é nos atentar para a importância da ilustração, em uma obra literária, para tanto elegemos as palavras da ilustradora Fittipaldi (2008, p. 115):

A imagem visual, tanto quanto a verbal, é conotativa quando tem endereçamento bem orientado: visa a influenciar o leitor por meio de procedimentos persuasivos. Explora a metalingüística quando a imagem refere-se a si mesma, ou seja, a elementos da própria linguagem visual. E possui uma importante função, quando se trata de livro ilustrado: a de pontuar – a imagem, orientada para o texto junto ao qual está inserida, sinaliza seu início, suas partes, cria pausas, destaca passagens, cenas ou até mesmo inventa e introduz na seqüência narrativa alguns outros elementos.

Para essa autora, a imagem visual opera como linguagem que pode se comunicar por si mesma ou em combinação com o texto. E em nossa compreensão, a ilustração também pode expressar a Arte, auxiliando o leitor a enriquecer o acervo visual de sua memória.

Para que seja alcançado este objetivo, na ilustração de obras literárias, a mesma autora ressalta que

O ilustrador deve adequar sua leitura particular, crítica e analítica do texto a uma possibilidade comunicativa expansiva em termos visuais. Vai usar todo o seu repertório de conhecimento visual, pesquisar assuntos, culturas, épocas, vai utilizar também as memórias de sua própria experiência de vida, a experiência de outros, que possam colaborar com sua compreensão dos temas envolvidos, a experiência de outros artistas visuais, do passado e do seu tempo; vai utilizar, mais que tudo, sua imaginação: ao captar as atmosferas criadas pelo texto, o ilustrador promove escolhas de aspectos e temas que pretende explorar com imagens e logo trata de plasmá-las; vai experimentar a visualização de personagens, locais, objetos, partes e cenas da narrativa, em busca de conceitos, imagens conceituais que possam definir caminhos na linguagem visual; vai também empreender uma pesquisa de meios materiais, desenvolver um processo de criação a partir de várias técnicas de expressão (FITTIPALDI, 2008, p. 104).

Dito de outro modo, o artista que faz tais composições visuais de um livro precisa ter riqueza de imagens em sua memória para criar ilustrações que tenham a coerência e a leveza que é preciso representar em uma obra. A partir disso, inferimos que, ao externar suas experiências, por meio da ilustração, este profissional possibilita à criança, que tem menos experiência que ele, ampliar sua memória visual.

Ainda sobre as ilustrações nas obras literárias, especialmente da Literatura Infantil, Azevedo (2005, p. 44) infere que a presença de imagens configura-se como fator instigante, que viabiliza ao leitor entrar em contato “com o potencial rico e expressivo de imagens subjetivas, metafóricas e ambíguas”. E complementa com os dizeres: “[...] um livro que possibilite ao leitor, independentemente de faixas etárias, um contato com o diálogo entre texto e imagem, é riquíssimo material semiótico, um exemplo expressivo de sinergia entre linguagens” (AZEVEDO, 2005, p. 46).

O autor faz esta última afirmação, após ressaltar que há quem acredite que os livros exclusivamente compostos por imagens são dirigidos apenas a crianças, o que, segundo ele, é um equívoco, pois “os livros de imagem trabalham com uma

linguagem cheia de possibilidades e podem, inclusive, ser dirigidos especificamente ao público adulto” (AZEVEDO, 2005, p. 46).

Com esses excertos ressaltamos que, em nosso ponto de vista, a Arte não tem limite de idade para afetar os sentidos humanos e, desse modo faz-se importante a presença de composições visuais nas obras literárias, especialmente, nas obras de Literatura para crianças<sup>8</sup>.

E assim, sintetizamos que a Literatura Infantil é uma criação humana, expressão da Arte que se manifesta por meio da linguagem (seja escrita, como nos livros de histórias, letras de canções, textos poéticos; ou visual, como as ilustrações das obras literárias). A Literatura e a Literatura Infantil têm como função tornar possível ao leitor (ou ouvinte) ampla leitura de mundo, de modo a enriquecer suas experiências de vida, auxiliar na formulação de conceitos sobre assuntos que exigem da subjetividade, bem como lidar com sentimentos e emoções intrinsecamente humanos e complexos e, por meio da linguagem metafórica e subjetiva, possibilitar a formação de sujeitos comunicativos e ativos.

Dadas estas características, acrescentamos que a Literatura, bem como a Literatura Infantil, é uma criação humana que se desenvolveu historicamente, junto ao avanço e aprimoramento intelectual e cultural dos homens. Para que chegasse a ser impressa em livros como mais comumente a conhecemos, foi necessário que houvesse transformação histórica, tecnológica, social e cultural.

Meireles (2016), em seu livro *Problemas da literatura infantil*, questiona se a Literatura Infantil existe e se faz parte de uma Literatura Geral. A própria autora responde que

Evidentemente, tudo é uma Literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera como especialmente do âmbito infantil. São as crianças, na verdade, que o delimitam, com a sua

---

<sup>8</sup> Acerca da importância das imagens nas obras literárias, sugerimos conhecer o livro *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil? Com a palavra o ilustrador*, organizado por Ieda de Oliveira (Editora DCL, 2008), no qual há vários artigos de ilustradores e estudiosos da área que abordam diversas questões sobre a ilustração de obras literárias. Na obra *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*, Nelly Novaes Coelho (Editora Moderna, 2000) trata em um de seus capítulos sobre o visual e as obras de Literatura Infantil. Também há o encarte *Para pensar o livro de imagens*, escrito por Ligia Cademartori, que integra as obras infantis e juvenis da Editora Autêntica. Podemos mencionar ainda alguns livros compostos exclusivamente por imagens, como *Ida e volta*, Juarez Machado, Editora Agir, 1976; *Truks*, de Eva Furnari, Ática, 1992; *E agora? Vão tomar meu lugar?*, de Bel Linares e Alcy, Editora Salamandra, 2004; *Onda*, de Suzy Lee, Editora Cosac Naify, 2008; *Uma história de amor sem palavras*, autoria de Rui de Oliveira, Editora Nova Fronteira, 2009; *Bruxinha Zuzu*, Eva Furnari, da Editora Moderna, 2010; e *Meu pai e eu*, Carlos Brito, Moderna, 2010.

preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem com utilidade e prazer [...] (MEIRELES, 2016, p. 15).

Neste excerto, percebemos que, para a autora, Literatura Infantil é Literatura, com o diferencial de que algumas obras trazem conteúdo e linguagem especialmente pensados para os pequenos leitores, as crianças. A autora reafirma esta concepção, ressaltando que existem livros próprios para crianças, e o trabalho árduo está em classificá-los dentro da Literatura Geral, devido à forma como alguns estão escritos, e argumenta que “não basta juntar palavras para se realizar obra literária” (MEIRELES, 2016, p. 15), é necessário haver atributos literários. Isto é, há a necessidade de encantar as crianças com linguagem e conteúdo.

Meireles (2016) apresenta-nos as maneiras pelas quais a Literatura para crianças se manifestava, antes dessa conceituação mais atual denominada Literatura Infantil: era com as canções, os provérbios, as adivinhas e as narrativas, ou seja, por meio do folclore. Ela afirma que “a Literatura precede o alfabeto” (MEIRELES, 2016, p. 14), pois quando ainda não havia escrita para registrar as histórias, os homens de diferentes tempos e lugares mantinham vivas suas tradições, por intermédio da oralidade, da narração de histórias e fatos, e estes se perpetuaram com o passar das gerações que continuavam a narrá-los aos mais jovens. Essa Literatura oral é considerada folclórica e é expressa como provérbios, adivinhações, cantigas populares, entre outras manifestações.

Podemos definir provérbios como expressões populares que compõem

[...] uma unidade léxica fraseológica fixa e, consagrada por determinada comunidade lingüística, que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula como um enunciado conotativo, sucinto e completo, empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar (XATARA; SUCCI, 2008, p. 35).

As autoras do trecho anterior salientam que alguns provérbios podem cair em desuso, e outros, serem inovados. Afirmam também que são onipresentes, ou seja, são comuns em todos os lugares, em todas as classes sociais, contudo, um discurso que se utiliza desse recurso da linguagem requer competência lexical e cultural (XATARA; SUCCI, 2008).

Quanto à adivinha, Corsino e Queiroz ([1996?], p. 3) determinam que se configuram como um gênero da Literatura oral oriundo da cultura popular, e “[...] são enigmas verbais que obrigam a imaginação a buscar uma ideia implícita. Divertem e ao mesmo tempo exigem atenção, instigam a lógica pela busca de respostas às perguntas enigmáticas” (CORSINO; QUEIROZ, [1996?], p. 3). Assim, podemos identificá-las como perguntas que exigem resposta criativa.

Nesse sentido, Meireles (2016) esclarece que os provérbios e as adivinhas exemplificam a experiência e a moral vivenciada pelos homens, constituindo uma vasta herança literária que ultrapassa gerações, e que, mesmo passando por transformações, guarda em si o sentido original e rico em sabedoria popular.

As cantigas, também chamadas cantigas de roda ou cirandas, fazem parte do conjunto das canções anônimas da cultura popular, estreitamente ligadas às brincadeiras de roda, possuem melodia e ritmo equivalentes à cultura local, com letras de fácil compreensão, de acordo com Farias (2013). Esta autora ressalta que as cantigas de roda exercem ainda o papel de socialização nas brincadeiras infantis.

Meireles (2016), por sua vez, enfatiza que as cantigas populares, isto é, as canções foram inventadas pelos homens, para suavizar o trabalho intenso; os acalantos eram um exemplo de canção popular que buscavam evitar más influências ou impedir que as crianças fossem perturbadas durante os sonhos; as canções de amor, outra expressão de cantigas populares, possuíam simpatia para com a pessoa amada; e as canções dançadas frequentemente eram de caráter ritualístico.

Ainda de acordo com a autora, contava-se e ouvia-se história “para satisfazer essa íntima sede de conhecimento e instrução que é própria da natureza humana” (MEIRELES, 2016, p. 30); assim, o interesse imediato das narrativas era comunicar algo, repassar informações. Apenas posteriormente, os homens desenvolveram o entendimento de que as histórias contadas poderiam levar ao bem-estar humano, acrescentando valor estético ao utilitário.

Por meio das experiências registradas na memória coletiva dos homens, as histórias e canções vão perpetuando-se, de tal maneira que se espalham pelo mundo e pelas diversas gerações, e dessa vastidão, antes mesmo que houvesse livros, as crianças e adultos podiam alegrarem-se com a magia das palavras proferidas ou cantadas. Quando essa Literatura oral (provérbios, adivinhas, cantigas ou narrativas) é escrita, torna-se um registro folclórico, e perpassa as gerações,

guardando características próprias, mesmo sofrendo transformações devido às especificidades de cada época (MEIRELES, 2016).

Por isso, é possível observar que histórias, lendas, canções e outras manifestações pertencentes ao patrimônio oral dos povos continuam vivas, porque essa Literatura folclórica foi registrada, primeiramente, na memória coletiva de muitas gerações e depois recolhida por autores que as escreveram para evitar que se perdessem no decorrer do tempo. A esse respeito, Meireles (2016, p. 51) assevera que:

[...] ousamos dizer que essa é ainda a contribuição mais profunda na Literatura Infantil. Parlendas, provérbios, adivinhas têm sido um pouco abandonados, na redação escrita, ligadas a jogos, brinquedos e outras práticas. Os provérbios tendem a desaparecer: é muito raro encontrá-los na conversação diária, a não ser entre pessoas bastante idosas. As adivinhas também vão escasseando, substituídas por outros entretenimentos.

A autora chama atenção para o fato de que as manifestações folclóricas como parlendas, provérbios e adivinhas não estão mais tão presentes na Literatura Infantil. E esse alerta é feito por considerar que as parlendas são ricas em versos e rimas, os provérbios exigem que haja abstração para compreendê-los, do mesmo modo que é preciso que o pensamento lógico seja desenvolvido, para que as adivinhas sejam solucionadas. Exemplos de quão importantes são as manifestações folclóricas para a aprendizagem das crianças, desde a mais tenra idade, afinal compreendemos que essa é uma função da Literatura Infantil: contribuir para o desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores das crianças, tais como a memória, a atenção, o pensamento, a linguagem, dentre outras.

E como mencionamos os versos e rimas, trataremos sucintamente da poesia. Uma definição de dicionário de uso didático revela-nos que este gênero literário consiste na capacidade de criar imagens e sugerir emoções, por meio de linguagem que combine sons, ritmos e significados (POESIA, 2010). Também recorreremos à explicação dada por Costa (2009a, p. 200): “todo texto que tenha uma articulação das várias funções da linguagem (a referencial, a expressiva, a fática, a conativa e a metalinguística), com finalidade artístico-estética denominamos poesia”; ou seja, é a Arte expressa em versos, rimas e métricas.

Podemos apreciar a explicação do poeta Oswald de Andrade ([1965?], p. 101): “Aprendi com meu filho de dez anos/Que a poesia é a descoberta/Das coisas que eu nunca vi”. Esses versos nos mostram com leveza que a linguagem poética é capaz de ensinar mesmo sem ter esta pretensão; sua forma e características próprias expressas em poemas, versos, ritmos e métricas possibilitam ao leitor adquirir explicações inimagináveis.

As definições apresentadas permitem-nos ampliar nossa concepção de poesia, um gênero rico em variações linguísticas, contudo sabemos que careceríamos de muitos outros estudos para melhor defini-la, o que não é nossa pretensão neste texto. De forma e estrutura diferenciada da prosa, que é um dos gêneros linguísticos mais frequentes no cotidiano escolar, a poesia é repleta de elementos que possibilitam a criação de imagens mentais, respostas para questionamentos do universo infantil.

Como estamos tratando, nesta pesquisa, do gênero literário denominado Literatura Infantil, e a poesia faz parte também desta categoria literária, queremos dizer que a poesia infantil pode ser um excelente recurso da Literatura, para dar aos pequenos leitores (ou ouvintes) a explicação que muitas outras palavras não conseguiriam com tamanha perfeição, pois permite ao sujeito o encontro com o real, por meio da linguagem lírica e simbólica

[...] à medida que distingue as coisas que o cercam, identifica o outro e afirma a própria existência, a criança desenvolve, assim, uma experiência épica, distanciada e crítica. [...] Esse movimento lírico da primeira infância do ser humano explica o prazer dos sons, das cores, das palavras e o gosto pela repetição. No mistério que cada imagem poética engendra, o leitor pode entrar nas brechas e alcançar uma vivência interior (COSTA, 2009b, p. 150).

A definição da autora, expressa no fragmento acima, sintetiza a função assumida pela poesia infantil. Em nosso entendimento, considerando o exposto, são de extrema importância e necessidade as intervenções didáticas permeadas pela linguagem poética no contexto da Educação Infantil. Contudo, o trabalho com esta expressão da Arte não é amplo nas unidades escolares, e a esse respeito Costa (2009b, p. 149) afirma:

[...] há uma avaliação, difundida na escola, de que poesia é difícil e que, por não ser narrativa, cansa e dispersa a atenção da criança.

Pode-se explicar essa visão errônea pela má escolha do poema e por seu tratamento equivocado em classe. Alguns livros apresentam à criança poemas didáticos demais, com lições de moral e linguagem nada poética, pregando amor à Pátria, à árvore, às boas ações. Esses textos, geralmente, são produzidos por educadores e não por poetas (COSTA, 2009b, p. 149).

O excerto anterior demonstra que a poesia é secundarizada no âmbito escolar, por justificativas variadas, sendo usual recorrer a ela nas chamadas datas comemorativas, especialmente na Educação Infantil, ou para estudo da gramática e dos gêneros literários, como ocorre comumente no Ensino Fundamental.

A linguagem poética, todavia, pode não ser assim tão difícil de compreender, ou melhor, pode ser apreciada pelas crianças, se desde pequenas puderem ouvir a sonoridade e leveza das produções de poetas, conforme citamos a seguir: Cecília Meireles que, por conhecer muito bem o universo infantil, soube concretizá-lo em diversas temáticas com grandeza na forma, nas rimas e com uma musicalidade agradável à criança; José Paulo Paes que apresenta ludicidade em seus versos; Vinicius de Moraes com os poemas escritos para seus filhos e que, posteriormente, constituiria a “Arca de Noé”, primeiro o livro, depois os discos; ou ainda o gaúcho Mário Quintana com seus versos intrigantes, entre diversos outros nomes da poesia brasileira para crianças.

Para nós, a criança que conhecer, apreciar e brincar com as rimas, métricas, musicalidade, ritmo e ludicidade da poesia infantil, sejam elas produções dos autores mencionados ou de outros de igual modo respeitados pela riqueza de suas criações, dificilmente encontrará na linguagem poética alguma relutância ou aversão a esse gênero literário.

## 2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA LITERATURA INFANTIL

Para apresentar alguns elementos sobre as origens da Literatura e da Literatura infantil, recorreremos aos estudos de Coelho (1991b), a qual afirma que as pesquisas e documentos demonstram formas de registro das narrativas, tais como inscrições em pedras e tabuinhas de argila ou vegetal, em papiros, pergaminhos ou grossos livros manuscritos. Estes foram os primeiros registros que permitiram perpetuar as palavras proferidas há milênios e que chegaram até nossos dias.



Assim, a Literatura oral, pouco a pouco, tornou-se escrita, mesmo que de forma rudimentar.

Coelho (1991b) escreve que dessas narrativas, chamadas primordiais orientais, originaram-se as narrativas medievais arcaicas, popularizadas por diversos países da Europa (e outros continentes, por meio das colonizações) e transformadas em literatura folclórica ou em Literatura Infantil, por meio dos registros de escritores como Perrault<sup>9</sup>, Irmãos Grimm<sup>10</sup> e Andersen<sup>11</sup>, para exemplificar alguns nomes.

Em países da Europa como Alemanha, Espanha, França, Itália e Portugal, entre os séculos IX e X, Coelho (1991b) afirma que começa a circular oralmente uma Literatura popular que, posteriormente, seria chamada de folclórica, ou como conhecemos atualmente, Literatura Infantil. Ao longo do processo histórico e cultural, da Era Medieval, com o auxílio da religião como instrumento civilizador, a Literatura desse período é marcada pelo caráter moralizante e didático que funde características orientais e ocidentais e, dessa forma, divulga ideais, ensina e diverte.

Com o passar do tempo, a leitura difundiu-se entre os grupos sociais mais abastados da sociedade, de forma que livros começam a ser produzidos para

---

<sup>9</sup> Charles Perrault (Paris, 1628-1703), filho da alta burguesia francesa, foi poeta e escritor, contemporâneo de La Fontaine (França, 1621-1695), e entrou para a História Literária Universal como o autor de uma Literatura popular que, posteriormente, viria a ser chamada de “literatura para a infância”, ou Literatura Infantil, por isso é considerado o “Pai da Literatura Infantil”. *Os Contos da Mãe Gansa* (1697), coletânea de contos reunidos por Perrault, como instrumento de aprimoramento moral na educação das crianças, hoje são conhecidos como Contos de Fadas (MENDES, 2000; ROCHA, 2010; NERY; ATIÉ, 2013).

<sup>10</sup> Conhecidos como “Irmãos Grimm”, Jacob Ludwig Karl Grimm (1785-1863) e seu irmão Wilhelm Karl Grimm (1786-1859) são da cidade de Hanau, região central da Alemanha. Filhos de Philipp Wilhelm Grimm e Dorothea Grimm, são os irmãos mais velhos daquela família de singelas posses. Jacob e Wilhelm cursaram Direito e Filologia na Universidade de Marburgo, tornaram-se filólogos, folcloristas, estudiosos da mitologia germânica e da história do Direito alemão, e se empenharam em recolher contos populares de seu país. Como resultado de suas pesquisas, publicaram coletâneas que traziam contos de fadas, dentre eles *Branca de Neve*, *Os Músicos de Bremen*, *Rapunzel*, *João e Maria*, e outros títulos (COELHO, 1991a; CANTON, 2006; NERY; ATIÉ, 2013).

<sup>11</sup> Hans Christian Andersen (Dinamarca, 1805-1875) aprendeu desde criança a gostar de Arte e Literatura com seu pai, um sapateiro humilde que construía teatro de fantoches para suas brincadeiras e lia para ele obras de La Fontaine e Shakespeare (Inglaterra, 1564-1616), por exemplo. Trabalhou desde seus 14 anos, como ator, dançarino e cantor. Após concluir seus estudos, Hans se firmou no meio intelectual da Dinamarca, e com 30 anos de idade escreveu seu primeiro conto de fadas: “Contos infantis”. Com cerca de 150 contos e histórias escritas, tornou-se popular na Literatura para crianças na Europa. Seus contos tiveram como base a tradição oral, popular e a vida real. Destacou-se por sua originalidade em criar histórias e personagens. Por sua contribuição à Literatura Infantil e Juvenil, o dia de seu nascimento, 2 de abril, foi considerado o Dia Internacional do Livro Infante-Juvenil e, além disso, o mais importante prêmio internacional do gênero tem seu nome (COELHO, 1991b; NERY; ATIÉ, 2013). Mencionamos aqui as coleções *Clássicos Infantis* e a *Série Reconto clássicos infantis*, ambas da editora Moderna, e ressaltamos que as obras citadas constituem-se em um dos temas de organização pedagógica com professores, nas propostas ou Programas de Formação Contínua com a participação do GEEI.

atender a esse público. Os livros medievais foram adaptados e popularizados, parcialmente ou por completo, para as crianças (COELHO, 1991b), tanto que mesmo nos dias atuais é comum circular entre os livros de Literatura Infantil os chamados Clássicos Infantis. Ainda assim, o apogeu da Literatura ocorreria somente alguns séculos depois, na Era Moderna que sucede a Idade Média, entre o século XVI e início do século XX.

A história nos mostra que a concepção de infância só se desenvolveu por volta do século XV e XVI, quando começou-se a pensar na distinção de idades entre adultos e crianças. Nesse período, as narrativas continuaram a se repetir na tradição oral, com os contos de fadas (ainda orais), o folclore, e as primeiras expressões de Literatura Infantil. Assim, foi necessário primeiro haver a concepção de criança, para que posteriormente se pensasse em uma Literatura especificamente voltada para esse público (ZILBERMAN, 2003).

Com as alterações no aspecto econômico, político e social, a mudança na compreensão de mundo fica ainda mais evidente nessa época. A popularização do papel, o desenvolvimento da gravura e a invenção da impressão tipográfica, nos séculos XIV e XV, modificaram significativamente as condições intelectuais e culturais do período. Dentre esses eventos, o mais expressivo é o aperfeiçoamento da prensa móvel por Johannes Gutenberg (Alemanha, entre 1393 e 1405-1468), que marca a invenção do livro e “permite ao Homem tornar-se contemporâneo de todas as épocas: conviver com o passado mais remoto e antecipar o futuro, ao participar, vivencialmente, da longa caminhada da Humanidade pela História” (COELHO, 1991b, p. 54). A tipografia foi um marco, à medida que permitiu à humanidade manter vivos os registros de diversas gerações por todos os tempos, e assim, também a Literatura pôde ser preservada.

Mesmo com esta relevante criação, a tipografia, somente na segunda metade do século XVII, na França, é que a preocupação com uma Literatura voltada para crianças e jovens é manifesta abertamente. Autores como La Fontaine (1621-1695), Charles Perrault (1628-1703), Mme. D’Aulnoy (1650 ou 1651-1705) e Fénelon (1651-1715) são clássicos da escrita de obras que valorizam a fantasia. Essa Literatura característica, produzida pelos franceses antes de qualquer outro país, é uma tentativa de recuperar-se do desequilíbrio político e social causado pelas guerras civis que aconteceram durante o Renascimento (COELHO, 1991b).

Posteriormente, no século XVIII, segundo Coelho (1991b), na Inglaterra, desenvolveu-se um novo gênero da Literatura, o romance, forma de ficção narrativa que expressa o ideal da sociedade burguesa que se consolidou nesse período. Seu início pode ser marcado com Daniel Defoe (Inglaterra, 1660-1731) e a obra *Robinson Crusóé* (1719), bem como Jonathan Swift (Irlanda, 1667-1745) e as *Viagens de Gulliver* (1726).

Zilberman (2003) reafirma que os primeiros livros elaborados especialmente para crianças foram produzidos no final do século XVII e durante o século XVIII. Isso porque, antes desse período, não havia a concepção de infância, portanto não era prioridade escrever especificamente para crianças.

Outro fator da época diz respeito a uma nova concepção de família, isto é, a família burguesa, baseada em um núcleo familiar preocupado em manter sua privacidade e estimular o afeto entre seus membros; essa nova concepção impulsionou a valorização da infância, bem como proporcionou mais meios de controle sobre o aprimoramento intelectual da criança, de modo que “literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão” (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

Ao considerar as origens da Literatura Infantil, Coelho (2000) destaca que no século XX, somado aos acontecimentos ora relatados, o avanço da Psicologia experimental permitiu conhecer melhor o ser humano, e com isso a concepção de criança mudou, fator decisivo para a Literatura adequar-se ou conseguir aproximar-se de seus possíveis destinatários.

Destacamos que os estudos sobre a trajetória histórica da Literatura mostraram que os livros escritos para crianças, especialmente entre os séculos XVII e XVIII, abrangiam três aspectos principais: o moral, o instrutivo e o recreativo (MEIRELES, 2016). Dito de outro modo, seus objetivos eram entreter as crianças, transmitir-lhes noções morais, e instruí-las para a vida cotidiana.

Também percebemos que, com o decorrer do tempo e as mudanças na materialidade vivenciada pelos homens, foi estabelecendo-se a compreensão de que a Literatura Infantil precisa ter algo a mais que os objetivos descritos, pois, nos tempos atuais, as necessidades da criança são outras. De acordo com Lajolo e Zilberman (1999), no contexto nacional de produção literária, a partir das décadas de 1960 e 1970, outros aspectos passaram a compor os livros de Literatura para as crianças, tais como: a representação da cultura brasileira (sem a preocupação com o

enfoque nacionalista); a manutenção da linguagem formal sem perder a ludicidade nos escritos; e a inversão de valores ideológicos, o que deu a esse gênero literário o status de ser um produto verbal, cultural e ideológico.

Após esse breve panorama do desenvolvimento histórico da Literatura e da Literatura Infantil, verificamos, a seguir, de maneira sucinta, como foi essa trajetória no Brasil, em especial, a partir das contribuições de Monteiro Lobato e Cecília Meireles.

### 2.3 A LITERATURA INFANTIL NO BRASIL: AVANÇOS NA COMPREENSÃO DA FUNÇÃO LITERÁRIA COM CECÍLIA MEIRELES

No Brasil do século XIX, desenvolver a identidade nacional era uma das premissas. As produções literárias do Romantismo priorizavam a paisagem típica e tropical do país, a língua, o patriotismo, o enaltecimento dos heróis nacionais, e intencionava mostrar, por meio dos personagens, a história do povo, para citarmos algumas características literárias do período (FIORIN, 2009; HRUBY, 2012). E nesse contexto, a produção literária para crianças e jovens é incentivada e possibilitada, mediante traduções e adaptações (COELHO, 1991b).

Nesse escopo, começa a se firmar a necessidade de uma Literatura própria, que valorizasse os aspectos nacionais também nos escritos para crianças, a exemplo da Literatura para os adultos. Vários autores realizam tentativas de criar obras com esse intuito, mas é com a obra *A Menina do Narizinho Arrebitado* (1920) que Monteiro Lobato alcança as ideias que o novo século exigia (COELHO, 1991b).

José Bento Marcondes Monteiro Lobato nasceu em 18 de abril de 1882 e viveu até 4 de julho de 1948. Formou-se em Direito, atuou como promotor por curto período e abandonou a carreira para fazer-se fazendeiro e, depois de alguns anos, vendeu sua herança para dedicar-se às letras, ao jornalismo e à publicação de suas histórias, até comprar a Revista do Brasil, em 1918, e depois tornar-se editor desta (AZEVEDO; CAMARGOS; SACCHETTA, 1998).

Em seus trabalhos, Lobato foi um dos homens que se empenharam na luta pela criação e conquista da identidade nacional. A princípio na área da Literatura, para adultos ou para crianças; posteriormente, no campo econômico e político, como na campanha que empreendeu, entre as décadas 1930 e 1940, para divulgar na

imprensa que havia petróleo em terras brasileiras, e que este não poderia ser entregue ao capital estrangeiro. O escritor, associado ao engenheiro Edson de Carvalho, fundou a Companhia Petróleo Nacional, para pesquisar e explorar o petróleo, pois acreditava ser necessário explorar esta riqueza do território nacional, para desenvolver o país e garantir melhores condições de vida à população. A Companhia e as campanhas de Lobato foram interrompidas em 1937, com o golpe do Estado Novo, e no ano seguinte, o Conselho Nacional do Petróleo foi criado para implementar a política de intervenção estatal (CARVALHO JÚNIOR, 2005).

Preocupado com a renovação da Literatura Brasileira, Monteiro Lobato<sup>12</sup> buscou como tema de suas obras o que havia de nacional para mostrar aos leitores e isso torna sua produção literária de inegável grandeza. Aliás, a extensa correspondência trocada por mais de trinta anos com seu amigo mineiro Godofredo Rangel (1884-1951), demonstra a preocupação do autor com o problema dos livros de leitura para as crianças (COELHO, 1991b).

O contexto histórico da década de 1920 era de intensa transformação política, social e cultural e, segundo Accácio (2005, p. 111), foram inseridos “procedimentos, hábitos, visões, questionamentos inéditos, que mobilizam várias gerações, trazem à tona novos atores e a problemática dos direitos e da participação social”. A mesma autora ainda afirma que a identidade social estava em formação, com vistas à construção de uma sociedade moderna, o que era um desafio para os intelectuais da época. E Lobato fazia parte do grupo de pessoas que pensava e trabalhava a favor da chamada modernização do país.

Suas obras não foram recriadas de outros contos, como os clássicos estrangeiros que conhecemos, embora conhecesse o rico acervo da Literatura Clássica Infantil elaborada por autores de diversos países da Europa, tais como França, Alemanha, Inglaterra e outros; sua referência maior foi a própria criança, pois o autor considerava os motivos e os ingredientes da vivência da criança, ou seja, suas fantasias, suas aventuras, seus objetos de jogos e brinquedos, suas travessuras e tudo o que povoa sua imaginação; assim, Lobato construiu para a

---

<sup>12</sup> Destacamos que, na atualidade, há discussões afetas à forma como os personagens negros são representados na obra de Monteiro Lobato, e inferimos que as obras do autor possuem características inerentes à época em que foram criadas. A esse respeito, Marisa Lajolo, estudiosa de Lobato, escreve com maior propriedade no texto *A figura do negro em Monteiro Lobato (1998)*, e, assim, nos leva a reflexões sobre o referido assunto.

criança, em suas histórias, um cenário enriquecido pelo folclore de seu povo, aspecto indispensável para a obra infantil (CARVALHO, 1982).

Nas décadas seguintes do século XX, o país continuou a produzir sua Literatura de acordo com as necessidades sociais de cada período. As décadas de 1930 e 1940 foram marcadas pelo esforço de reorganizar o país política e economicamente, tendo em vista o cenário de crise econômica e guerra mundial, e no campo educacional o ideário da Escola Nova que se difundia pelo país. Nesse período, as reivindicações sociais estavam expressas no romance regionalista que primava pela formação cívica (COELHO, 1991b).

Os anos 1940 foram marcados pela expansão da literatura em quadrinhos, com super-heróis, detetives e aventuras que fundem o maravilhoso e a ciência. A sensação de violência, que é espalhada pelos *gangsters* nos Estados Unidos da América, chega aos demais países, por meio de filmes e da Literatura em quadrinhos. Na década de 1950, prossegue o debate sobre a reestruturação do ensino, mas pouco se concretiza nesse âmbito (COELHO, 1991b). A produção literária do período segue com a predominância de forma e estilo dos anos anteriores, e segundo Coelho (1991b), diferencia-se pelo movimento em favor da formação do teatro infantil, no qual tem destaque o médico psiquiatra Júlio Gouveia<sup>13</sup>, que junto a sua esposa, a escritora Tatiana Belinky<sup>14</sup>, organizava espetáculos de teatro para crianças e adolescentes como uma proposta de formação humana. A década seguinte, marcada pela maneira ocidental de conhecer o mundo,

---

<sup>13</sup> Júlio Gouveia (1914-1988) foi psiquiatra e apreciador da Arte. Em 1948, juntamente com a escritora e esposa Tatiana Belinky, e mais alguns amigos formou o grupo teatral TESP (Teatro Escola de São Paulo), no qual Tatiana escrevia e Júlio dirigia as peças. O TESP atuou por vários anos, realizando trabalhos respeitados pela crítica e procurados pelo público. Com isto, foi chamado para fazer a adaptação do texto natalino *Os Três Ursinhos*, levado ao ar pela primeira televisão do país, a TV Tupi, criada em 1950 pelo jornalista Assis Chateaubriand (1892-1968) e fechada em 1980. Depois, em 1952, lançaram *O Sítio do Pica-pau Amarelo*, na referida emissora, com a aprovação de Monteiro Lobato, e outros trabalhos se seguiram. O casal foi chamado para fazer na TV Tupi um programa semanal, trabalho que durante muitos anos deu ao público uma contribuição educativa e cultural. Depois de certo tempo, Júlio e Tatiana se transferiram para a TV Bandeirantes, emissora fundada por João Jorge Saad (1919-1999) em 1967, levando para lá a mesma estrutura. Tempos depois Júlio resolveu atuar apenas como médico (JÚLIO..., 1995; SILVA, 2004; REDE..., [2009?]).

<sup>14</sup> Tatiana Belinky nasceu em Petrogrado, atual São Petersburgo (Rússia), em 18 de março de 1919, e veio para São Paulo aos dez anos de idade com seus pais e dois irmãos menores. Trabalhou como secretária bilíngue, traduziu textos do russo, inglês e alemão, adaptou e escreveu peças para teatro e televisão juntamente com o esposo Júlio Gouveia, assim como escreveu inúmeros livros para crianças (ROVERI, 2007; PUCHKIN, 2010; SILVA, 2012). Faleceu em 15 de junho de 2013.

proposta pela televisão, tem uma secundarização da leitura e maior presença da poesia na vida dos brasileiros, por intermédio da música popular.

No contexto das últimas décadas mencionadas, 1940 e 1950, Cecília Meireles contava com diversas de suas obras publicadas. A poetisa estudou a Literatura e o folclore, divulgando o resultado de suas pesquisas, em conferências proferidas em diversos países, como México, Uruguai, Argentina, Porto Rico, Estados Unidos da América, Índia, Israel e Portugal, para citar alguns; seu trabalho era divulgado também nas páginas de jornais da época e por meio de diversos livros como *Criança, meu amor* (1924), *Romanceiro da Inconfidência* (1953), *Ou isto ou aquilo* (1964), dentre outros igualmente relevantes. Durante cerca de 40 anos, Cecília trabalhou arduamente de modo a contribuir para os estudos afetos à Literatura Infantil em nosso país (LÔBO, 2010). E conforme assinalamos, uma de suas preciosidades é o livro intitulado *Problemas da Literatura Infantil*, de 1951.

Dadas as condições iniciais para que a Literatura Infantil no Brasil avançasse, especialmente com os trabalhos de Monteiro Lobato e, posteriormente, com as contribuições de Cecília Meireles, Coelho (1991b) afirma que, nas décadas 1970 e 1980, a Literatura Infantil teve um avanço quanto à criatividade, pois se desenvolveu uma Literatura questionadora, que incentiva a criança a indagar sobre os valores que regem a sociedade. A intenção da Literatura desse período é também desmistificar valores considerados ultrapassados, deixar de ser linear e, de certa forma, competir com a mídia crescente. A produção literária nacional segue nas décadas posteriores, mudando ou mantendo-se, de acordo com a dinâmica humana, em consonância com a materialidade dos homens.

Neste subitem trouxemos sinteticamente o percurso histórico da Literatura Infantil, no Brasil desde o século XIX, e as contribuições de escritores como Monteiro Lobato e Cecília Meireles que, com suas criações, enriqueceram o acervo nacional com obras reconhecidas e consideradas importantes até a atualidade. A seguir apresentamos um levantamento das pesquisas acerca da Literatura Infantil no período de 2006 a 2016.

#### 2.4 AS PESQUISAS SOBRE LITERATURA INFANTIL NO BRASIL (2006-2016)

Com esses escritos, depreendemos que a Literatura Infantil precisa ser compreendida em sua trajetória histórica de desenvolvimento. Entendemos também

que não podemos desconsiderar a produção acadêmica já realizada na área, pois precisamos conhecer o trabalho elaborado por outros pesquisadores, seja para manifestarmos ideias distintas ou para termos referência para nosso estudo. A esse respeito, a Teoria Histórico-Cultural nos ensina, por intermédio de Leontiev ([1998?]), que a produção do conhecimento concretiza-se, a partir do que as gerações precedentes criaram, seja na cultura material ou intelectual.

Nesse sentido, com o objetivo de realizar um levantamento da produção acadêmica afeta à Literatura Infantil, entre 2006 e 2016, escrevemos na sequência como a Literatura para crianças tem se apresentado nas pesquisas atuais, de acordo com o levantamento de teses e dissertações realizado nas bibliotecas digitais da CAPES e BDTD.

Localizamos um total de 515 trabalhos entre dissertações e teses na BDTD. Para refinar as buscas, inserimos na plataforma dois termos de cada vez: “Educação Infantil” e “Histórico-Cultural”; “Literatura Infantil” e “Histórico-Cultural”, “Literatura Infantil” e “formação de professores”, “Literatura Infantil” e “intervenção pedagógica”. No banco de teses e dissertações da CAPES, realizamos as buscas com os mesmos termos (“Educação Infantil”, “Histórico-Cultural”, “Literatura Infantil”, “formação de professores” e “intervenção pedagógica”), todos juntos para refinar melhor a pesquisa. Assim, encontramos 7667 títulos entre teses e dissertações.

Dentre os dados encontrados nessas duas plataformas, eliminamos aqueles que não se relacionavam com os termos buscados, observando se mencionavam a Literatura Infantil ou termos como poesia, música, livro, arte ou nome de algum expoente da Literatura no título, nas palavras-chave ou no resumo; estivemos atentos também às dissertações e teses que contemplassem a formação de professores aliada às intervenções com Literatura Infantil. A partir desta seleção, foi possível verificar que muitas das investigações localizadas eram referentes a outras temáticas, conforme podemos verificar no quadro que segue:

**Quadro 1** – Apresentação de pesquisas localizadas nas plataformas CAPES e BDTD

Plataforma de busca	Pesquisas localizadas (teses e dissertações)	Dissertações selecionadas	Teses selecionadas
CAPES	7667	57	18
BDTD	515	89	23
<b>TOTAL</b>	<b>8182</b>	<b>146</b>	<b>41</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).



Desse total de 146 dissertações e 41 teses, fizemos nova seleção, a fim de verificar os assuntos mais recorrentes nos títulos, resumos e palavras-chave. Assim, as temáticas que se apresentaram em maior número nas dissertações foram leitura e a formação do leitor, formação continuada de professores, práticas de ensino com Literatura e alfabetização e letramento. Nas teses, os temas mais recorrentes foram: leitura e/ou a formação do leitor, formação inicial de professores, poesia infantil e livro infantil, de acordo com a sistematização realizada no quadro 2:

**Quadro 2** – Análise dos resultados obtidos nas plataformas CAPES e BDTD

	<b>Temática principal das pesquisas</b>	<b>Quantidade de Dissertações</b>	<b>Quantidade de Teses</b>
1.	Leitura e formação do leitor	24	11
2.	Formação continuada de professores	12	2
3.	Práticas de ensino com Literatura	9	-
4.	Alfabetização e letramento	9	1
5.	Desenvolvimento da imaginação	5	1
6.	Representação da Literatura africana / personagens negros	5	-
7.	Intervenção pedagógica no ensino de Ciências	4	1
8.	Intervenção pedagógica no ensino de Língua Inglesa	4	-
9.	Acervos e bibliotecas	4	-
10.	Contos de fadas	4	-
11.	Produção literária de Monteiro Lobato (1882-1948)	4	-
12.	Relação de gênero/sexualidade	4	-
13.	Desenvolvimento da linguagem	3	-
14.	Desenvolvimento da memória	3	-
15.	Intervenção pedagógica no ensino de Matemática	3	-
16.	Formação inicial de professores	3	3
17.	Contação de histórias	3	-
18.	Poesia infantil	3	3
19.	Livro infantil	3	3
20.	Inclusão	3	-
21.	Desenvolvimento da criatividade	2	1
22.	Desenvolvimento infantil	2	-
23.	Ensino de Literatura Infantil nos cursos de formação de professores	2	1
24.	Produção literária de Cecília Meireles (1901-1964)	2	1
25.	Livros didáticos e paradidáticos	2	-
26.	Educação bilíngue	2	-
27.	Representação dos indígenas	2	-
28.	Traduções	2	-
29.	Funções psicológicas superiores	1	-
30.	Formação da criança pequena	1	-
31.	Intervenção pedagógica no ensino de Língua Espanhola	1	-
32.	Literatura e Filosofia	1	-
33.	Literatura Infantil e violência	1	-
34.	Personagens das histórias infantis	1	-
35.	Livro-brinquedo	1	-
36.	Representação da infância	1	-

continuação...

	<b>Temática principal das pesquisas</b>	<b>Quantidade de Dissertações</b>	<b>Quantidade de Teses</b>
37.	Representação da avó na Literatura Infantil	1	-
38.	Análise literária	1	1
39.	Mito	1	-
40.	Ensino de desenho	1	-
41.	História da Educação	1	1
42.	Educação ambiental	1	-
43.	Políticas públicas	1	-
44.	Produção literária de Ruth Rocha (1931-)	1	-
45.	Produção literária de Paulo Nunes (poeta paraense)	1	-
46.	Figura pública do literato	1	-
47.	Desenvolvimento do pensamento	-	2
48.	Desenvolvimento da escrita	-	1
49.	Formação dos conceitos	-	1
50.	Musicalização na Educação Infantil	-	1
51.	Intervenção pedagógica no ensino de História	-	2
52.	Representação da classe trabalhadora na Literatura Infantil	-	1
53.	Representação das diferenças	-	1
54.	Infância e subjetividade	-	1
55.	Bebês e culturas infantis	-	1
<b>TOTAL DE PESQUISAS</b>		<b>146</b>	<b>41</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Com a apresentação desses dados, foi possível perceber que a formação de leitores, a formação inicial e continuada de professores, as práticas de ensino com Literatura, a alfabetização e o letramento receberam a atenção dos pesquisadores, entre 2006 e 2016, totalizando 54 dissertações e 14 teses com essas temáticas. Observamos que essas também se reapresentam na mídia, nas formações de professores e na atuação destes, ou seja, são recorrentes em nossa sociedade nos tempos atuais. O debate político, os anseios e expectativas presentes nas instituições escolares, de alguma forma, são exibidos nas pesquisas acadêmicas.

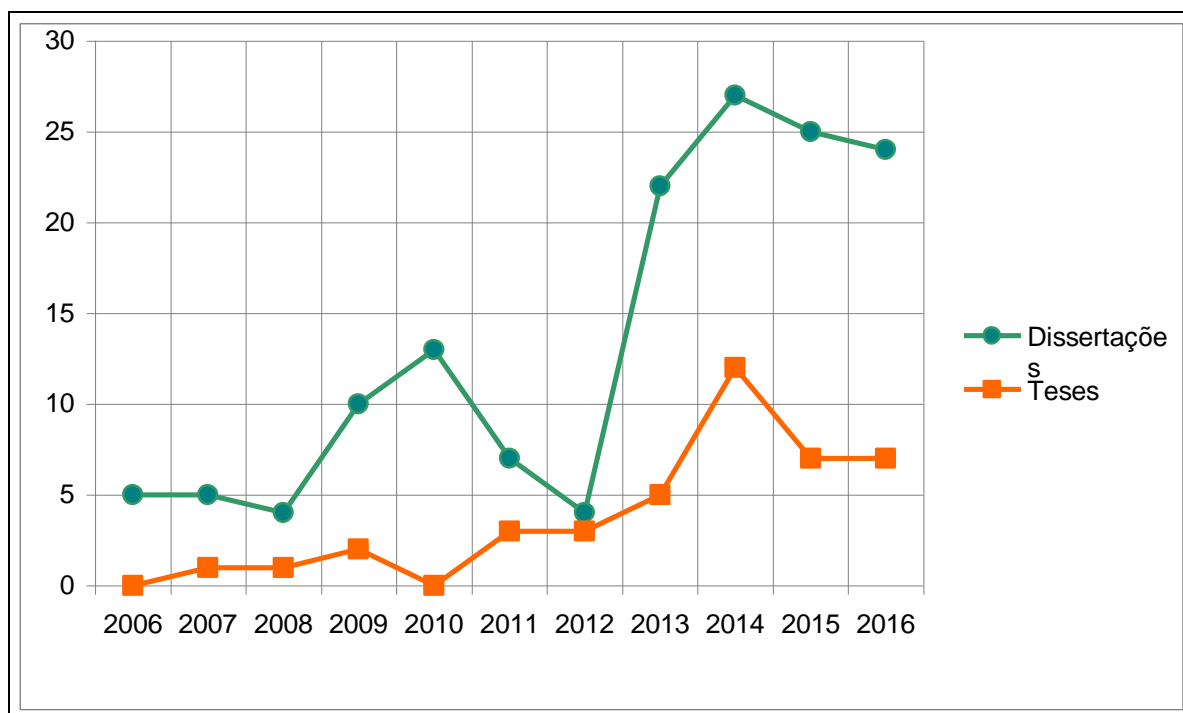
Com base nesses dados apresentados no quadro 2 e discutidos brevemente no parágrafo anterior, parece-nos que a Literatura não está contemplada como viabilidade de formação ou ainda como conteúdo, estratégia e recurso, conforme enuncia Chaves (2011b), ao defender que pensar a Literatura Infantil nessa perspectiva promove avanços no ensino e na aprendizagem das crianças. Assim, pensamos ser necessárias a reflexão e a discussão dessa possibilidade apresentada pela Literatura Infantil, com base nos escritos clássicos da Teoria Histórico-Cultural, em especial nos argumentos de Vigotski (2010), o que realizamos nas seções posteriores.

Fizemos também uma classificação entre os trabalhos afetos à Literatura Infantil, que totalizaram 81 dissertações e 22 teses, ao passo que os trabalhos

concernentes à formação de professores, que somaram 65 dissertações e 19 teses. Observamos que, dentre as pesquisas referentes à formação de professores, a Literatura Infantil ou não aparece ou está como elemento secundário na maioria delas.

Ao considerarmos as duas plataformas, CAPES e BDTD, notamos como as pesquisas se distribuem de 2006 a 2016. Observamos que, em 2009 e 2010, houve um aumento nas investigações relacionadas à Literatura Infantil, diminuindo um pouco entre 2011 e 2012, e apresentando crescimento novamente nos anos seguintes, 2013 a 2016, conforme é apresentado no gráfico a seguir:

**Gráfico 1** – Distribuição das pesquisas de acordo com o ano de publicação



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Constatamos também que, em relação às Instituições de Ensino Superior (IES), onde foram realizadas as dissertações e teses localizadas, considerando somente aquelas relativas à Literatura Infantil, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) é a que tem maior destaque, principalmente no campus de Marília, mas apresenta pesquisas referentes à temática também nos campus de Rio Claro, Assis e Botucatu. Seguindo o mesmo critério, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) aparece como a segunda com maior quantidade de investigações, enquanto a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

mostra a mesma quantidade de orientações e, posteriormente, está a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), conforme podemos observar no quadro que segue:

**Quadro 3** – Relação de pesquisas por Instituição de Ensino Superior (IES)

	<b>Instituição de Ensino Superior (IES)</b>	<b>Pesquisador e dissertações / teses orientadas</b>	<b>Total de pesquisas por IES</b>	
1.	Unesp – Presidente Prudente	Dra. Renata Junqueira de Souza	7	10
		Dra. Ana Maria da Costa Santos Menin	1	
		Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho	1	
		Dr. Paulo César de Almeida Raboni	1	
2.	Unesp – Marília	Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto	5	8
		Dra Maria do Rosário Longo Mortatti	2	
		Dr. Dagoberto Buim Arena	1	
3.	Unesp – Rio Claro	Dra. Dalva Maria Bianchini Bonotto	1	2
		Dra. Laura Noemi Chaluh	1	
4.	Unesp – Assis	Dr. Benedito Antunes	1	1
5.	Unesp – Botucatu	Dra. Luciana Maria Lunardi Campos	1	1
6.	Unicamp	Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira	3	8
		Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto	2	
		Dra. Luci Banks Leite	2	
		Dra. Ana Lucia Goulart de Faria	1	
7.	UFSC	Dra. Eliane Santana Dias Debus	4	8
		Dra. Andréa Vieira Zanella	1	
		Dra. Cristiana de Azevedo Tramonte	1	
		Dra. Diana Carvalho de Carvalho	1	
		Dra. Nelita Bortolotto	1	
8.	UFES	Dr. Erineu Foerste	1	5
		Dra. Cleonara Maria Schwartz	1	
		Dra. Denise Meyrelles de Jesus	1	
		Dra. Moema Lúcia Martins Rebouças	1	
		Dra. Regina Helena Silva Simões	1	

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Outras universidades também apresentaram dissertações e teses relacionadas à Literatura Infantil, conforme os termos que nos propusemos a buscar, tais como: Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de Uberaba

(UNIUBE), Centro Universitário La Salle, Universidade Metodista de Piracicaba e Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Paraná e do Rio Grande do Sul<sup>15</sup>.

Destacamos que a Universidade Estadual de Maringá (UEM) não apresentou dissertações ou teses em que houvesse o termo “Literatura Infantil” no título, nas palavras-chave ou no resumo, considerando que nem todas as pesquisas podem estar disponíveis nas bibliotecas digitais que elegemos. Contudo, salientamos que embora não conste o referido termo no título, palavras-chave ou resumo, nas orientações de Mestrado da Dra. Marta Chaves, docente da referida IES, a Literatura é contemplada e defendida<sup>16</sup>. Tal afirmação deve-se ao fato de sabermos, mediante as leituras, que no conteúdo desses escritos orientados por Chaves, bem como em diversos textos dessa autora, trata-se do tema Literatura, alguns dos quais citamos a seguir: *A formação e a educação da criança pequena: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de educação infantil* (2011a); *Enlaces da Teoria Histórico-cultural com a literatura infantil* (2011b); e *Literatura Infantil, Ensino e Aprendizagem de Estratégias de Leitura*, em coautoria com a Dra. Elieuzza Aparecida de Lima e a Dra. Cyntia Graziella G. S. Giroto (2011); *Contar histórias de autores e personagens: realizações pedagógicas de encanto e ensino* (2015).

De modo a ampliar nossos dados sobre a produção acadêmica referente à Literatura Infantil na UEM, fizemos também uma busca no site do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE), um dos departamentos ao qual o curso de Pedagogia está vinculado<sup>17</sup>, para verificar se havia Trabalho de Conclusão de Curso

---

<sup>15</sup> Observamos que dentre as Instituições de Ensino Superior, localizamos mais dissertações e teses referentes à formação de professores na Unesp de Presidente Prudente, com 6 trabalhos e o Centro Universitário La Salle com 3. Quanto ao período em que foram realizadas, sobressaem-se os anos de 2009, 2013, 2014 e 2015. Ressaltamos que esta análise está de acordo com os dados de nossas buscas, nas quais inserimos o termo “formação de professores” juntamente com o termo “Literatura Infantil”.

<sup>16</sup> Vale registrar que, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), localizamos uma importante dissertação que trata da Literatura Infantil, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, intitulada *As emoções e sentimentos na literatura infantil: perspectiva vigotskiana*, escrita por Cleonice Marçal sob a orientação da Dra. Tamara Cardoso André e co-orientação da Dra. Julia Malanchen. Esta investigação não está contemplada em nossos quadros e análises, porque não constava nas bases de dados no período em que realizamos as buscas.

<sup>17</sup> Salientamos que o curso de Pedagogia, nesta Universidade, foi criado em 1973 e reconhecido pelo MEC em 1976 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, [2014?]), e atualmente há dois departamentos: Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e Departamento de Fundamentos da Educação (DFE), sendo este último o responsável pelos Trabalhos de Conclusão de Curso.

(TCC)<sup>18</sup> relativos à Literatura Infantil disponíveis para consulta; como resultado, localizamos 19 trabalhos datados entre 2009 e 2016 e destacamos que destes, 6 trabalhos são de orientação da Dra. Marta Chaves.

Ao fazermos menção a esse dado, frisamos que, em nosso entendimento, as pesquisas de TCC podem ser ampliadas para o mestrado e/ou doutorado. Isso se levarmos em consideração o rigor nos estudos, a participação dos estudantes em Grupos de Pesquisa, e o desejo de aprofundar uma temática que, mesmo relevante, trata-se de estudos iniciais, dadas as especificidades da estrutura do TCC. Como exemplo, citamos nosso Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *Tatiana Belinky: uma possibilidade de aprendizagem e encantos para crianças* (SILVA, 2012) que, sendo referente à Literatura Infantil, trouxe elementos para se pensar em outras propostas de pesquisas, as quais são sistematizadas nesta dissertação.

Diante dos dados obtidos após as buscas nas bases de dados on-line, observamos que as dissertações e teses sobre Literatura Infantil, em sua maioria, tratam da formação do leitor ou dos processos de alfabetização e de letramento. As dissertações e teses sobre Literatura Infantil e intervenção pedagógica que foram encontradas versam sobre a Literatura como recurso pedagógico para o ensino de determinadas áreas do conhecimento (principalmente Ciências e Matemática). E ainda há vários dos trabalhos que dizem respeito à sexualidade/gênero, em especial nos últimos anos, a partir de 2013, ou sobre a representação da cultura afro e indígena na Literatura Infantil, principalmente a partir de 2012, períodos estes que coincidem com manifestações sociais acerca das respectivas temáticas.

O que verificamos em várias das pesquisas cujo objeto de estudo é a Literatura para crianças, é que por vezes a Literatura Infantil ainda é compreendida não como expressão da Arte, mas apenas como instrutiva ao ser requisitada especialmente para o ensino de determinados conteúdos nas áreas de Ciências e Matemática, bem como para auxiliar no processo de alfabetização e letramento ou para a representação de temáticas sociais da atualidade.

Dentre as investigações que tratam a Literatura para crianças como possibilidade para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e/ou outras

---

<sup>18</sup> O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é um dos requisitos para a conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá e consiste na realização de investigações que inter-relacionem conteúdos curriculares com as experiências cotidianas, de modo a ampliar o campo de conhecimento. O TCC foi regulamentado pela Resolução nº 090/2005 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão dessa Universidade.

funções psicológicas superiores, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, localizamos 4 dissertações e 3 teses. Esse total de 7 pesquisas, para nós, revela avanços na compreensão da Literatura Infantil como Arte e, portanto, como possibilidade de formação das funções psíquicas superiores, contudo, é um campo que ainda carece de estudos mais aprofundados na perspectiva teórico-metodológica que temos nos aproximado.

Partimos da compreensão de que essa necessidade de aprofundamento nos estudos, conforme mencionamos, pode contribuir para o entendimento da Literatura Infantil como recurso, estratégia e conteúdo para o ensino na Educação Infantil, conforme enuncia Chaves (2011b), portanto tratamos mais adequadamente dessa questão na terceira parte desta dissertação. Ressaltamos que não estamos defendendo as intervenções com Literatura para atender somente a uma determinada área do conhecimento, pois a consideramos como recurso e estratégia que pode contribuir para desenvolver funções psicológicas superiores nas crianças, tais como a memória, a atenção, a concentração, a imaginação, a criação e a linguagem. Isso significa que a Literatura Infantil se materializa como possibilidade de desenvolvimento intelectual.

Nesse sentido, cabe a nós pensar na função da Literatura Infantil para o desenvolvimento psíquico das crianças. Meireles (2016, p. 72) escreve: “Se a criança desde cedo fosse posta em contato com obras-primas, é possível que sua formação se processasse de modo mais perfeito”. Em outras palavras, para os pequenos, não vale mostrar ou contar qualquer Literatura Infantil, ao contrário, é preciso que as intervenções com Literatura Infantil sejam planejadas, a fim de que cumpra sua função principal: desenvolver maximamente os estudantes.

Para essa afirmação, pautamo-nos em Vigotski (2009), a fim de defender o ponto de vista de que quanto antes o contato com o mais elaborado for propiciado às crianças, mais avançada será sua formação. Quanto mais se propicia às crianças o contato com as literaturas de excelência, aquelas compostas por conteúdo aprimorado, textos bem escritos e ilustrações sem estereótipos, mais se potencializa o desenvolvimento.

Ainda sobre a função assumida pela Literatura Infantil, Coelho (2000) assinala sua atuação como mediadora, para que a criança encontre significados em diferentes aspectos. Como exemplo, a autora menciona que as histórias infantis, em especial os contos de fadas, ajudam as crianças a compreenderem a si mesmas e o

mundo ao seu redor, pois os autores trazem em seus textos a sua concepção de mundo, e assim podem ajudar a criança a elaborar a sua compreensão acerca das situações que vivencia no cotidiano.

A esse respeito, Zilberman (2003) afirma que a atividade com Literatura Infantil auxilia no processo de compreensão, na medida em que não apenas auxilia na produção de um sentido, mas também nas relações que existem entre a significação e a situação atual e histórica do leitor. Assim, “a literatura infantil, nessa medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica” (ZILBERMAN, 2003, p. 29).

Com base nas afirmações de Coelho (2000) e Zilberman (2003), assimilamos que, sendo a Literatura mediadora no processo de elaboração e reelaboração de conceitos, sua função é ampla no sentido de possibilitar a formação humana, o que, em nosso ponto de vista, não chega a acontecer se as estruturas cerebrais não se modificam. Essa atividade mental, elaborar e reelaborar conceitos, é uma das potencialidades que se pretende aprimorar nos escolares, e que pode ser mediada pela Literatura Infantil.

Defendemos a necessidade de desenvolver as potencialidades das crianças, e concordamos com Meireles (2016, p. 33) que “não se pode pensar numa infância a começar logo com gramática e retórica [...]”; isto é, os primeiros contatos com a Literatura Infantil precisam encantar a criança com textos leves e lúdicos, sonoridades e rimas que agradem aos ouvidos, ilustrações instigantes e sem estereótipos, e sem o objetivo de forçar determinado aprendizado, mas que ensine ludicamente.

Por isso é que concordamos com as palavras de Chaves (2011b), em seu texto “Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a literatura infantil”, e reafirmamos o entendimento de que a Literatura Infantil abrange muito mais que as histórias contadas às crianças, ou seja, contempla as cantigas, as adivinhas, as poesias, os poemas e diversas outras representações capazes de encantar o mundo infantil. No mesmo texto, a autora traz importantes reflexões sobre práticas pedagógicas humanizadoras, baseadas na Arte e em intervenções didáticas, que contemplam a Literatura como conteúdo, estratégia e recurso didático e pedagógico. Chaves (2011b) destaca ainda a necessidade de o trabalho pedagógico ser intencional e planejado com rigor, e o entendimento de que, na maioria das vezes, as crianças só terão aquilo que nós (professores, coordenadores, secretários de educação e



demais envolvidos no processo educativo) oferecermos a elas, pois estão expostas a receberem apenas as migalhas que a sociedade capitalista lhes reserva.

Chaves (2011b) chama-nos a atenção para que tenhamos a sensibilidade e o rigor teórico e metodológico suficientes para saber que, nos planejamentos de ações didáticas com as crianças, não vale qualquer história, música, poesia ou procedimento didático, as intervenções precisam conter sempre o que há de mais elaborado nas Ciências, nas Artes, e assim, também na Literatura Infantil, pois desse modo é que as capacidades humanas das crianças poderão ser desenvolvidas e aprimoradas.

Diante disso, compreendemos que a Literatura Infantil precisa ser mais que algo simplesmente escrito para a criança, precisa atingi-la com seu encantamento, com os personagens, com os diálogos, as sonoridades e rimas, com ludicidade. A Literatura precisa mobilizar na criança a produção de sentido para aquilo que se lê, que se ouve, que se diz, para que assim haja aprendizagem e desenvolvimento.

Ao considerarmos o valor da linguagem literária para a formação e desenvolvimento humano, a Literatura Infantil, na condição de linguagem de representação e de imaginação, pode concretizar, esclarecer o abstrato, o indizível, por meio de comparações, imagens, símbolos, alegorias e outros recursos. Assim, Literatura para crianças torna-se o meio ideal e mais avançado para mediar o desenvolvimento da inteligência reflexiva, do pensamento lógico-abstrato e das potencialidades humanas desde a infância (COELHO, 2000).

E com a mesma defesa, Chaves (2011a, p. 36) afirma que “[...] possibilitar contos e literatura às crianças favorece a intensificação do processo criativo”. Segue a autora com a compreensão de que “intervenções pedagógicas que contemplem o trabalho com Arte e Literatura Infantil são capazes de potencializar o desenvolvimento linguístico e intelectual das crianças” (CHAVES, 2011a, p. 54).

Desse modo, consideramos de suma importância pensar a Literatura Infantil como possibilidade para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos escolares nas instituições educativas formais, em especial na Educação Infantil. Conforme vimos, o quanto antes for propiciado às crianças o contato com Literaturas criadas especialmente para elas, mais avançado será seu aprimoramento intelectual.

Sendo assim, apreendemos que a Literatura Infantil, como expressão da Arte, pode e deve estar presente na organização dos espaços escolares, na rotina diária das crianças, pois conforme Chaves (2011a; 2011b) propõe em suas elaborações,

esta é uma das possibilidades de pleno desenvolvimento humano e que, em nossa percepção, não deve ficar secundarizada nas instituições escolares.

Ao finalizar esta seção, sintetizamos que a Literatura e a Literatura Infantil se desenvolveram há muito tempo em meio às experiências humanas, de maneira que a história lhes propiciou modificações que permitiram sua presença no tempo presente da forma como as conhecemos. E considerando a quantidade de obras literárias que temos à disposição atualmente, é necessário sabermos escolher quais obras são adequadas para oferecermos às crianças, discernir quais poderão aprimorar suas habilidades essencialmente humanas e impulsionar seu desenvolvimento. Tratamos mais pontualmente dessas questões na seção três desta dissertação, em que discorreremos acerca da Literatura Infantil e das intervenções pedagógicas possíveis na atualidade.

A seguir, na seção dois, temos as argumentações de Lev Semionovitch Vigotski, as quais nos possibilitam refletir sobre a Literatura Infantil, enquanto expressão da Arte, como recurso, estratégia e conteúdo para um ensino capaz de desenvolver maximamente as funções psicológicas superiores das crianças desde a Educação Infantil.

### 3 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Um livro de Literatura Infantil é, antes de mais nada, uma obra literária. Nem se deveria consentir que as crianças frequentassem obras insignificantes, para não perderem tempo e prejudicarem o seu gosto (MEIRELES, 2016, p. 72).

A escritora Cecília Meireles considera que toda obra de Literatura Infantil é uma obra literária, contudo, nem toda obra literária é de excelência. Conforme discutimos na seção anterior, as crianças precisam ter contato com obras bem elaboradas que desenvolvam suas capacidades humanas, Cecília enfatiza que nem se deve permitir o contato com livros que não preencham esse requisito, ponto de vista que nos faz recordar os dizeres de Marx e Engels (2007), quando afirmam que a materialidade desenvolve os gostos e sentimentos.

Em nossa primeira seção, apresentamos a Literatura para crianças, abordando os seguintes fatores: sua definição, sua função, os aspectos históricos de seu desenvolvimento, as contribuições da poetisa Cecília Meireles para o campo da Literatura Infantil, e os resultados do levantamento que fizemos sobre a produção acadêmica com essa temática de 2006 a 2016.

A seguir, de modo a atender nosso objetivo geral, buscamos identificar, nos escritos de Vigotski (1896-1934), no livro *Imaginação e criação na infância*, argumentos que viabilizem o entendimento da Literatura Infantil como possibilidade de formação humana; assim, apresentamos os escritos deste revolucionário na mencionada obra para refletir sobre formação humana, Literatura Infantil e Educação Infantil.

Para tanto, discorreremos inicialmente sobre os dados biográficos de Lev Semionovitch Vigotski<sup>19</sup>, no contexto da Revolução Russa de 1917, e sua produção bibliográfica resultante desse contexto, de extrema relevância para áreas como a Psicologia e a Educação, principalmente. Em seguida, tratamos da compreensão do termo “formação humana”, e finalizamos a seção com a apresentação dos escritos e dos argumentos realizados por Vigotski, para a proposta de formação humana do

---

<sup>19</sup> Em nosso texto elegemos a grafia “Lev Semionovitch Vigotski”, mantendo as formas de transliteração utilizada pelos tradutores das fontes consultadas. O mesmo procedimento será adotado com outros nomes russos, a exemplo de Valeria Mukhina e Alexei Nikolaevich Leontiev, com a justificativa de que, segundo Prestes (2012), tais divergências se devem à necessidade de transliteração do alfabeto cirílico para o alfabeto latino.

novo homem comunista, assim como elaboramos uma breve síntese da Teoria Histórico-Cultural.

### 3.1 VIGOTSKI: UM REVOLUCIONÁRIO E SUAS PROPOSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Neste subitem, apresentamos alguns dados biográficos de Vigotski, o qual viveu em meio à Revolução Russa de Outubro de 1917 e dedicou sua vida a um intenso trabalho científico de pesquisa e estudos, deixando um importante legado para a Ciência, em especial para as áreas da Psicologia e da Pedagogia. Nossos estudos pautam-se nos escritos de autores que se dedicaram a pesquisar a vida e a obra deste revolucionário, tais como: Francisca Maurilene do Carmo, em sua tese *Vigotski: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho*; Ivan Ivic, no livro *Lev Semionovich Vygotsky*; Vinícius Stein com a dissertação *A Educação Estética: contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de Arte na Educação Infantil*; e Zoia Prestes, no livro resultante de sua tese intitulada *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*, e em outros textos escritos com Elizabeth Tunes e com Ruben Nascimento.

Lev Semionovitch Vigotski nasceu em Orsha<sup>20</sup>, uma pequena povoação da atual Bielorrússia, em 17 de novembro de 1896. Filho de Semion Lvovitch Vigodski (1869-1931) e de Cecília Moiseevna Vigodskaja (1874-1935), que constituíam uma próspera família judaica, o autor era o segundo filho de um total de oito irmãos (VIGOTSKI, 2009; PRESTES; TUNES, 2011; PRESTES, 2012; STEIN, 2014).

No ano seguinte de seu nascimento, a família precisou mudar-se para Gomel, também na Bielorrússia, pois este era um território reservado aos judeus dentro da Rússia czarista. Lá, Vigotski viveu sua infância, até o período de ingressar na faculdade, em 1913, e retornou em 1917, já graduado, para exercer os primeiros anos de sua profissão (PRESTES; TUNES, 2011; PRESTES, 2012; STEIN, 2014).

Os pais de Vigotski cultivavam um ambiente intelectual doméstico bastante favorável à educação dos filhos. Semion, seu pai, homem culto e rígido, incentivou a

---

<sup>20</sup> Há discrepâncias em relação a esta informação, alguns de seus biógrafos afirmam que Vigotski nasceu na cidade de Gomel, outros escrevem que nasceu em Orsha, o que aparenta ser mais provável, de acordo com seus estudiosos (PRESTES; TUNES, 2009; PRESTES, 2012).

criação de uma biblioteca pública em Gomel. Cecília, sua mãe, era professora, mas não exercia a profissão. Nesse contexto de formação intelectual e cultural, Vigotski aprendeu vários idiomas, tais como francês, alemão e inglês (PRESTES; TUNES, 2011; PRESTES, 2012).

Inicialmente, Vigotski recebeu uma instrução doméstica, primeiro pela mãe e depois por um tutor particular. Aos 15 anos, ingressou no Ginásio Judaico de Gomel e concluiu aquele nível de ensino dentro de dois anos, conquistando medalha de ouro, o que era importante para um judeu ingressar num curso superior à época. Justamente no ano em que Vigotski ingressaria na Universidade, em 1913, o ministro da educação limitou, por meio de decreto, a entrada de judeus no ensino superior, o que ocorreria para uma minoria, mediante sorteio. Vigotski foi sorteado e ingressou no curso de Medicina, mas logo transferiu sua vaga para a Faculdade de Direito, na Universidade Imperial de Moscou. Nessa época precisou mudar-se para Moscou, a fim de dedicar-se aos estudos (VIGOTSKI, 2009; PRESTES, 2012).

Enquanto cursava Direito, Vigotski também estudou História e Filosofia, na Universidade Popular Chaniavski<sup>21</sup>, adquirindo uma excelente formação na área das ciências humanas, especialmente em língua e linguística, filosofia, história, estética, literatura e arte (VIGOTSKI, 2009; IVIC, 2010; PRESTES, 2012). Vigotski concluiu seus estudos em 1917, praticamente no ápice da Revolução de Outubro, de modo que podemos considerar Vigotski um filho da revolução, pois sua formação obteve a forte influência de um país em intensa transformação social, política e cultural (STEIN, 2014).

Com 21 anos de idade, Vigotski iniciava sua vida profissional, período em que o país passava pelas intensas transformações ocasionadas pela Revolução Russa de 1917. Nesse período, ele retornou para Gomel, onde passou a ministrar aulas particulares até encontrar um trabalho permanente. No ano seguinte, cuidou de dois irmãos doentes com tuberculose, ocasião em que também adquiriu a doença, contra a qual lutaria ainda por 14 anos (PRESTES; TUNES, 2011; PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013).

---

<sup>21</sup> A Universidade Popular Chaniavski foi organizada por iniciativa do militante pela educação popular, general A. L. Chaniavski (1837-1905). Lá eram admitidos estudantes independentemente do sexo, da nacionalidade, da religião ou de posições políticas. Esta Universidade abrigou os mais brilhantes cientistas e pesquisadores daquele período, e atualmente é denominada Universidade Estatal Russa de Ciências Humanas e abriga o Instituto de Psicologia L. S. Vigotski (PRESTES, 2012).

Em 1919, a cidade de Gomel é liberta da ocupação alemã, logo em seguida, Lev S. Vigotski começa o trabalho prático de instrução do povo. Nesse período, ministrou aulas de Literatura, proferiu palestras, escreveu artigos, participou de eventos, dirigiu peças de teatro, enfim, cumpriu diversos compromissos com a formação da nova sociedade comunista que se pretendia solidificar (VIGOTSKI, 2009; PRESTES; TUNES, 2011; PRESTES, 2012).

Em seus trabalhos, Vigotski foi bastante contundente na defesa da importância da cultura para a formação das pessoas, bem como da interação social e da dimensão histórica do desenvolvimento mental. Após o início profissional na área da Psicologia e da Educação, na qual atuava como professor de diferentes níveis de ensino, entre outras atividades como as mencionadas anteriormente, foi convidado, em 1924, para trabalhar no Instituto de Psicologia Experimental de Moscou, cidade onde passou a residir novamente (IVIC, 2010; PRESTES; TUNES, 2011; PRESTES, 2012; PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013).

Nesse mesmo ano, Vigotski casou-se com Roza Noevna Smerrova (1899-1979), com quem teve duas filhas: Guita Lvovna Vigodskaja, psicóloga (1925-2010) e Assia Vigotskaja Smerrova (1930-1985), que ingressou na área da Biofísica (CARMO, 2008; PRESTES, 2010; PRESTES, 2012). Estudiosos de sua biografia concordam que a década de 1924-1934 foi muito promissora, pois foi nesse espaço de tempo relativamente curto que praticamente toda a densa obra do autor foi produzida. Ainda precisamos considerar que, nesse mesmo período, o pesquisador passava por tratamentos médicos, desempenhava diferentes funções laborais e vivia em um cenário pós-revolucionário bastante conturbado.

Lev Semionovitch Vigotski faleceu em 11 de junho de 1934, após lutar por cerca de uma década e meia contra a tuberculose, doença incurável na época (IVIC, 2010; PRESTES; TUNES, 2011; PRESTES, 2012; PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013). E, mesmo vivendo um período de vida relativamente pequeno, trabalhou intensa e arduamente, “deixando bastante desenvolvidas as bases de uma nova vertente teórica para o estudo psicológico do homem, denominada, no início, psicologia instrumental e, posteriormente e até os dias de hoje, psicologia histórico-cultural” (PRESTES; TUNES, 2009, p. 286). A sua vida breve deixou um legado incomparável para a Ciência, o qual ainda carece de muitos estudos devido a densidade teórica que possui. O autor não viveu o suficiente para ver a publicação

de suas obras mais importantes, mas viveu intensamente, à medida que pensou na coletividade dos homens e colocou em prática seus estudos do materialismo histórico e dialético no qual se pautava.

No Instituto de Psicologia Experimental de Moscou, onde Vigotski foi convidado a trabalhar em 1924, estava em pauta a formação da nova psicologia soviética, e para tanto, havia no mesmo Instituto pesquisadores russos de destaque, tais como A. R. Luria, A. N. Leontiev, P. P. Blonski, V. M. Borovski, L. V. Zankov, L. S. Sarrarov, I. M. Soloviov, para citar alguns (PRESTES, 2012).

De acordo com Prestes (2012), nesse Instituto, Vigotski passou a integrar o grupo de pesquisa de Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), o qual recebeu o nome de *troika*, ou seja, um grupo composto por três pessoas. A partir de então, estes pesquisadores passaram a elaborar estudos relacionados à psicologia e à educação da nova sociedade comunista, elaborações estas que viriam a compor a chamada Teoria Histórico-Cultural (CHAVES, 2011a).

Em consonância com Chaves (2011a, p. 20), o trabalho desses intelectuais objetivava, por um lado

[...] combater a 'velha psicologia', e de outro, seus escritos contribuíram para firmar a nova educação, a educação comunista. Deste modo, a psicologia e a educação são convocadas a fortalecer não apenas o debate, mas contribuir com a constituição da sociedade comunista, visto que a essência da construção do socialismo está na instituição de uma nova relação entre os homens. Nesse embate, seguiram-se pesquisas e investigações, no sentido de fortalecer a nova ordem que se intencionava instituir.

Conforme evidencia a autora, neste fragmento, Vigotski, Leontiev e Luria tiveram um árduo trabalho para estruturar a psicologia e a educação dos homens daquela sociedade que, conforme nos mostra a história, passava por uma realidade de difícil manutenção das necessidades básicas de vida no período pós-revolução. Para compreender o que acontecia na Rússia, que vinha em processo revolucionário, desde o massacre do Domingo Sangrento de 9 de janeiro<sup>22</sup> de 1905, e ilustrar o contexto de 1917, recorreremos aos escritos de Hobsbawm (1988, p. 450), o qual escreve que as condições precárias de subsistência de mais de 100 milhões

---

<sup>22</sup> As datas mencionadas, segundo Houzel e Traverso (2009), estão de acordo com o calendário juliano adotado na Rússia naquele período.

de camponeses eram acentuadas “pela pobreza, pelos sem-terra, pelos impostos elevados e preços baixos para os cereais, mas tinha também formas potenciais de organização significativas através das comunidades coletivas dos povoados [...]”. Somado a isso, o grande número de proletariado das indústrias, igualmente descontentes, leva à organização de um movimento dos trabalhadores comprometidos com ideais revolucionários marxistas (HOBBSAWM, 1988).

E para tornar aquele contexto ainda mais embrutecedor:

O inverno, o terrível inverno russo chegava. [...] Os soldados sofriam e morriam na linha de frente. Os transportes ferroviários cessavam por falta de combustível. As fábricas fechavam suas portas. E, no auge do desespero, o povo gritava que a burguesia era responsável pelos sofrimentos do povo e pelas derrotas das tropas russas (REED, 1978, p. 38).

Ademais, os itens de primeira necessidade e os alimentos, dia após dia, tornavam-se escassos, até que “não havia mais pão” (REED, 1978, p. 41), o açúcar estava a um preço inacessível para as massas, o leite era suficiente talvez para a metade das crianças da cidade, e para comprar esses alimentos era preciso esperar em uma fila por horas seguidas, sob uma gelada chuva; assim, “não se pode fazer idéia da situação desses pobres homens, que ficavam o dia inteiro nas ruas frígidas de Petrogrado, em pleno inverno russo!” (REED, 1978, p. 41).

Houzel e Traverso (2009, p. 112-113) também relatam que:

[...] as vítimas das marchas de fevereiro, estendidas no chão coberto de neve, depois enterradas e pranteadas, e mais tarde transformadas em heróis; [...] a tomada do Palácio de Inverno, que concentrou no imaginário coletivo o conjunto do processo revolucionário; [...] esses registros que forjaram nossa memória do século XX revelam a aspereza do contexto social, político e mesmo geográfico dessa revolução: o frio, a miséria, a guerra, a repressão. Em primeiro lugar o frio, porque [...] dá o ritmo da vida cotidiana russa, envolve as multidões de soldados e operários que se vestem com casacos pesados, cobrem a cabeça com uma **chapka**, calçam com botas os pés que afundam na neve meses a fio [...] (grifo dos autores).

À medida que se intensificava a crise, alianças entre soldados, operários e camponeses se formaram:



[...] o exército se funde com a sociedade, que se arma por sua vez. As fotos das cidades revelam uma presença maciça de fuzis. Entre fevereiro e outubro, os soldados e os operários armados reformulam a paisagem urbana. Os guardas vermelhos, criados na Revolução de 1905 e recuperados em março de 1917, desfilam pelas ruas de Petrogrado e Moscou. Apesar dos esforços, o governo provisório de Kerenski não consegue desarmá-los; deslocamentos e treinamentos fazem parte da vida cotidiana da capital. [...] O comboio percorre as ruas da cidade: a revolução entra em cena [...] (HOUZEL; TRAVERSO, 2009, p. 115-116).

Desse modo, com uma multidão composta por soldados, operários, e camponeses, em 25 de outubro de 1917, o Palácio de Inverno é tomado pelas guardas vermelhas e acontece a queda do governo provisório; no dia seguinte, o poder é conferido ao Conselho dos Comissários do Povo (HOUZEL; TRAVERSO, 2009).

Dada a Revolução<sup>23</sup> e instaurada a nova ordem política e econômica, os novos dirigentes, liderados pelo revolucionário Vladimir Ilitch Ulianov, conhecido como Lenin (1870-1924), tinham pela frente problemas essenciais a resolver, tais como a fome, o desemprego, as doenças e a educação da nova sociedade. Conforme Stein (2014, p. 40), “buscou-se a sobrevivência da população mediante soluções no âmbito econômico que fossem coerentes com os princípios que motivaram a Revolução”, e para tanto “foram incentivadas a produção artística e pesquisas relacionadas à Psicologia e à Educação que se harmonizassem com esses princípios” (STEIN, 2014, p. 40). E para Lênin (1980), estas prioridades precisavam de solução que rompesse, de fato, com todo e qualquer interesse do capital.

Nos anos seguintes a organização da nova sociedade se mantinha intensa, e em 1922 foi estruturada a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), composta por 15 repúblicas socialistas: Lituânia, Letônia, Estônia, Bielo-Rússia, Ucrânia, Moldávia, Geórgia, Azerbaijão, Armênia, Rússia, Cazaquistão, Turcomenistão, Uzbequistão, Quirguistão e Tadjiquistão (STEIN, 2014; FERRARO JUNIOR, 2017).

---

<sup>23</sup> Para ilustrar o contexto da Revolução Russa de Outubro de 1917 mencionamos o filme *Outubro* (1927), dirigido pelos cineastas revolucionários Sergei M. Eisenstein (1898-1948) e Grigori V. Aleksandrov (1903-1983); e *Doutor Jivago* (1965), dirigido pelo cineasta britânico David Lean (1908-1991) baseado na obra homônima do poeta e romancista russo Boris L. Pasternak (1890-1960).

No que concerne à prioridade pela educação do povo, um relato de Reed (1978, p. 44) é esclarecedor:

[...] fui visitar postos avançados do 12º Exército, perto de Riga, onde os soldados extenuados, descalços, adoeciam no lodo das trincheiras. Quando me viram, esses homens macilentos, com o sofrimento estampado nas faces, padecendo o frio e a umidade que penetravam pelos vãos abertos nas vestes esfarrapadas, correram para mim, perguntando ansiosos: — ‘Você trouxe algo para se ler?’ (REED, 1978, p. 44).

A pergunta do soldado, que mesmo em meio a tamanha dificuldade estava preocupado em saber, em conhecer, expressa a mentalidade desenvolvida naquela sociedade, bem como o papel desempenhado pela educação. Chaves (2017a) assevera que, naquele contexto pós-revolucionário de 1917, o objetivo era estruturar uma nova ordem social, e isto implicava necessariamente em questões relacionadas à educação: “discutir também o conteúdo e a forma da escola que se intencionava instituir” (CHAVES, 2017a, p. 51); e a autora reitera que a essência dessa proposta educacional soviética possui tanto forma quanto conteúdo político: a formação do novo homem comunista.

Nesse sentido, a autora ainda salienta que as críticas desenvolvidas por Vigotski são direcionadas tanto às escolas do período pré-revolucionário quanto a “algumas instituições educativas de seu período, visto que os anos que sucederam à revolução não foram de pleno êxito para a organização da escola com intenções comunistas” (CHAVES, 2017a, p. 52).

E assim, identificamos quão contundentes eram as defesas e o quão densos foram os trabalhos científicos de Vigotski, que cresceu e concluiu seus estudos em meio a um período revolucionário; ele viveu uma das mais intensas revoluções da história e atuou incansavelmente na luta pela reestruturação da Psicologia e da Educação, com vistas à formação da nova sociedade, não se deixou abater nem pelas condições materiais, nem pela doença, e nem mesmo pelos embates teóricos e políticos travados nesse contexto de revolução.

Naquela situação adversa, em que se instaurou o comunismo, Vigotski viveu, estudou e trabalhou, e ainda assim sua produção intelectual encerra inegável contribuição para sua época e também para atualidade. Para aquele árido contexto, bem como para Vigotski, a Arte teve papel essencial no que se refere à formação humana, e consideramos que sua importância é a mesma na atualidade. Para

melhor compreendermos as defesas desse pesquisador russo, no que diz respeito à formação do novo homem comunista, apresentamos a seguir um breve conceito sobre a formação humana e a possibilidade de desenvolvimento intelectual.

### 3.2 A FORMAÇÃO HUMANA E A POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

Em nossa dissertação, temos insistido na necessidade de primar pela formação humana das crianças, desde o início de seu processo de escolarização, ou seja, a Educação Infantil. Para corroborar com essa defesa, a seguir, apresentamos aspectos referentes à Teoria Histórico-Cultural e, particularmente, o conceito de formação humana.

Inicialmente, precisamos ter a compreensão de que o homem possui parte de sua constituição biológica e outra parte social, sendo esta transformada historicamente pela natureza, por intermédio do trabalho na luta pela sobrevivência. Nesse processo, a relação humana com a natureza provocou mudanças essenciais, em sua estrutura biológica devido à atividade do trabalho, transformando o homem em um ser social; contudo, isso não tornou o homem independente da natureza, e mais, essa condição revela que “o que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

A esse respeito Leontiev ([1998?]), amparado na Ciência da História, esclarece que a vida dos homens estava e está submetida a leis sócio históricas, e não a leis biológicas, pois historicamente quando o homem começou a apresentar modificações anatômicas em sua constituição, decorrentes da influência do trabalho e do aprimoramento da linguagem, seu desenvolvimento biológico tornou-se dependente da produção, dependente do trabalho. Nessa perspectiva, Moreira escreve:

[...] o momento fundante do ser social se expressa pelo e no trabalho, e é por intermédio dessa atividade, que outras esferas sociais surgem e se desenvolvem. A cultura, desse ser, que, através do trabalho, se tornou cada vez mais complexo, permite o surgimento da ciência, da arte, de uma linguagem a cada momento mais diversa e simbólica, da educação e de outras categorias sociais, que irão participar, de acordo com sua especificidade, na reprodução da vida desse ser histórico (MOREIRA, 2010, p. 182).

Desse modo a cada inovação que o homem produz, mais condições terão as próximas gerações de aprimorar os conhecimentos já produzidos pelo trabalho de outros homens. Devido a este salto no desenvolvimento, o homem tornou-se capaz de intervir nas situações de sua vida, ou seja, um ser capaz de fazer escolhas e tomar decisões. Considerar esta condição humana nos leva a pensar na possibilidade da educação, pois “[...] se o homem é livre e capaz de intervir na situação, então ele pode intervir na vida das novas gerações para educá-las” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 422). Contudo, para estes autores, resta saber sobre a legitimidade da educação, em outras palavras, indagar com que direito o educador pode intervir na vida dos seus educandos, se este é livre tal qual ele mesmo? A essa questão respondem da seguinte forma:

A análise do aspecto intelectual, isto é, da consciência, revela que o homem não se mantém preso às suas condições situacionais e pessoais. Ele é capaz de transcender a situação, assim como as opções e os pontos de vista pessoais, para colocar-se na perspectiva universal [...]. Funda-se, aí, a legitimidade da educação, que emerge, então, como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana. Nessa formulação, o valor da educação expressa-se como promoção do homem [...] (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 422-423).

Trouxemos este excerto, porque expressa a ideia de que quanto mais há o desenvolvimento da consciência, mais livre se torna o homem, pois este obtém mais condições de superar a situação em que se encontra para alcançar outra mais avançada. Em relação à educação, os autores deixam claro que esta é legítima quando da relação entre pessoas livres e de diferentes graus de maturação humana, ou seja, desde que haja alguém mais experiente capaz de promover o que há de humano no outro pelo processo educacional.

Nesse sentido, Moreira (2010, p. 186) destaca a importância da educação para a formação humana:

O desenvolvimento alcançado pela universalidade das relações sociais da humanidade deve ser encontrado em todos os indivíduos. O encontro entre a riqueza do gênero com a riqueza das individualidades está condicionado à forma pela qual os homens se relacionam e produzem suas vidas em um dado momento histórico. E a educação terá como possibilidade e limite na/e para a formação humana, a forma e a qualidade das relações sociais, econômicas e culturais de cada momento histórico.

Conforme os escritos do autor, os avanços alcançados pela humanidade não podem se restringir a apenas alguns homens, visto que é uma conquista coletiva. E a educação é o meio pelo qual essas conquistas podem e devem ser socializadas entre as gerações. Isso se constituiria no que chamamos de formação humana: a viabilidade de todos os homens terem acesso aos avanços históricos e culturais desenvolvidos pela coletividade dos indivíduos.

Moreira (2010, p. 187) sintetiza que o sentido humano de tudo o que há não se encontra na carga genética dos homens e sim na cultura socialmente difundida, naquilo que foi produzido pelo coletivo da humanidade, e infere:

[...] é na riqueza da relação social entre os homens que se encontra a plena formação do homem. Contrariamente, na sociedade capitalista em que a produção de riqueza é sua lógica social, fim único e maior da sociedade do lucro, há o entesouramento do capital em prol do empobrecimento do indivíduo humano.

Assim como o homem se desenvolve por meio do trabalho, a relação com os demais homens fortalece e aprimora este desenvolvimento. Desse modo, enquanto atuantes do campo educacional, precisamos nos fortalecer teoricamente para termos argumentos que permitam a formação humana das crianças, de modo a vislumbrarmos possibilidades de superação da lógica cruel que se apresenta com a sociedade capitalista.

Se estamos avançando no entendimento de que a educação é o meio privilegiado de promover a formação humana, trazemos os escritos de Saviani e Duarte (2010, p. 422-423, grifos nossos) que assim definem educação:

[...] enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador. **A formação humana coincide, nessa acepção, com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação.** Dessa forma, a filosofia da educação cumpre um papel preliminar de estabelecer a própria identidade de seu objeto, isto é, a educação.

A partir desta definição, compreendemos que a formação humana se concretiza por meio da educação, ou seja, é fruto da relação entre pessoas com diferentes graus de conhecimento e que, nesse processo, se aprimoram intelectualmente.

Com efeito, se a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isso significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem. E a filosofia é a forma mais elaborada do grau mais elevado de compreensão do homem atingido pelo próprio homem [...] (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 423).

Como síntese das ideias dos autores, depreendemos que a educação coincide com o processo de formação humana, mas para que esta se efetive é de extrema necessidade que os envolvidos com o processo educacional, não só, mas especialmente os professores, precisam ter desenvolvida tal compreensão de educação, para que esta não se cumpra como uma tarefa banal. Nesse sentido, é essencial uma formação enriquecida e rigorosa do educador, para que este se constitua como o mais experiente na relação professor e aluno, ou seja, um profissional capaz de promover a formação humana, por meio da educação. Nesse contexto, expomos a seguir a obra *Imaginação e criação na infância* (2009), com o fito de identificar subsídios teórico-metodológicos que viabilizem a formação humana.

### 3.3 IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO HUMANA

A obra *Imaginação e criação na infância* (2009), escrita por Lev Semionovitch Vigotski, foi traduzida diretamente da língua russa pela pesquisadora Zoia Prestes e é acrescida de comentários da investigadora educacional Ana Luiza Smolka<sup>24</sup>. De acordo com Smolka (2009), o referido texto foi publicado em russo, no ano de 1930, portanto quando o autor ainda era vivo; seu conteúdo é baseado em anotações de palestras realizadas por Vigotski para pais e professores.

O conjunto dos escritos apresenta o desenvolvimento do processo criador nas crianças, considerando a imaginação e a criação não como habilidades natas, mas como funções intrinsecamente humanas, desenvolvidas a partir das experiências que a criança tiver a oportunidade de vivenciar. E neste contexto, o trabalho pedagógico oferece significativa relevância.

---

<sup>24</sup> Ana Luiza Smolka é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade Clark, dos Estados Unidos da América (EUA). Atua como docente na Faculdade de Educação da Unicamp (VIGOTSKI, 2009).

Destacamos que o livro em questão teve a primeira publicação no Brasil pela editora Ática, em 2009, edição que tomamos como base para nossa dissertação; conforme Stein (2014), a mesma obra foi traduzida por João Pedro Fróis e editada pela Martins Fontes em 2014, com o título *Imaginação e criatividade na infância*. Em consonância com o autor, a obra também foi traduzida para os idiomas inglês, italiano, espanhol, japonês, sueco e português de Portugal (STEIN, 2014).

Nossa escolha pela edição de 2009, traduzida por Zoia Prestes, deve-se ao fato de que esta pesquisadora realizou intenso trabalho de investigação científica sobre as traduções de obras de Vigotski no Brasil e, pautada nesses estudos, traduziu *Imaginação e criação na infância* (2009) diretamente do russo, com todo o cuidado quanto aos conceitos, à nomenclatura dos capítulos e à identificação dos autores e pesquisadores mencionados por Vigotski, o que, conforme salienta Chaves (2011a), favorece a compreensão do texto.

O livro está organizado em 8 capítulos intitulados respectivamente como: 1) Criação e imaginação; 2) Imaginação e realidade; 3) O mecanismo da imaginação criativa; 4) A imaginação da criança e do adolescente; 5) “Os suplícios da criação”; 6) A criação literária na idade escolar; 7) A criação teatral na idade escolar; e 8) O desenhar na infância.

Nos cinco primeiros capítulos, o autor se desdobra para explicar como ocorre o processo psicológico da imaginação infantil, seus mecanismos, seu ciclo, suas especificidades. Nesse conjunto de escritos, Vigotski (2009) trata ainda sobre as relações entre imaginação e realidade em diferentes idades, desde a criança até o adulto, bem como discorre acerca da dificuldade implícita nesse processo, o qual decifra o próprio autor dizendo que “a criação traz grandes alegrias para a pessoa. Mas há também os sofrimentos contidos na expressão ‘os suplícios da criação’. Criar é difícil. [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 55).

Nos três últimos capítulos da obra, Vigotski (2009) trata da criação literária, ou seja, do desenvolvimento da linguagem escrita da criança; discorre sobre a criação teatral, ou dramatização, o que, de acordo com o próprio autor “[...] é a que está mais próxima da criação literária infantil” (VIGOTSKI, 2009, p. 97); o autor trata ainda do desenho infantil, seus estágios de desenvolvimento, afirmando que “[...] ao desenhar, a criança transmite no desenho o que sabe sobre o objeto, e não o que vê” (VIGOTSKI, 2009, p. 108). E desse modo, compreendemos que o autor considera tanto a escrita quanto a dramatização e o desenho como atividades criadoras que,

portanto, precisam ser orientadas pelo mais experiente e, no contexto educacional, trata-se do professor.

Dos capítulos constantes na obra, elegemos o primeiro e o segundo – 1) Criação e imaginação e 2) Imaginação e realidade – para subsidiar nossos estudos e argumentações acerca da possibilidade de formação humana, pautada no ensino com Literatura Infantil. Nossa preferência justifica-se por entendermos que, nestes capítulos iniciais da obra, encontram-se os principais argumentos que nos permitem compreender o processo criativo e de imaginação infantil.

Para Vigotski (2009, p. 11), “chamamos de atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo”. E a partir desta assertiva o autor explica como ocorre esse processo intrinsecamente humano e, para isso, analisa o papel fundamental da memória para reproduzir (ou reconstituir) algo já experienciado pelo indivíduo, ou para criar algo inédito com base nas experiências anteriores.

A atividade reconstituidora (ou reprodutiva) “[...] consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (VIGOTSKI, 2009, p. 11). Isto é, a atividade reprodutiva depende de experiências anteriores para se desenvolver, tendo em vista que, sem experiências precedentes, a memória não tem como recuperar algo que dê base para a reprodução.

Vigotski (2009) reforça que realizar algo repetindo determinado modelo é mera reprodução, nada cria de novo, sua base é a repetição daquilo que já existia. Nesse sentido, refletimos sobre as atividades impressas que são entregues para as crianças colorirem: por vezes não se estabelece relação com o conteúdo trabalhado, ou mesmo tendo relação, a atividade baseia-se em desenhos estereotipados como animais, plantas e elementos da natureza com aparência e expressões humanas. Compreendemos também, de acordo com as leituras, que muitos livros considerados de Literatura Infantil trazem esse descuido nas suas ilustrações, com a representação de personagens não humanos com características humanas e estereotipadas, o que contribui mais uma vez para a formação da criança defasada de conteúdos científicos, ricos e enriquecedores.

E para que a memória possa exercer a atividade reprodutiva, faz-se essencial o papel da plasticidade neural. “Chama-se plasticidade a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração” (VIGOTSKI, 2009, p. 12). E lembremos que “nosso cérebro mostra-se um órgão que



conserva nossa experiência anterior e facilita a sua reprodução” (VIGOTSKI, 2009, p. 13).

Assim, a capacidade de plasticidade do cérebro humano é que possibilita à memória a propriedade de reproduzir algo. Além da atividade reprodutiva, há também a atividade combinatória ou criadora, que consiste em criar algo novo, com base nas experiências anteriores, nas experiências precedentes.

O cérebro não é apenas o órgão que **conserva e reproduz** nossa experiência anterior, **mas também** o que **combina e reelabora**, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. [...] A psicologia denomina de **imaginação ou fantasia essa atividade criadora** baseada na capacidade de combinação de nosso cérebro (VIGOTSKI, 2009, p. 14, grifos nossos).

Devido a sua plasticidade, ou seja, capacidade de se readequar, de se moldar novamente de acordo com os estímulos recebidos, o cérebro humano não só conserva e reproduz experiências anteriores, como também combina e reelabora situações novas, ou seja, cria algo novo, baseado em experiências anteriormente vividas ou experimentadas.

Conforme acentua Stein (2014), não basta o cérebro ter a capacidade de plasticidade neural, para que as situações sejam reproduzidas ou reconstituídas, isso só é possível se antes a memória tiver sido desenvolvida. De acordo com este autor, “a possibilidade de desenvolvimento dessa capacidade é determinada pelas vivências dos sujeitos, e ao serem internalizadas, colocam o cérebro em movimento” (STEIN, 2014, p. 68). Assim, para o desenvolvimento da função psicológica superior “imaginação”, antes é preciso desenvolver na criança outra faculdade psicológica superior: a memória. Essa afirmação nos faz recordar a defesa de Marx e Engels (2007) de que é a materialidade que possibilita nossas ações e pensamento.

No entendimento de Vigotski (2009), devido à materialidade é que a imaginação e a criação podem se concretizar. Para o autor, tudo o que nos cerca é resultado da imaginação humana, pois no decorrer da história, os homens reelaboraram o que já existia nos diversos campos, cultural, técnico, científico e artístico. Ou seja, todo o mundo da cultura, tudo o que nos cerca, desde a menor à mais grandiosa invenção, é resultado da criação humana, da imaginação, diferente das criações da natureza.

Por isso, entendemos ser pertinente a argumentação do autor que afirma que “é corriqueiro pensarmos que na vida de uma pessoa comum não haja criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 15), e ainda se considerarmos a imaginação coletiva “que une todos esses grãosinhos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventos desconhecidos” (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

Percebemos que o tempo todo temos a possibilidade de criar algo novo, mesmo que esse “novo” seja aparentemente pequeno. Do mesmo modo, a criança, se colocada em situação de pensar, de criar com base no que ela já vivenciou, estará em processo criativo e, assim, aprendendo e desenvolvendo-se continuamente, o que não ocorrerá se oferecermos a elas atividades escolares que se baseiem apenas na repetição.

Nossos estudos nos levam a pensar ainda que se o homem tivesse que realizar tudo o que já realizou historicamente sozinho, sem a ajuda ou apoio de seus pares, da coletividade humana, não teria alcançado nem mesmo uma pequena fração de todo o avanço tecnológico, científico, cultural ou artístico já obtido. A esse respeito Leontiev ([1998?], p. 284) escreve que, por mais rica que seja a experiência individual de um homem, “seria preciso não uma vida, mas mil” para realizar todos esses feitos. Da mesma forma, entendemos que todas estas conquistas só foram possíveis em virtude do desenvolvimento histórico; para provar esse ponto de vista, paremos para analisar se algum homem teria pensado na possibilidade de criar equipamentos médicos tão avançados se não fosse antes o estudo de determinadas doenças, sem conhecê-las não se teria pensado em como curá-las, e assim por diante.

Vigotski (2009, p. 16) ressalta que “os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância. [...] Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras”. E a partir dessa afirmação, salientamos a importância do ato de brincar, visto que permite desenvolver a criação, a imaginação, e isso possibilita que tenhamos uma sociedade de homens criativos.

Ainda que as brincadeiras infantis reproduzam muito do que as crianças veem no mundo adulto, tais elementos “[...] da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança

não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (VIGOTSKI, 2009, p. 17). Neste trecho, há uma das defesas de Vigotski, isto é, a importância da brincadeira para a criança, uma vez que se constitui, para os infantes, como principal meio de elaborar sua compreensão de mundo, seus conceitos, sua criação. No ato da brincadeira, a criança combina experiências vivenciadas com algo novo, o tempo todo, e assim pode desenvolver sua imaginação. Portanto, brincar, mesmo que sejam brincadeiras de imitação, é mais que mera repetição, é criação.

Vigotski (2009) trata ainda de esclarecer uma questão em relação à brincadeira realizada por animais, pois diz que frequentemente esta é produto da imaginação motriz. “No entanto, esses rudimentos da imaginação criativa nos animais, dadas as condições em que vivem, não podem se desenvolver de modo firme e estável. Somente o homem desenvolveu à verdadeira altura essa forma de atividade” (VIGOTSKI, 2009, p. 18). Os animais agem de acordo com seus instintos, o homem consegue ir além de suas capacidades biológicas, desenvolvendo e aprimorando capacidades essencialmente humanas.

No capítulo 2 de *Imaginação e criação na infância*, Vigotski (2009) reafirma que a atividade criadora se desenvolve lenta e gradativamente, da forma mais simples para a complexa, dependendo diretamente do acúmulo de experiências, da memória. O autor ainda defende a ideia de que a mente humana não desenvolve a imaginação do nada (precisa de experiências precedentes) e nem sem estímulos para isso (cria algo a partir de uma necessidade). Aqui inferimos que, se a mente humana só consegue criar algo, a partir de uma necessidade, na mesma medida podemos colocar a aprendizagem das crianças em contexto escolar, pois compreendemos que também estas só criarão algo, e assim poderão aprender, se forem motivadas para tal ação mental.

Vigotski (2009) explica que todas as criações, até mesmo as mais fantásticas, são combinações de elementos extraídos da realidade e reelaborados pela mente humana. A fantasia, portanto, é uma combinação complexa de alguns elementos sugeridos pela realidade: “[...] a imaginação sempre constrói de materiais hauridos da realidade. [...] a imaginação pode criar, cada vez mais, novos níveis de combinações, concertando, de início, os elementos primários da realidade” (VIGOTSKI, 2009, p. 21). O autor ainda salienta que

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, por que essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Esta argumentação faz cair por terra argumentos como: “essas crianças são tão criativas”, no sentido de que não é necessária a intervenção do professor para atividades como desenho, pintura, brincadeiras e produção textual, por exemplo. Este excerto também nos permite pensar na importância de oferecer às crianças, desde a mais tenra idade, o máximo de vivências que venham a compor seu conjunto de experiências precedentes, que darão suporte para o desenvolvimento de sua imaginação, de sua criação. Quanto mais experiências acumuladas, maior será a possibilidade de a imaginação se desenvolver (MUKHINA, 1996; VIGOTSKI, 2009).

Vigotski (2009) explica que a imaginação não ocorre necessariamente em seguida a uma experiência vivenciada, mencionando que para grandes estudiosos o processo de criação demorou anos para ser concluído. Depreendemos que, da mesma forma, para uma criança em processo de aprendizagem, o ato de trabalhar determinado conteúdo por um único dia, provavelmente não será suficiente para que ela assimile o necessário para aprender sobre o mesmo. Compreendemos que uma determinada unidade didática precisa ser sistematizada, em uma sequência de tempo e de atividades, para que a criança tenha condições de assimilar pouco a pouco sua essência.

“A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 23). Sintetizamos esta ideia de Vigotski (2009) com o entendimento de que às crianças é preciso oferecer sempre mais possibilidades, sempre mais experiências, para que elas possam aprender ao desenvolver sua imaginação, ao conseguir criar.

Com base na defesa de que a atividade combinatória torna o funcionamento de nosso cérebro mais complexo, em relação à atividade de conservação, “a fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em

combinações cada vez mais novas” (VIGOTSKI, 2009, p. 23), defendemos a importância de se desenvolver a memória para dar base ao acúmulo de experiências, para então a criança ter condições de desenvolver sua prática criadora, sua imaginação. Cabe mencionar a relevância de contar às crianças pequenas histórias que tragam a repetição, a sequência como algo para além do mecânico, pois entendemos ser esta uma maneira lúdica de aprimorar a memória, somada às cantigas populares que trazem letras de fácil memorização, sem desconsiderar o conteúdo dessas letras.

Vigotski (2009, p. 23) apresenta ainda uma segunda forma de relação entre fantasia e realidade que “é diferente, mais complexa, e não diz respeito à articulação entre os elementos da construção fantástica e a realidade, mas sim àquela entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade”, e conclui que a “relação do produto final da imaginação com algum fenômeno real é a forma segunda, ou superior, de relação entre fantasia e realidade. Essa forma de relação torna-se possível somente graças à experiência alheia ou experiência social” (VIGOTSKI, 2009, p. 24).

Com estas assertivas, o autor nos capacita a dizer que é possível imaginar, tomando por base a experiência alheia, ou seja, a experiência acumulada coletivamente e historicamente pela humanidade. Nesse sentido, lembramos novamente da Literatura Infantil, criação humana e expressão da Arte, como possibilidade para o desenvolvimento das formas mais complexas de imaginação da criança, pois a suas narrativas, repletas de sentido e significado, disponibilizam elementos à mente infantil para visitar lugares nunca antes vistos, personagens nunca antes imaginados, situações nunca antes vivenciadas, e isto possibilita um avanço em sua imaginação. Observemos também, uma vez mais, a força do coletivo a se expressar, pois a relação entre fantasia e realidade só é possível porque houve avanço da coletividade dos homens no decorrer da história.

Compreendemos que a primeira forma de imaginação, de criação é a mais simples, resultante das experiências vivenciadas pela pessoa e guardadas na memória, e que depois propiciam a criação de algo novo. A segunda forma, mais complexa, parte de experiências anteriores não necessariamente vividas pela própria pessoa, mas acumuladas na memória coletiva dos homens, as quais tornam possível a criação particular de algo novo. Podemos sintetizar essa ideia com a seguinte expressão: “eu nunca vi, mas outros viram e eu me apropriei”.

Vigotski (2009) ensina-nos que a pessoa não se restringe à sua própria experiência, para ter elementos suficientes para elaborar suas criações, mas recorre ao que os outros homens também assimilaram para elaborar suas criações. Nesse sentido, percebemos a importância da memória coletiva social e histórica para a sobrevivência e manutenção da vida humana. Podemos até pensar que o homem, por ser social, se estivesse sozinho não teria avançado tanto, talvez nem existisse mais ou a espécie estaria ameaçada de extinção.

Destarte, Vigotski (2009) salienta que a imaginação configura-se necessariamente como condição para quase todas as atividades mentais. Sem esquecer que “há uma dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência. Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo é a própria experiência que se apoia na imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 25). O processo é contínuo: a experiência favorece a imaginação, e então a criação dará oportunidade para novas experiências, e assim sucessivamente.

Desse modo, “a terceira forma de relação entre a atividade de imaginação e a realidade é de caráter emocional” (VIGOTSKI, 2009, p. 25). Os sentimentos possuem além da expressão externa, corporal, a expressão interna, o que se reflete na seleção mental de ideias, imagens e impressões. Como exemplo, o autor cita o medo, que se reflete de forma exterior com tremores, palidez, entre outras características, e pelas ideias que vêm à mente da pessoa, cercadas de sentimentos.

E acrescenta que

As imagens da fantasia servem de expressão interna de nossos sentimentos. [...] As imagens e as fantasias propiciam uma linguagem interior para o nosso sentimento. O sentimento seleciona elementos isolados da realidade, combinando-os numa relação que se determina internamente pelo nosso ânimo, e não externamente, conforme a lógica das imagens (VIGOTSKI, 2009, p. 26).

Depreendemos que a fantasia, a imaginação não se dá somente no que diz respeito ao processo de aprendizagem, mas permeia toda a vida das pessoas, desde as experiências mais corriqueiras, pois a mente humana trabalha ininterruptamente. Nesse sentido, podemos pensar nas crianças em rotina escolar, pois elas estão o tempo todo aprendendo, até mesmo nos momentos em que não é pensada esta condição, daí a importância da organização da rotina, do tempo e do espaço, conforme preconiza Chaves (2014).

Para reforçar esta ideia, Vigotski (2009, p. 29) declara que

[...] muitas vezes, uma simples combinação de impressões externas – por exemplo, uma obra musical – provoca na pessoa que a ouve um mundo inteiro e complexo de vivências e sentimentos. Essa ampliação e esse aprofundamento do sentimento, sua reconstrução criativa, formam a base psicológica da arte da música.

Nesse excerto, encontram-se argumentos que nos permitem afirmar a importância da Arte para o desenvolvimento da criação, da imaginação. Vigotski (2009) destaca que as obras de arte podem exercer influência sobre a consciência social das pessoas apenas porque possuem uma lógica interna. O autor de qualquer obra artística combina as imagens de sua fantasia e as apresenta ao público, favorecendo elementos para a imaginação e criação de outros homens.

Se as impressões externas servem para nos ajudar a expressar nossos sentimentos, a análise do autor nos leva à compreensão de que o trabalho educativo permeado por representações da Arte, tais como as telas, as ilustrações e as narrativas dos livros de Literatura, as poesias, as músicas, as danças, figurinos, tintas e brinquedos, pode configurar-se como o meio mais adequado para a formação de experiências estéticas nas crianças, o que, devido ao acúmulo de experiências, levará ao desenvolvimento da imaginação.

Resta a quarta e última forma de relação entre fantasia e realidade.

A sua essência consiste em que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação “cristalizada”, que se fez objeto começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas. Essa imaginação torna-se realidade (VIGOTSKI, 2009, p. 29).

Continua o autor:

Esses produtos da imaginação passaram por uma longa história, que talvez, deva ser breve e esquematicamente delineada. Pode-se dizer que, em seu desenvolvimento, descreveram um círculo. Os elementos que são construídos foram hauridos da realidade pela pessoa. Internamente, em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação. Finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade, mas já como uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo

completo da atividade criativa da imaginação. [...] É quando temos diante de nós este círculo completo descrito pela imaginação que os dois fatores – intelectual e emocional – revelam-se igualmente necessários para o ato de criação. Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana (VIGOTSKI, 2009, p. 29-30).

Conforme o exposto, na quarta e última forma de relação entre imaginação e realidade, a imaginação solidifica-se na forma de objeto, cristalizando algo que estava no plano mental e passa para o real, palpável. Vigotski (2009) infere que elementos que foram hauridos da realidade, foram internamente submetidos a uma complexa reelaboração e transformados em produtos da imaginação. “Finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade, mas já como uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 30).

O autor ainda ressalta que não é somente no campo técnico que a imaginação se cristaliza, já que isso também ocorre da mesma forma com a imaginação emocional, subjetiva, pois “tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana” (VIGOTSKI, 2009, p. 30). Tal afirmação deve-se ao entendimento de que o contato efetivo com expressões artísticas provoca determinados sentimentos na pessoa, nas palavras de Vigotski (2009, p. 33):

[...] as obras de arte podem exercer essa influência sobre a consciência social das pessoas apenas por que possuem sua própria lógica interna. O autor de qualquer obra artística, [...] combina as imagens da fantasia não à toa e sem propósito ou amontoando-as casualmente, como num sonho ou delírio. Pelo contrário, as obras de arte seguem a lógica interna das imagens em desenvolvimento, lógica essa que se condiciona à relação que a obra estabelece entre o seu próprio mundo e o mundo externo.

Com esta assertiva, Vigotski (2009) nos ensina a função da Arte para a formação humana: é condição para o desenvolvimento humano à medida que se apresenta como algo mais avançado, mais elaborado. Esse entendimento permeou as propostas educativas da sociedade comunista, que se formava na URSS logo após a Revolução de 1917 e, em nossa acepção, também na atualidade as intervenções educativas baseadas nas expressões da Arte, a exemplo das obras literárias para crianças que oferecem condições de pleno desenvolvimento humano.

Os acontecimentos históricos da Rússia levaram a determinadas necessidades, e para Tuleski (2008, p. 72), a sociedade russa daquele período foi



capaz de “catalisar o ideal revolucionário do operariado mundial, ao combinar interesses contraditórios do proletariado e do campesinato”. E no contexto da Revolução de Outubro de 1917, havia problemas que seguiriam a teoria de Vigotski: “a luta de classes, de interesses antagônicos (burgueses e proletários), não desaparece com a abolição da propriedade privada dos meios de produção, ela metamorfoseia-se em cada etapa da construção do socialismo russo” (TULESKI, 2008, p. 77). Observemos que a materialidade da qual dispunha Lev S. Vigotski, para elaborar sua teoria era extremamente antagônica, assim como também o é a própria vida humana, ao mesmo tempo que se pretendia formar a nova sociedade, havia aqueles que não pensavam de acordo com os preceitos elaborados por Vigotski naquele período e os demais estudiosos que se aliaram a ele nesse projeto.

A nova psicologia que se pretendia formar possuía uma perspectiva histórica, pautada na compreensão de que o homem é produto e produtor de si mesmo e de sua própria natureza e, nesse sentido, caberia ao novo homem a elaboração da nova sociedade comunista (TULESKI, 2008). Para a efetivação desse propósito, a Educação e a Psicologia foram tomadas como as principais responsáveis pela formação desse ideário, somado às condições sociais, políticas e econômicas que foram se estruturando no mesmo contexto. E desse modo, “as necessidades da prática social conduziram o desenvolvimento desta nova psicologia, unindo teoria e prática e criando uma metodologia única”, de maneira que os resultados dessa nova psicologia nos diversos setores da sociedade “seriam responsáveis pelo aperfeiçoamento da psicologia e de suas concepções teóricas” (TULESKI, 2008, p. 94).

A nova psicologia, pautada nos fundamentos teórico-metodológicos de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), na Ciência da História, considera o homem como um ser intrinsecamente ligado às suas relações materiais, sociais e históricas. Por isso, essa nova psicologia passou a ser chamada de “histórico-cultural”; sua principal característica está em assinalar as diferenças entre o humano e o animal, afirmando que o homem tem capacidades psicológicas que são superiores às dos animais e, por isso, há a capacidade de se desenvolver historicamente, de acordo com as experiências que vivenciar.

A Teoria Histórico-Cultural, em nosso entendimento, oferece subsídios teórico-metodológicos para as intervenções educativas, não só, mas especialmente na Educação Infantil. Pautada na mediação entre o que sabe mais, nesse caso, o

professor, essa teoria apresenta a possibilidade de desenvolver na criança, desde os primeiros meses, habilidades que ela ainda não tem ou ainda não possui com independência; ou seja, tem a premissa de atuar na zona de desenvolvimento iminente, de modo que cada nova conquista na aprendizagem seja a base estruturada para um novo conhecimento, uma nova habilidade e, desse modo, os avanços do desenvolvimento ocorrem, à medida que há aprendizado, e assim sucessivamente.

Nesse sentido, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores torna-se condição para a aprendizagem e para a formação humana. As habilidades que não são natas do ser humano, tais como a memória, a linguagem, o pensamento, a criação, a imaginação, entre outras, são passíveis de serem desenvolvidas, por intermédio do ensino, desde que este seja suficientemente organizado para que se adiante ao desenvolvimento.

Nesta seção, inicialmente apresentamos alguns dados da vida e da obra de Lev Semionovitch Vigotski, assim como o conceito de formação humana e uma síntese dos capítulos 1 e 2 do livro *Imaginação e criação na infância* (2009), finalizando com uma breve consideração sobre a Teoria Histórico-Cultural. Em nossa percepção, buscar os elementos biográficos do autor nos permite compreender a historicidade de seu pensamento e de suas elaborações, pois Vigotski esteve atento às necessidades da União Soviética, à urgência que tinham de formar a nova sociedade que se estruturava. Sua elaboração, particularmente na obra estudada, nos oferece elementos teórico-metodológicos para ampliar nossa compreensão sobre as premissas da Teoria Histórico-Cultural, possibilitando nosso embasamento nessa perspectiva para propor as práticas educativas com Literatura Infantil.

Com o intuito de explicar esta relação entre ensino e desenvolvimento das funções complexas superiores, elaboramos a próxima seção com nossas ponderações acerca de intervenções educativas com Literatura Infantil que possam promover a aprendizagem, na perspectiva de formação humana, e o avanço educacional dos infantes em condição de escolarização formal.

#### 4 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E LITERATURA INFANTIL: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS

[...] a esses livros encantados se acrescentavam as emoções do dia de recebê-los: palanques floridos, encerramento de aulas, hinos cívicos, nome da lista dos prêmios, dedicatórias [...] (MEIRELES, 2016, p. 22).

Na epígrafe escolhida, Cecília narra exemplos de ocasiões em que livros eram recebidos pelas crianças em fins do século XIX. Nesse pequeno trecho, a escritora e poetisa nos dá preciosas sugestões de como encantar uma criança com um livro: presenteando-a em ocasiões especiais para ela, seja em datas comemorativas da vida da criança, celebrações especiais em família ou festejos escolares. Pensando em presentes no contexto escolar, defendemos a necessidade de que toda ação realizada na escola tenha objetivo, seja planejada, mesmo um presente a ser entregue para a criança precisa fazer sentido para ela, precisa ser algo que encante e desenvolva o estudante, independente de sua faixa etária.

No texto composto na seção anterior, discorreremos sobre os dados biográficos de Lev Semionovitch Vigotski, que agiu e pensou de acordo com a materialidade de seu tempo, e acerca de sua produção científica, que se desenvolveu no contexto da Revolução Russa de 1917. Como desdobramento desses escritos, tratamos do conceito de formação humana e do desenvolvimento da imaginação e da criação infantil.

Embasados nesses escritos, que revelam as premissas da Teoria Histórico-Cultural, nesta seção, buscamos atender a um de nossos objetivos específicos: refletir sobre as possibilidades de intervenções didáticas com Literatura Infantil capazes de desenvolver as habilidades humanas das crianças desde a Educação Infantil. Nesse sentido, tratamos a Literatura Infantil como expressão da Arte que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças, em especial da criação e da imaginação, por meio de recursos didáticos como as *Caixas que contam histórias*.

#### 4.1 LITERATURA INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIAÇÃO E DA IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA

Esta dissertação, em sua primeira seção, deteve-se principalmente na função da Literatura Infantil. Estes estudos demonstram que “a Literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição” (MEIRELES, 2016, p. 20). A assertiva da poetisa não deixa dúvidas do quão essenciais são as elaborações literárias para a infância.

Os autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural, tais como Mukhina (1996), Leontiev ([1998?]), Vygotski (2000) e Vigotski (2009; 2010), e contemporâneos como Chaves (2007; 2008b; 2011a; 2011b; 2014; 2015; 2016; 2017a), Moreira (2010), Saviani e Duarte (2010), Lima, Giroto e Chaves (2011), Lima e Valiengo (2011), Prestes (2012), Prestes, Tunes e Nascimento (2013), Stein (2014) e Marçal (2016) possibilitam-nos pensar na educação como condição para a formação humana, e assim, levam-nos ao entendimento de que, por meio de intervenções educativas com Literatura Infantil, é viável esse desenvolvimento.

A Teoria Histórico-Cultural considera que as funções psíquicas superiores são determinadas histórica e culturalmente, portanto não são natas ou naturais (MUKHINA, 1996; LEONTIEV, [1998?]; VYGOTSKI; 2000; VIGOTSKI, 2009, 2010). Essa afirmativa deve-se ao entendimento de que “o homem é um ser **social**, que tudo o que tem de humano dele provém da sua vida em **sociedade**, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, [1998?], p. 279, grifos do autor), e tal concepção está pautada nos escritos da Ciência da História, postulados por Karl Marx e Friedrich Engels.

Essa declaração pode ser comprovada com a asserção: “é somente na comunidade [com outros que cada] indivíduo tem os meios de desenvolver suas faculdades em todos os sentidos; somente na comunidade, portanto, a liberdade pessoal torna-se possível” (MARX; ENGELS, 2007, p. 64). Desse modo, Marx e Engels (2007) nos ensinam que viver em comunidade, no coletivo, é condição para que haja o desenvolvimento das características humanas em cada indivíduo. Nesse sentido, Vygotski (2000) escreve que o desenvolvimento cultural propicia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Destarte, Mukhina (1996, p. 43) afirma que “a experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança; é daí, com o adulto como mediador, que a

criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade” (MUKHINA, 1996, p. 43). Esse conhecimento, armazenado na cultura, tanto material quanto imaterial, foi elaborado pelas gerações precedentes, à medida que os homens transformaram a natureza pela ação criadora e produtiva do trabalho.

Assim como as criações e avanços da humanidade ocorrem a partir daquilo que outros homens já produziram, o desenvolvimento da criança também efetiva-se em consonância com essa premissa, conforme afirma Vygotski (2000): a aprendizagem de algo novo ocorre baseado em níveis de desenvolvimento já alcançados anteriormente. Postulado esse que vale para o processo de desenvolvimento das funções complexas superiores.

De acordo com Vygotski (2000) e Vigotski (2009; 2010), a imaginação e a criação, a linguagem e o desenho, a leitura e a escrita, a concepção de mundo, a representação numérica e as operações numéricas, a formação de conceitos, a vontade, a atenção voluntária, o pensamento e a memória são exemplos de funções complexas superiores, ou funções psicológicas superiores, ou qualidades psíquicas superiores, ou ainda faculdades superiores. Tais funções só se desenvolvem na criança, à medida que esta se desenvolve culturalmente, à medida que se apropria das riquezas elaboradas pelo coletivo dos homens das gerações precedentes.

Reafirma Mukhina (1996, p. 41) que “as propriedades naturais da criança não criam qualidades psíquicas, mas sim as condições necessárias para sua formação. Essas qualidades surgem graças à herança social”. Salientamos o entendimento de que tais funções não são natas, ao contrário, são desenvolvidas, primordialmente, no processo de ensino formal.

Em seu conjunto, a Teoria Histórico-Cultural chama de filogênese ou hominização o modo como a humanidade se desenvolveu historicamente devido ao trabalho, por meio do uso planejado e consciente de instrumentos, com a intenção de modificar a natureza, o que provocou o desenvolvimento da própria espécie. E a ontogênese, relaciona-se com as transformações físicas e biológicas que ocorrem ao longo do desenvolvimento de cada ser humano, da humanização; esta é mais individual no sentido de que uma pessoa pode ou não se humanizar, pois depende do processo social, das experiências que lhe forem propiciadas, do ensino que lhe for oferecido. Nesse contexto, as funções psicológicas superiores devem-se à ontogênese, pois o aspecto social não apenas interfere no desenvolvimento

humano, o social forma o homem, humaniza de acordo com o contato e as experiências relacionadas à ciência, à cultura e à Arte (LEONTIEV, [1998?]; VYGOTSKI, 2000).

No mesmo sentido, Vigotski (2009, p. 12, grifos nossos) assevera que “nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade”, facilmente modificam “sua estrutura mais tênue **sob diferentes influências** e, se os **estímulos são suficientemente fortes** ou repetidos com bastante frequência, conservam a marca dessas modificações”. Nesses termos, o autor leva-nos a pensar nas atividades do cotidiano escolar. Se há a asserção de que as marcas suficientemente fortes e frequentes modificam as tênues estruturas de nosso sistema nervoso, lembremos das atividades cotidianas a que as crianças são sujeitas: estas podem ser para sua formação ou para sua conformação.

Chaves (2014) afirma que a miséria está posta pela sociedade capitalista e, da mesma forma, nas instituições escolares esta miséria se reapresenta na escassez de material didático, na fragilidade dos textos de Literatura Infantil, nos jogos inapropriados, nos brinquedos escassos ou quebrados, na fragilidade da formação inicial ou continuada ofertada aos professores, dentre outros aspectos. Em nosso entendimento, conviver diariamente com essa miséria é um estímulo suficientemente forte e frequente o bastante para garantir a conformação.

Em contrapartida, se ampliarmos e enriquecermos as vivências das crianças, sem limitar suas experiências individuais ou locais (CHAVES, 2014), teremos a oportunidade de propiciar a sua formação e desenvolvimento humano. Para que a cultura dos infantes, em contexto escolar formal, seja enriquecida o suficiente a ponto de promover seu desenvolvimento, precisamos nos atentar para a organização do tempo, do espaço e da rotina escolar (CHAVES, 2008a; 2011a; 2014; 2016; 2017a; CHAVES; BITTENCOURT; LUPPI, 2012). Nesse sentido, as vivências com Literatura Infantil podem ser pensadas nesta direção em consonância com Chaves (2010; 2011a; 2011b; 2015) e Chaves et al. (2015).

Quanto às vivências escolares com Literatura Infantil, entendemos que podem se constituir em intervenções ricas em sentido e significado, para as crianças, à medida que estas possam brincar e se encantar com autores, personagens, ritmos e sonoridades. Se assim se configurarem, de acordo com nossos estudos, podem possibilitar o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, em especial a imaginação e a criação.

Vigotski (2009, p. 20, grifos nossos) afirma que “a primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na **experiência anterior** da pessoa”. Para nós, a Literatura Infantil é uma possibilidade de propiciar às crianças experiências precedentes que venham a se constituir em elementos para que possam desenvolver a imaginação e a criação.

Nosso questionamentos ao iniciar esta pesquisa foi: “Quais as possibilidades de intervenções didáticas com Literatura Infantil mais desenvolvem as habilidades essencialmente humanas?”. A esse respeito tratamos a seguir, com algumas propostas de intervenções e recursos didáticos, especialmente as *Caixas que contam histórias*, que podem enriquecer as vivências das crianças, contribuindo para seu aprimoramento intelectual.

#### 4.2 LITERATURA INFANTIL E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS POSSÍVEIS

Temos reiterado que a Literatura Infantil é uma possibilidade de desenvolver as funções psíquicas superiores, em especial a imaginação e a criação na infância. Essa defesa justifica-se por compreendermos a Literatura para crianças como expressão da Arte e, assim, conforme os escritos da Teoria Histórico-Cultural, a Literatura pode exercer uma função formadora do homem, à medida que enriquece suas experiências culturais.

Ao afirmarmos e reafirmarmos que a Literatura Infantil constitui-se como expressão da Arte, e insistirmos na defesa de que esta (a Arte) possui potencial humanizador, queremos qualificar a criação artística como resultante da criação humana e social, ainda que seja assinada por um artista ou autor individual, pois compreende “um conjunto de procedimentos técnicos, as emoções, bem como valores estéticos próprios a uma época e cultura” (BARROCO; CHAVES, 2008).

Em suas diferentes manifestações, “a Arte expressa e movimenta o desenvolvimento do homem que a cria e, com ela, estabelece alguma relação” (BARROCO; CHAVES, 2008, p. 131). O que nos leva a compreendê-la como resultante de condições materiais relacionadas à economia, à política, à sociedade e à História. Assim:

As obras de arte apresentam os homens e seus problemas, suas dúvidas e ansiedades, que se relacionam direta ou indiretamente com aspectos da vida material, com a economia, com a luta por se manter vivos, com as conquistas ou ganhos sociais, com as injustiças, com as emoções vivenciadas, com a subjetividade. Entrar em contato com a Arte de modo geral e a de um povo em específico, possibilita o enriquecimento do repertório para o existir humano (BARROCO; CHAVES, 2008, p. 137).

Desse modo, compreendemos que as expressões da Arte, a exemplo da Literatura Infantil, possuem potencial para lidar com sentimentos, emoções humanas de tal forma que, não só auxilia na resolução de possíveis conflitos subjetivos, como possibilita crescimento humano ao entrar em contato com as elaborações objetivadas pelo outro, mas que também representa a si mesmo. Nessa perspectiva, a Arte torna possível aos homens conhecer as relações sociais e culturais intrínsecas à obra que se aprecia, possibilitando até mesmo estabelecer relações quanto à existência de distintas classes sociais e as razões que leva a este fato e, portanto, constitui-se em “uma fonte muito rica para a compreensão dessas diferenças e do processo educativo” (BARROCO; CHAVES, 2008, p. 137).

Esta compreensão deve-se à possibilidade de a Arte, e assim também a criação literária, expressar as relações humanas, de tal modo que seja possível captá-las por intermédio dos sentidos, o que leva à conquista de um rico acervo para compor o psiquismo dos indivíduos. Para além de seu reconhecimento como mercadoria, a Arte constitui-se como um bem resultante das relações humanas e da luta pela sobrevivência travada pela humanidade (BARROCO; CHAVES, 2008), condições estas que a colocam em posição elevada, tanto que no contexto russo pós-revolucionário a Arte foi requerida para compor o ensino e propiciar a humanização das pessoas que viveriam em uma sociedade comunista.

Destarte, compreendemos que a Literatura, expressão artística de indivíduos que manifestam a coletividade dos homens, viabiliza às crianças, em especial as da Educação Infantil, a oportunidade de se apropriarem das conquistas históricas da humanidade, promovendo sua humanização de maneira lúdica e repleta de encantos, ao potencializar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Assim, as ações didáticas com recursos literários podem ser ricas em sentido e significado para os escolares, desde que planejadas e tomadas pela Arte. A aquisição de sentido e significado somente será possível, se houver o desenvolvimento da consciência; ou seja, o ato de o sujeito tomar consciência de



algo é o que faz com que determinada ação se realize e se torne consciente. Nesse contexto, sentido é algo mais pessoal, que envolve a consciência do indivíduo, formada pelas relações sociais do sujeito e pela relação de suas vivências com sua consciência, ao passo que significado é social, algo que os demais homens percebem e atribuem sentido (LEONTIEV, [1998?]). A ação só tem sentido àquele que a coloca em prática quando passa a fazer parte de um todo, e só ocorre devido a consciência dos resultados dessa ação. Ou seja, se não houver consciência daquilo que se faz também não terá sentido em realizá-lo.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, Vigotski (2010), assinala que o significado de uma palavra representa a generalização de um conceito e, portanto, um fenômeno do pensamento. Afirma ainda que o significado “é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos” (VIGOTSKI, 2010, p. 465). Assim, pode ser compreendido como uma unidade do pensamento e da linguagem estabilizada na consciência.

Para o mesmo autor, o sentido é a soma de todos os fatos psicológicos desenvolvidos na consciência. “Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (VIGOTSKI, 2010, p. 465). Isto é, o sentido pode ser alterado de acordo com a situação em que se apresenta um fato ou uma palavra, enquanto o significado permanece estável mesmo com a mudança do sentido.

Nesse entendimento, o que faz algo ter sentido para uma pessoa é a reorganização mental de situações já vivenciadas, que levam à compreensão daquele momento, isto é, o indivíduo atribui sentido ao que vive no presente, de acordo com outros sentidos já estabilizados em um determinado significado, de acordo com suas experiências precedentes.

Desse modo, temos o sentido com caráter simbólico e mediador da relação homem e mundo, de maneira que o sujeito se torna indivíduo nas relações sociais, internalizando significados, a partir do meio social em que está inserido (COSTAS; FERREIRA, 2011). Por isso é que podemos dizer que, conforme Marçal (2016, p. 28), “[...] o sentido é movido por um ‘motivo’, que suscita o ‘significado’ [...]”, um motivo gera o sentido de algo, o que mudará à medida que mudarem as circunstâncias, as vivências, e as experiências da pessoa, e a partir daí esse “algo”

terá significado para o indivíduo e para o coletivo, o que pode ser entendido como generalização.

Amparados em nossos estudos, na formação profissional e nas leituras iniciais da Teoria Histórico-Cultural, acreditamos que as atividades a seguir são exemplos de procedimentos que requerem atenção: a contação ou leitura de histórias para as crianças sentadas distante do livro, as ações didáticas com narrativas, poesias e músicas escolhidas aleatoriamente, a pintura de desenhos estereotipados e com pouca ou nenhuma variação das técnicas artísticas, o pedido reiterado para que a criança ilustre a parte que mais gostou do texto literário, ou que desenhe livremente, a finalização de um conteúdo com cartazes em que a criança teve participação mínima ou nenhuma; esses exemplos de procedimentos didáticos podem ser superados por outros que tragam para as crianças da Educação Infantil vivências com a Literatura Infantil que tenham sentido e significado, propiciando sua aprendizagem e desenvolvimento.

Uma apresentação encantadora da Literatura, utilizando-se de recursos como fantoches, bonecos, adereços dos personagens, réplicas de elementos da obra, entre outras possibilidades, expressa maior viabilidade de voltar a atenção voluntária das crianças para o que está em desenvolvimento naquele momento, apresentando ainda a oportunidade de apreciarem a beleza da Literatura Infantil na rotina escolar, isto é, ouvir músicas em contexto que não seja somente para trabalhar determinado conteúdo, mas também para apreciar os ritmos e instrumentos, a letra, a melodia; conhecer histórias e poesias para brincar com os sons das rimas, com as características dos personagens, para ter na Literatura, enquanto expressão da Arte, a oportunidade para desenvolvimento dos sentimentos e das capacidades humanas superiores, dentre elas, a memória, a concentração e a linguagem, a imaginação e a criação.

A organização pedagógica do tempo e do espaço para essas intervenções possibilita ao professor convidar as crianças a saírem de seus lugares pré-estabelecidos, considerar a existência de gramados, na instituição educativa, ou a utilização de recursos didáticos como a *Colcha Roda de Conversa*<sup>25</sup>, e proporcionar

---

<sup>25</sup> A *Colcha Roda de Conversa* é um recurso didático idealizado e sistematizado pela Dra. Marta Chaves, no ano de 2013, e tem sido elaborado e composto em diferentes municípios do estado do Paraná e Rondônia. Trata-se de uma colcha de retalhos, com a escrita “Colcha Roda de Conversa” em seu interior, composta por retalhos obtidos por todos os adultos e crianças que integram a instituição, medindo aproximadamente 3m x 3m (CHAVES et al., 2016).

às crianças vivências em diferentes espaços e contextos. Essa organização oportuniza ainda que as crianças elaborem expectativas pelo que virá e, por conseguinte, sua atenção e concentração serão desenvolvidas para a intervenção literária que se realizará, como destacamos.

Inferimos ainda que, se o tempo destinado à Literatura fizer parte da rotina estabelecida pelo professor, as intervenções didáticas com Literatura Infantil não serão secundarizadas e não se concretizarão na realização de atividades desprovidas de significado para as crianças, conforme as que mencionamos; pelo contrário, pode lhes oportunizar o aprendizado, ou seja, vivências ricas de sentido.

Nossas reflexões baseiam-se nos escritos de Vigotski (2010, p. 23), quando afirma que:

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quando maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

Nesse excerto, o autor explica a importância de as crianças terem vivências ricas e enriquecedoras em seu processo de desenvolvimento. Assim, quanto mais a criança puder apreciar ilustrações e imagens, tocar e folhear os livros de Literatura, ouvir histórias, poesias e canções, vivenciar dramatizações e brincadeiras com personagens de obras literárias, mais possibilidades terá para aprender e desenvolver-se.

No mesmo sentido, mencionamos alguns exemplos de obras musicais ricas em vocabulário diversificado e aprimorado, conteúdo pertinente ao universo infantil e variação de instrumentos musicais, bem como de ritmo, como é o caso das composições da “Arca de Noé”<sup>26</sup> com autoria de Vinicius de Moraes (Rio de Janeiro, 1913-1980) e Toquinho (São Paulo, 1946); as músicas e brincadeiras da Palavra Cantada<sup>27</sup>; e nomes como Heitor Villa-Lobos (Rio de Janeiro, 1887-1959), Chico

---

<sup>26</sup> A referida obra teve o lançamento do volume 1 em 1980, e do volume 2 em 1981.

<sup>27</sup> Os músicos Sandra Peres e Paulo Tatit constituem uma dupla, a Palavra Cantada; lançaram o primeiro álbum em 1994 (Canções de ninar) e contam também com outros títulos entre CDs, DVDs e livros. Ressaltamos que os expoentes da música, mencionados nesta dissertação, são temas de organização pedagógica com professores nas propostas ou Programas de Formação Contínua com a participação do GEEI.

Buarque de Holanda (Rio de Janeiro, 1944), Tchaikovsky (Rússia, 1840-1893), Mozart (Áustria, 1756-1791), Vivaldi (Itália, 1678-1741), para ilustrar alguns nomes.

Ainda destacamos as composições *Trilhares* (Palavra Cantada) e *Minha canção* (Os Saltimbancos), entre outras de igual relevância, que, a nosso ver, são extratos de elaborações humanas ricas em sentido e significado para os infantes. Chaves (2011b) afirma a necessidade de práticas educativas que reconheçam a Literatura Infantil como expressão da Arte e, portanto, capaz de promover a aprendizagem. A mesma autora assevera, em outro texto, (CHAVES, 2014), a importância da variação dos recursos didáticos para que as crianças tenham possibilidades diversas de ver, ouvir e vivenciar o que os autores e personagens da Literatura Infantil oferecem.

Ao encontro de tal defesa, foram elaborados e sistematizados por Chaves (2011a, p. 54) recursos didáticos que primam pelo ensino rico e enriquecedor, em suas palavras:

Compreendemos que intervenções pedagógicas que contemplem o trabalho com Arte e Literatura Infantil são capazes de potencializar o desenvolvimento linguístico e intelectual das crianças. Considerando isto, elaboramos procedimentos didáticos com o propósito de que estes se configurem em demonstrativos de recursos capazes de instrumentalizar o professor e estimular as crianças para o conhecimento que em geral não estão em seu cotidiano.

Dentre os recursos elaborados pela autora, destacamos o *Dicionário Letras Vivas*, os *Livretos Biográficos*, as *Caixas de Encantos e Vida* e a *Colcha Roda de Conversa*. Descrevemos a seguir estes recursos, tanto no que se refere à sua composição quanto no que diz respeito às intervenções decorrentes, as quais se configuram como maneira de possibilitar aos escolares o contato com elaborações humanas aprimoradas.

Assim, o *Dicionário Letras Vivas* é um recurso didático possível de ser elaborado durante o ano letivo, em conjunto com os escolares. Nesse recurso, o grupo de crianças liderado pelo professor elege as palavras que comporão o dicionário, escolha esta que realiza-se a partir de suas vivências com histórias, poemas, músicas, passeios, termos ou expressões que os educandos manifestam interesse em conhecer ou, ainda, uma palavra que o professor tenha desafiado os estudantes a aprender o significado. Com esse recurso didático objetiva-se que a criança amplie seu vocabulário (CHAVES, 2011a).

O recurso didático denominado *Livretos Biográficos* reúne textos, imagens, ilustrações e informações sobre um determinado expoente da literatura, da poesia, da música ou das artes plásticas, com o fito de apresentar sua produção artística e cultural às crianças, reunindo elementos da vida do autor em estudo, a fim de apresentá-lo aos estudantes (CHAVES, 2011a).

As *Caixas de Encantos e Vida* também primam pela elaboração coletiva, conforme descrevemos na introdução desta dissertação, da mesma forma que o recurso intitulado *Colcha Roda de Conversa*, que foi descrito anteriormente neste subtópico. Inferimos que, em consonância com as argumentações de Chaves (2011a), para a composição e instrumentalização do ensino com os referidos recursos didáticos, necessariamente a prática docente precisa ser intencional e organizada para os fins propostos pelo recurso, maneira pela qual pode-se garantir que o ensino não seja fragmentado e, desse modo, adiante-se ao desenvolvimento dos escolares, potencializando sua aprendizagem.

Ainda em relação aos recursos didáticos, destacamos a possibilidade de elaboração das chamadas *Caixas que contam histórias* (LIMA; VALIENGO, 2011), que possibilitam às crianças uma vivência rica em sentido e significado, durante a contação de histórias. Para sua composição utilizam-se

[...] materiais reciclados: uma caixa de sapatos coberta por papel e grude, contendo histórias apreciadas pelas crianças, objetos e imagens que retratem o texto escolhido ou mesmo fantoches e “dedoches”. Esse recurso contempla histórias produzidas pelas crianças ou por autores brasileiros e estrangeiros, obras de arte, cantigas preferidas e cantadas com o uso da caixa (LIMA; VALIENGO, 2011, p. 63).

A mencionada técnica do grude consiste em passar o grude, creme cozido de farinha de trigo e água, em pedaços de papel, preferencialmente folhas de jornal, rasgados em pedaços de aproximadamente 8 x 8 cm, procedimento que confere maior durabilidade ao recurso. Depois da etapa de secagem, a caixa deve ser encapada e decorada, de acordo com a obra literária representada; é possível também pintá-la, texturizá-la ou ilustrá-la com o mesmo objetivo (LIMA; VALIENGO, 2011). Destacamos a viabilidade de revestir a caixa de papelão com tecido estampado em harmonia com a história; e seu interior pode ser revestido com um tecido de cor branca, para que seja pintado o cenário da Literatura, a utilização de outras cores se dará em decorrência da necessidade da obra literária representada.

No interior das *Caixas que contam histórias*, conforme indicado por Lima e Valiengo (2011), pode conter objetos ou imagens que representem o texto escolhido, a ser mostrado somente no final da contação como elemento surpresa, ou mesmo personagens em miniaturas (fantoques e dedoches, por exemplo) para que se configurem como recursos durante a contação da história. Lima e Valiengo (2011) destacam que várias são as técnicas que podem enriquecer o recurso didático, tais como recorte e colagem de imagens e personagens da história, pintura e desenhos; acrescentamos a possibilidade de enriquecer estes elementos com tecido e feltro, por exemplo, em virtude de serem materiais que conferem durabilidade ao recurso, “uma vez que as crianças têm acesso à caixa, no momento ou após a contação da história” (LIMA; VALIENGO, 2011, p. 63).

De modo a aprimorar o recurso, os estudos e pesquisas elaborados pela Dra. Marta Chaves junto ao GEEI orientam que convém realizar a identificação desse Recurso Didático. Para a identificação, é importante que na parte frontal seja escrito o título da história, preferencialmente com letras em madeira, admitindo-se também tecido, feltro, cortiça ou outros materiais; da mesma maneira, na parte traseira da caixa precisa conter o título do recurso, *Caixas que contam histórias*. A inscrição do título será em letra caixa alta. Esse recurso contém elementos que mantêm relação imediata com a Literatura escolhida, possibilitando que os cenários e personagens encantem o olhar das crianças, favorecendo a elaboração, imaginação e compreensão da história ouvida.

Outro elemento importante na composição das *Caixas* é relativo à reprodução da história representada, de modo que, no momento da contação, o leitor ou contador tenha acesso ao material escrito, mesmo que não seja o tempo todo. Uma possibilidade é anexar a cópia da história encadernada na parte externa da tampa da caixa, de modo que as ilustrações sejam mostradas às crianças enquanto a parte escrita fica voltada para o contador ou leitor (LIMA; VALIENGO, 2011). Ressaltamos que a reprodução da história em impressão colorida preserva a qualidade e as cores da literatura escolhida.

Durante a contação da história

[...] o livro-referência para a elaboração da **caixa** é mostrado às crianças, para que observem o suporte livro e que, habitualmente, as leituras ou contações tenham por base uma história já registrada em um livro. Enfatizamos que essas histórias são escritas por alguém (o autor) e, normalmente, ilustradas por outra pessoa (o ilustrador) (LIMA; VALIENGO, 2011, p. 65, grifo das autoras).

Entendemos que primar por mostrar o livro às crianças, dialogando sobre seu autor e ilustrador, destacando seus aspectos biográficos, configura-se como possibilidade de se apropriar das máximas elaborações da humanidade. Em atividades de contação de histórias, os professores criam mediações entre a criança e a cultura historicamente elaborada, apresentando aos infantes os bens culturais e possibilitando os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento pleno (LIMA; VALIENGO, 2011).

Para Lima e Valiengo (2011, p. 63), a hora do conto pode ser motivada pelo uso da *Caixa que conta histórias*, pois

[...] essa maneira de contar histórias é uma alternativa metodológica para que a criança seja efetivamente envolvida nessa atividade e, sobretudo, por buscar mobilizar o emprego de capacidades mentais essenciais ao seu desenvolvimento cultural: a memória, a atenção e a percepção voluntárias, a imaginação, a linguagem oral, o pensamento, as emoções, a função simbólica da consciência, a vontade [...].

As autoras mencionam a possibilidade de desenvolver as capacidades mentais, por intermédio da contação da história. Considerando as especificidades das crianças que frequentam a Educação Infantil, Mukhina (1996) destaca a necessidade de estar atento ao tempo de atenção voluntária da criança e, por isso, a mobilização dos infantes é imprescindível; nesse sentido, as *Caixas que contam histórias* traduzem-se em possibilidades para potencializar o desenvolvimento de capacidades mentais.

Para Lima e Valiengo (2011, p. 56),

[...] quando a criança ouve a leitura, a contação de histórias, lê ou conta uma história, ativa uma série de capacidades, como a memória (recorda-se de outros momentos, de histórias ouvidas ou lidas), a atenção (se a história ou o recurso utilizado para a contação da história a envolve completamente, ela para ouvir, assume uma atitude de ouvinte atento), a fantasia (imagina-se parte da história contada, visitando mundos e personagens, ativando suas emoções). Isto é, o livro traz cristalizadas em si as capacidades humanas e, na atividade de contação ou leitura de histórias, a criança vivencia e ativa o uso dessas capacidades, tornando-as individuais, parte de sua humanidade (LIMA; VALIENGO, 2011, p. 56).

Por propiciar o desenvolvimento de capacidades intrinsecamente humanas é que a contação de histórias torna-se importante, especialmente no ensino da

Educação Infantil, pois revela condição aprimorada de mediação docente. Nesse sentido, nos valem dos escritos de Mukhina (1996, p. 46) para afirmar que “graças ao processo de internalização, a assimilação de ações dirigidas sob orientação do adulto aperfeiçoa as ações psíquicas internas e impulsiona o progresso psíquico”. O que quer dizer que, primeiro a criança precisa vivenciar com a mediação do adulto para, nesse processo, internalizar as ações, de modo que possa realizá-las de maneira independente, passando assim para um novo nível de desenvolvimento, processo este que pode ser conduzido por mediações com intervenções literárias.

Nessa perspectiva, Chaves (2015, p. 211) defende que contar histórias “não se constitui em um desdobramento ou em uma estratégia para ler e contar histórias, [...] é a possibilidade de fazer valer a função da literatura para crianças”. Contar histórias é uma ação pedagógica rica em sentido e significado, ou pode vir a ser, se pautada nos princípios teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, capaz de aprimorar o ensino.

Para tanto, a contação de histórias “deve ocupar a condição de **estratégia de ensino**, uma vez que a condição de encantamento já está posta” (CHAVES, 2015, p. 211, grifos da autora). Assim, contar histórias pressupõe uma ação intencional que requer estudos, escolha do material e do autor, organização do tempo e do espaço, e conhecimento relativo à Literatura, isso para atender aos requisitos da Teoria Histórico-Cultural (CHAVES, 2015).

A contação de histórias pode ainda assumir função didática para a apresentação de vivências com músicas e poesias, consolidando-se como recurso e estratégia para a apresentação de textos literários aos escolares da Educação Infantil e de diferentes faixas etárias (CHAVES, 2015). O momento da contação, devidamente planejado, não precisa ser necessariamente com as crianças sentadas em seus lugares pré-estabelecidos, ao contrário, pode e precisa acontecer em diferentes espaços da instituição escolar, tais como pátio, gramados, à sombra de uma árvore, em um canto diferente da sala de aula, conforme propõe Lima e Valiengo (2011), Chaves (2014), Chaves et al. (2016). Para esta intervenção, o recurso *Colcha Roda de Conversa* pode deixar este momento mais aconchegante, de modo que os infantes não se sentem no chão frio ou sujo, se aproximem uns dos outros e exercitem a escuta da história, desenvolvendo sua atenção voluntária, a imaginação, a criação, entre outras capacidades psíquicas superiores.



Observamos assim que os procedimentos didáticos,

[...] quando amparados nas elaborações da Teoria Histórico-Cultural, referencial teórico que se caracteriza pela defesa de apresentação às crianças daquilo que há de mais elaborado pela Ciência, Literatura, Arte e Educação [...] possibilitam não apenas o contato com o saber elaborado, mas a superação da realidade, em geral marcada pela miséria material e cultural de adultos e crianças (CHAVES; STEIN; SILVA, 2014, p. 20).

Nesse sentido, os procedimentos e recursos didáticos precisam ser enriquecidos para que as crianças, que por vezes vivenciam a miséria material e cultural reservada pela sociedade capitalista em seu cotidiano, tenham na educação a possibilidade de aprimorar seus conhecimentos e sua cultura, com base no que de mais elaborado a coletividade dos homens produziu no decorrer da história. Compreendemos que esse é um desafio aos envolvidos no processo de ensino (não somente para o professor), mas é uma necessidade se quisermos ter crianças criadoras e criativas, e é também uma possibilidade se considerarmos intervenções pedagógicas que privilegiem estudos e procedimentos afetos à Literatura Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (CHAVES; STEIN; SILVA, 2014).

Na mesma lógica, mencionamos a necessidade de que a organização do espaço não seja privilegiada somente para os momentos de contação de histórias, mas em todo o tempo da rotina das crianças na instituição escolar. Os livros de Literatura Infantil podem compor o espaço da sala de aula, de modo que fiquem acessíveis às crianças, as diversificadas cores, formas, letras, números e brinquedos podem representar extratos de músicas, histórias ou poesias, o que “pode constituir-se em referência e modelo para uma infância que, nesta sociedade capitalista, tem conhecido tão somente a miséria” (CHAVES; LIMA; GIROTTO, 2011, p. 38).

Acreditamos que o ensino que desenvolve potencialidades humanas não parte das expressões de miséria que as crianças já possuem, ao contrário, prioriza em todos os procedimentos e ações didáticas que os escolares atinjam estágios sempre mais avançados de aprendizagem e desenvolvimento, conforme propõe a Teoria Histórico-Cultural. Assim,

[...] brincar e dançar com as letras de Vinícius e Toquinho, contextualizar autor, ilustrador e obra nos momentos de leitura e contação de histórias e atividades literárias decorrentes, [...] configuram-se como possibilidades de apresentar às crianças e educadores as máximas elaborações humanas (CHAVES; LIMA; GIROTTO, 2011, p. 39).

Possibilidades estas que só serão alcançadas se houver estudos que garantam aos envolvidos no processo de ensino, professores, coordenadores, diretores, membros das secretarias de educação, a compreensão de que a educação precisa garantir às novas gerações que se apropriem dos avanços alcançados pelas gerações anteriores, conforme propõe Leontiev ([1998?]). Pois o desenvolvimento do homem acontece na medida em que se desenvolvem a cultura e a sociedade, estabelecendo-se aí uma tríplice condição de desenvolvimento, a qual precisa ter sua continuidade garantida por intermédio do ensino formal.

Nesse sentido é que entendemos necessária uma formação de professores pautada nos princípios teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, pois

[...] uma proposta de educação que discuta as potencialidades das crianças e a necessidade da intencionalidade educativa em favor da emancipação precisa necessariamente discutir a potencialidade do educador e a necessidade de que este analise – e algumas vezes supere – sua prática para que tenha as condições objetivas na tomada de decisões, escolhas e encaminhamentos didático-pedagógicos (CHAVES; STEIN; SILVA, 2014, p. 24).

Assim, depreendemos que os estudos de *Imaginação e criação na infância* possibilitam-nos pensar em estratégias de ensino e recursos didáticos aprimorados, contribuindo para um ensino que humanize e proporcione uma educação formal avançada aos escolares. As possibilidades ora mencionadas podem se cristalizar no cotidiano escolar mediante a formação de professores, especialmente a formação em exercício; tal formação pautada na Teoria Histórico-Cultural, em nosso entendimento, proporcionaria avanços na aprendizagem das crianças da Educação Infantil (e dos demais níveis de ensino), pois os escritos de Vigotski, em seu conjunto, elaborados em circunstâncias áridas e dias difíceis, permanecem atuais, à medida que nos permitem lutar por uma educação de excelência na atualidade.

Com o objetivo de finalizar esta dissertação, elaboramos a seguir nossas considerações finais acerca dos estudos apresentados, para assim reafirmar as defesas anunciadas e trazer nossas impressões acerca da realização desta pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) fortaleceram nossa defesa por uma educação humanizadora para todas as crianças, a começar pela Educação Infantil, o que temos discutido ser possível, tendo por base estratégias e recursos didáticos que contemplem a Literatura Infantil.

Nossos escritos foram motivados pelas vivências que tivemos nas instituições educativas onde trabalhamos, bem como pelos estudos e pesquisas realizados juntamente ao GEEI. Nas situações mencionadas pudemos presenciar estratégias didáticas que nos fizeram refletir sobre outras possibilidades de ensino que mais pudessem desenvolver os escolares, possibilidades estas vislumbradas nas pesquisas e estudos realizados no referido Grupo de Pesquisa.

Assim, centramos nossa dissertação nas questões afetas à Literatura Infantil, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, para pensarmos em possibilidades de recursos didáticos que potencializem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças, especialmente aquelas da Educação Infantil. Nesse sentido, em consonância com Chaves (2011b), temos pensado na Literatura como possibilidade de recurso, estratégia e conteúdo, condição esta que resultou na proposição do recurso didático intitulado *Caixas que contam histórias*.

Com base nisto, propomos como objetivo geral desta dissertação identificar, nos escritos de Vigotski (1896-1934), no livro *Imaginação e criação na infância*, argumentos que viabilizem o entendimento da Literatura Infantil como possibilidade de formação humana, e como questão norteadora da pesquisa enunciámos: “Quais as possibilidades de intervenções didáticas com Literatura Infantil que mais desenvolvem as habilidades essencialmente humanas?”

Para atender ao nosso objetivo, tratamos na primeira seção das especificidades da Literatura Infantil: sua definição, seu histórico, sua função, e como tem se apresentado nas pesquisas recentemente. Na segunda seção, trouxemos os aspectos biográficos de Lev Semionovitch Vigotski, as considerações sobre a formação humana e a síntese do primeiro e segundo capítulos do livro *Imaginação e criação na infância*. E na terceira seção, buscamos responder à nossa

pergunta norteadora ao escrever sobre possibilidades de intervenções pedagógicas que potencializam o desenvolvimento da criação e da imaginação na infância.

A partir de nossas argumentações, sintetizamos que a Literatura Infantil é uma criação humana que se desenvolveu historicamente, expressão da Arte que se manifesta por meio da linguagem escrita ou das ilustrações. Sua função é de tornar possível ao leitor (ou ouvinte) ampla leitura de mundo, enriquecer suas experiências de vida, auxiliar na formulação de conceitos sobre assuntos que exigem da subjetividade, bem como lidar com sentimentos e emoções intrinsecamente humanos e complexos e, por meio da linguagem metafórica e subjetiva, possibilitar a formação de sujeitos comunicativos e ativos. E assim, a Literatura para crianças configura-se como possibilidade de intervenção pedagógica para um ensino aprimorado.

De acordo com o levantamento de dissertações e teses que realizamos, percebemos que nem sempre a Literatura tem sido defendida nessa perspectiva, por vezes há a preocupação em tê-la como instrumento para a alfabetização, para o letramento, ou seja, para formar leitores; ou ainda para tratar da representatividade de minorias e outras temáticas que se apresentam na atualidade. Não desconsideramos a validade da Literatura Infantil para o ensino de leitores ou para a forma como representa os personagens negros e indígenas, por exemplo, mas queremos pôr em destaque a importância da Literatura para crianças enquanto expressão da Arte que viabiliza a formação humana.

Na segunda seção desta dissertação, apresentamos sucintamente o contexto da Revolução Russa de 1917, o qual era cruel para a maioria da população, pois a riqueza que havia era usufruída por poucos ricos, enquanto a miséria era partilhada entre muitos. Naquela sociedade, a consciência de classe fez com que o frio intenso não impedisse aquelas pessoas de irem para as ruas reivindicar paz, pão e terra. E após a Revolução a educação teve o papel de oferecer conhecimento para a população, o que no entendimento de Vigotski seria propiciado da melhor maneira por intermédio da Arte, da formação cultural.

Ao estudarmos os aspectos biográficos de Lev S. Vigotski, intelectual que viveu, estudou e trabalhou em meio a condições adversas e áridas, e ainda assim elaborou uma produção científica de inegável contribuição, para sua época e para a atualidade, constatamos sua defesa pela Arte para a formação do novo homem comunista. Os escritos do autor na obra *Imaginação e criação na infância* permitem-

nos reafirmar a defesa pela necessidade de Arte no ensino das crianças pequenas como possibilidade para desenvolver funções psíquicas superiores, a exemplo da imaginação e da criação.

Nesse sentido, à medida que temos considerado a Literatura Infantil uma expressão da Arte, e identificamos nos escritos de Vigotski a defesa pela Arte como condição de aprimoramento humano, podemos asseverar que a Literatura para crianças traduz-se em uma possibilidade de compor um ensino escolar que prime pela formação humana dos escolares, ou seja, é condição de educação plena para crianças na Educação Infantil e nos demais níveis de ensino.

De modo a responder nossa questão norteadora, elaboramos a terceira seção desta dissertação, com reflexões sobre as possibilidades de intervenções didáticas, com Literatura Infantil, capazes de desenvolver as habilidades humanas das crianças desde a Educação Infantil. Apresentamos algumas possibilidades de recursos didáticos que podem ser elaborados a partir de obras literárias, ou da biografia de expoentes da Literatura, a exemplo do *Dicionário Letras Vivas*, dos *Livretos Biográficos*, das *Caixas de Encantos e Vida*, da *Colcha Roda de Conversa*, e das *Caixas que contam histórias*, recursos estes que se configuram como possibilidade de ofertar às crianças um ensino rico e enriquecedor.

Dentre estas possibilidades, tratamos mais detalhadamente das *Caixas que contam histórias*, recurso que pode enriquecer a contação de história e assim se configurar como intervenção didática capaz de desenvolver as habilidades humanas das crianças desde a Educação Infantil. Nessa perspectiva, compreendemos a contação de histórias como ação pedagógica rica em sentido e significado, capaz de aprimorar o ensino, desde que seja uma ação planejada, o que pressupõe a escolha prévia da obra literária, o estudo da obra por parte do professor, a organização do tempo e do espaço, isso para atender aos requisitos da Teoria Histórico-Cultural e fazer valer a condição da Literatura Infantil como recurso, estratégia e conteúdo.

Nossa defesa por um ensino rico e enriquecedor, baseado nas expressões da Arte, a exemplo da Literatura para crianças, tem se firmado na perspectiva de que esta é uma possibilidade de superar práticas docentes fragmentadas e esvaziadas de sentido e significado. Argumentação esta que se pauta no entendimento de que, para realizar tais intervenções didáticas é preciso estudo por parte dos docentes, o que pode ser garantido com a oferta de formação continuada em uma perspectiva

de aprimoramento constante dos estudos, para além do cumprimento da carga horária exigida pela legislação.

Entendemos que as defesas apresentadas só podem se cristalizar no âmbito educacional se antes o professor também tiver desenvolvido sua criação e sua imaginação. Se antes tiver contato com as mais elaboradas expressões da Arte e da Ciência, ou seja, se antes tiver se apropriado do conhecimento elaborado historicamente pela humanidade. Do contrário, se as vivências e experiências do professor forem empobrecidas, ele pouco terá a oferecer àqueles a quem a educação formal lhe foi confiada. E, em nosso entendimento, uma possibilidade para superar esta situação se apresenta com a formação de professores, tanto inicial quanto a continuada.

Por meio da formação docente, seja inicial ou contínua, é que se pode garantir que tenhamos intervenções e recursos didáticos aprimorados, que mobilizem o desenvolvimento intelectual dos infantes, pois em situação formal de ensino, o professor é o mediador do conhecimento, aquele que precisa criar motivos para que as crianças aprendam. Assim, com o entendimento de que para haver aprendizagem é preciso que a criança encontre sentido nas atividades realizadas e compreenda seu significado, inferimos que não é qualquer intervenção que promove aprendizagem, isto é, a intervenção precisa ser a mais elaborada, a exemplo das possibilidades oferecidas com os recursos didáticos mencionados.

Nessa perspectiva, encaminhamos para a finalização de nosso texto, de modo a reafirmar a compreensão de que a formação docente se configura como possibilidade de garantia de um ensino de excelência, o que pode ser mediado por recursos didáticos e intervenções pedagógicas pautados em experiências com Literatura Infantil. Ressaltamos, ainda, que a efetivação de proposta semelhante à que defendemos, nesta pesquisa, exige estudos e apropriação de conhecimentos científicos sólidos, principalmente, os que são pautados na Teoria Histórico-Cultural; essa busca pelo conhecimento confere aos docentes e demais envolvidos no processo de ensino, condições de superação de práticas docentes fragmentadas e empobrecidas.

Acreditamos que os escritos desta dissertação pode se configurar, ainda que minimamente, para reflexões acerca das práticas educativas com Literatura Infantil em uma perspectiva de emancipação humana. Com esse entendimento, finalizamos nossos escritos, de forma a reiterar a ideia de que há possibilidades para aprimorar

a formação das crianças, à medida que considerarmos e atendermos aos preceitos da Teoria Histórico-Cultural, e oferecermos um ensino repleto de encantos e aprendizagem para todas as crianças, assim como para seus professores; e isso pode ser alcançado se considerarmos a Literatura Infantil como possibilidade de formação humana, na medida em que pode enriquecer a aprendizagem e o desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. Os anos 1920 e os novos caminhos da educação. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 19, p. 111-116, set. 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis19/art08\\_19.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis19/art08_19.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2017.

ANDRADE, Oswald. 3 de maio. In: \_\_\_\_\_. **Caderno de poesia do aluno Oswald** (Poesias reunidas). São Paulo: Círculo do livro, [1965?]. p. 101.

AZEVEDO, Carmen Lucia de; CAMARGOS, Marcia; SACCHETTA, Vladimir. **Monteiro Lobato: furacão na Botocúndia**. 2. ed. São Paulo: SENAC, 1998.

AZEVEDO, Ricardo. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005. p. 25-46.

BARROCO; Sonia Mari Shima; CHAVES, Marta. A arte e suas contribuições para a escolarização e o desenvolvimento de alunos e professores. In: FAUSTINO, Rosângela Celia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008. p. 131-152.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação: Passo a Passo**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2012.

BRECHT, Bertolt. A exceção e a regra. In: \_\_\_\_\_. **Teatro completo em 12 volumes**. Tradução de Geir Campos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. v. 4. p. 129-160.

CANTON, Katia. **Era uma vez Irmãos Grimm**. São Paulo: DCL, 2006.

CARMO, Francisca Maurilene do. **Vigotski: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho**. 2008. 200 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.



CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 2. ed. São Paulo: Edart, 1982.

CARVALHO JÚNIOR, Celso. **A criação da Petrobras nas páginas dos jornais O Estado de São Paulo e Diário de Notícias**. 2005. 180 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2005.

CHAVES, Marta. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007. p. 175-186.

CHAVES, Marta. Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: FAUSTINO, Rosangela Celia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008a. p. 75-89.

CHAVES, Marta. **O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implementação da proposta pedagógica no Estado do Paraná na década de 1960: o caso da Educação no Jardim de Infância**. 2008. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008b.

CHAVES, Marta. Intervenções pedagógicas humanizadoras: possibilidades de práticas educativas com artes e literatura para crianças na educação infantil. In: CHAVES, Marta; SETOGUTI, Ruth Izumi; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de (Org.). **A formação do professor e intervenções pedagógicas humanizadoras**. Curitiba: Instituto Memória Editora, 2010. p. 59-69.

CHAVES, Marta. **A formação e a educação da criança pequena: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de educação infantil**. Araraquara, 2011. 71 f. Relatório (Pós-Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Araraquara, 2011a.

CHAVES, Marta. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a literatura infantil. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: EDUEM, 2011b. p. 97-105.

CHAVES, Marta. Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 10., 2011. Maringá. **Anais eletrônicos...** Maringá: UEM/PPE, 2011c. p. 1. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2011/pdf/G004.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/G004.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2017.

CHAVES, Marta. Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 11., 2012. Maringá. **Anais eletrônicos...** Maringá: UEM/PPE, 2012. p. 1-2. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2012/trabalhos/gp/04\\_CHAVES.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/gp/04_CHAVES.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2017.

CHAVES, Marta. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 81-91, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28210>>. Acesso em: 28 out. 2015.

CHAVES, Marta. Contar histórias de autores e personagens: realizações pedagógicas de encanto e ensino. In: TOZETTO, Susana Soares (Org.). **Professores em formação: saberes, práticas e desafios**. Curitiba: Intersaberes, 2015. p. 210-236.

CHAVES, Marta et al. Autores, personagens, letras, pincel e tinta: é hora de brincar e aprender na educação infantil. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Orientações pedagógicas da educação infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: SEED/PR, 2015. v. 1. p. 61-68.

CHAVES, Marta. Educação Integral e intervenções pedagógicas: contribuições e proposições da teoria histórico-cultural. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 121-134, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36883>> Acesso em: 15 jan. 2018.

CHAVES, Marta et al. Colcha da roda de conversa: a possibilidade de vivências coletivas na composição do espaço e organização do ensino. In: \_\_\_\_\_. **Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras: conquistas de professores e crianças na educação infantil**. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História-UEM, 2016. p. 58-66.

CHAVES, Marta. A Teoria Histórico-Cultural e a Linguagem Escrita na Educação Infantil: estudos e reflexões. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 1, n. 3, p. 47-66, set./dez. 2017a. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/40203/21028>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

CHAVES, Marta. **Teoria Histórico-Cultural e a Organização do Ensino na Educação Infantil**: Reflexões e proposições didáticas para o desenvolvimento humanos nos primeiros anos escolares. 2017b. 12 p. Digitado.

CHAVES, Marta; BITTENCOURT, Silvana; LUPPI, Suely Cristina Gosmão. Organização do espaço: encantos e aprendizagens para as crianças. In: CHAVES, Marta; LIMA, Elieuzza Aparecida de; FERRAREZE, Sineide (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e Formação de professores: Estudos e intervenções pedagógicas humanizadoras**. Maringá: Programa Interdisciplinar de Arqueologia, Etnologia e Etno-História-UEM, 2012. p. 55-62.

CHAVES, Marta; LIMA, Elieuzza Aparecida de; GIROTTO, Cyntia Graziela Guizelin Simões. Intervenções pedagógicas e realizações humanizadoras com professores e crianças. In: CHAVES, Marta. **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá: EDUEM, 2011. p. 37-49.

CHAVES, Marta; STEIN, Vinícius; SILVA, Cristiane Aparecida da. Literatura Infantil e a formação de professores e crianças criadores e criativos. In: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; CAETANO, Luciana Maria. **A psicopedagogia e o processo de ensino-aprendizagem: da educação infantil ao ensino superior**. Curitiba: CRV, 2014. p. 15-26.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: Símbolos, mitos, arquétipos**. São Paulo: Ática, 1991a.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: Das origens Indo-Européias ao Brasil contemporâneo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991b.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: Teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. Cecília Meireles: vida e obra. **Revista do CESP**, Belo Horizonte, v. 21, n. 28/29, p. 11-17, jan./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cesp/article/viewFile/7870/6830>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

CORSINO, Patrícia; QUEIROZ, Hélen Aparecida. Adivinhas. In: TV Escola: o canal da educação. **Chico na Ilha dos Jurubebas**. Brasília, DF: [1996?]. p. 1-12. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publications/1397742706543.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

COSTA, Marta Morais da. O trabalho com a poesia infantil. In: \_\_\_\_\_. **Literatura, leitura e aprendizagem**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009a. p. 199-215. Disponível em: <<http://www2.videolivriaria.com.br/pdfs/24054.pdf>> Acesso em: 12 dez. 2017.

COSTA, Marta Morais da. Poesia e música. In: \_\_\_\_\_. **Literatura, leitura e aprendizagem**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009b. p. 149-161. Disponível em: <<http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/24054.pdf>> Acesso em: 12 dez. 2017.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista iberoamericana de educación**, Madrid, n. 55, p. 205-223, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://rieoei.org/rie55a09.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

CUNHA, Maria Zilda; LOPES, Cristiano Camilo. Nelly Novaes Coelho: uma vida dedicada à literatura. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 9-16, out. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/138689/135268>>. Acesso em: 8 nov. 2017.

FARIAS, Elaine Gebrim. **As cantigas e brincadeiras de roda como instrumento pedagógico na alfabetização**. 2013. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Alto Paraíso, 2013. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7827/1/2013\\_ElaineGebrimdeFarias.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7827/1/2013_ElaineGebrimdeFarias.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2018.

FERRARO JÚNIOR, Vicente Giaccagliani. O Etnofederalismo e a Formação das Repúblicas Soviéticas: reflexões sobre a questão nacional e os impactos das políticas étnicas adotadas após a Revolução Russa. In: ENCONTRO ABRI, 6., 2017. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC Minas, 2017. p. 1-16. Disponível em: <[http://www.encontro2017.abri.org.br/resources/anais/8/1498367680\\_ARQUIVO\\_V.G.FerraroJr.-OEtnofederalismoeaFormacaodasRepublicasSovieticas.pdf](http://www.encontro2017.abri.org.br/resources/anais/8/1498367680_ARQUIVO_V.G.FerraroJr.-OEtnofederalismoeaFormacaodasRepublicasSovieticas.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2018.

FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 115-126, 1. sem. 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/viewFile/3002/1933>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

FITTIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa? In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil?** Com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 93-121.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

HOBBSAWM, Eric. **A Era do Capital: 1948-1875**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOUZEL, Rebeca; TRAVERSO, Enzo. 1917: a Revolução Russa. In: LÖWY, Michael (Org.). **Revoluções**. Tradução de Yuri Martins Fontes. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 109-165.

HRUBY, Hugo. **O século XIX e a escrita da história do Brasil**: diálogos na obra de Tristão de Alencar Araripe (1867-1895). 2012. 371 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2415/1/437862.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Tradução de José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JÚLIO Gouveia. In: BIOGRAFIAS. São Paulo: Pró-TV, [1995?]. Disponível em: <<http://www.museudatv.com.br/biografias/Julio%20Gouveia.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

LAJOLO Marisa. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília, DF], 21 dez. 2017. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1025607971064367>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa Ômega, 1980.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. O homem e a cultura. In: \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, [1998?]. p. 277-302.

LIMA, Elieuzá Aparecida de; GIROTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; CHAVES, Marta. Literatura Infantil, Ensino e Aprendizagem de Estratégias de Leitura. In: CHAVES, Marta (Org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá: EDUEM, 2011. p. 79-92.

LIMA, Elieuzá Aparecida de; VALIENGO, Amanda. Literatura infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envolvimento. In: CHAVES, M. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 55-68.

LÔBO, Yolanda. **Cecília Meireles**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010 [Coleção Educadores].

MARÇAL, Cleonice. **As emoções e sentimentos na literatura infantil: perspectiva vigotskiana**. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016.

MARISA Lajolo. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pes-soa19039/marisa-lajolo>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 4. ed. São Paulo: Global Editora, 2016.

MENDES, Mariza Bianconcini Teixeira. **Em busca dos contos perdidos: O significado das funções femininas nos contos de Perrault**. São Paulo: Editora UNESP; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos. A formação humana à luz da teoria de Leontiev. **Revista eletrônica arma da crítica**, Fortaleza, ano 2, Número Especial, p. 178-188, dez. 2010. Disponível em: <[http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo\\_10\\_especial.pdf](http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo_10_especial.pdf)>. Acesso em: 8 out. 2017.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a crianças desde o nascimento até os sete anos**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NERY, Alfredina; ATIÉ, Lourdes. **Almanaque dos contos de fadas**. São Paulo: Editora Moderna, 2013.

OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor**. São Paulo: DCL, 2005.

OLIVEIRA, Rui de. Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil? Com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008. p. 13-47.

PAPES, Cleide da Costa e Silva. A palavra de Nelly Novaes Coelho. **Revista Crioula**, São Paulo, n. 7, p. 1-8, maio 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/crioula/article/viewFile/55267/58896>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

POESIA. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2010. p. 594.

PRESTES, Zoia. Guita Lvovna Vigodskaja (1925-2010), filha de Vigotski: entrevista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 1025-1033, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/159/167>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 285-314, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a1439136.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

PRESTES, Zoia Ribeiro; TUNES, Elizabeth. Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski. **Revista Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, DF, v. 9, n. 1, p. 101-135, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://www.publicacoes.uniceub.br/cienciasaude/article/view/7/1403>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da Psicologia Histórico-Cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. v. 1. p. 47-65.

PUCHKIN, Aleksandr. **A história da urso-parda**. Tradução e adaptação de Tatiana Belinky. Ilustrações de Mateus Rios. 7. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

REDE BANDEIRANTES. In: FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. **Escola de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, [2009?]. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/rede-bandeirantes>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

REED, John. **Os dez dias que abalaram o mundo**. São Paulo: Editora Global, 1978.

ROCHA, Ruth. **Contos de Perrault**. São Paulo: Moderna, 2010.

ROVERI, Sérgio. **Tatiana Belinky**:... e quem quiser que conte outra. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2017.

SILVA, Cristiane Aparecida da. **Tatiana Belinky**: uma possibilidade de aprendizagem e encantos para crianças. 2012. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

SILVA, Patricia Alves do Rego. TV Tupi, a pioneira na América do Sul. **Caderno da comunicação**: Série Memória, Rio de Janeiro, v. 12, p. 1-80, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4204434/4101419/memoria11.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

SMOLKA, Ana Luiza. Apresentação: A atividade criadora do homem: a trama e o drama. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. p. 7-10.

STEIN, Vinícius. **A Educação Estética**: contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de Arte na Educação Infantil. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 090, de 2005. **Regulamento do Trabalho de Conclusão de Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Maringá**. Maringá, maio 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Escritório de Cooperação Internacional. **Histórico**. Maringá, [2014?]. Disponível em: <<http://sites.uem.br/eci-old/institucional>>. Acesso em: 10 jul. 2017.



VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas III**: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

XATARA, Claudia Maria; SUCCI, Thais Marini. Revisitando o conceito de provérbio. **Veredas (online)**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 33-48, out. 2008. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo31.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.