

LITERATURA INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

Adriana Ferreira Gentil¹
Aline Aparecida da Silva²
Heloisa Toshie Irie Saito³
Priscila Borba da Costa⁴

Resumo: Literatura Infantil é arte, criação humana e por isso não pode ser vista apenas como recurso educativo ou lúdico, mas como expressão artística completa. Sendo assim, o trabalho com a Literatura pode enriquecer as experiências sociais vividas pelas crianças no cotidiano da Educação Infantil e ao mesmo tempo colocá-las num processo de aproximação com a cultura escrita formal. Considerando isso, neste texto, objetivamos analisar a Literatura Infantil enquanto Arte e suas contribuições para o desenvolvimento da criança no universo da escrita, por meio de práticas de leitura contextualizadas e significativas, considerando as interações sociais e os contextos culturais que permeiam a compreensão e a apropriação de sentidos. Para tanto, tomamos como aporte teórico os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pois compreendemos que esse referencial nos possibilita explorar as práticas de leitura como processos interativos que vão além da simples decodificação de palavras, influenciando diretamente o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. É uma pesquisa de cunho bibliográfico cujos resultados evidenciam o papel central da literatura como instrumento de mobilização das funções psicológicas superiores. Portanto, concluímos que trabalhar a Literatura, a partir da perspectiva histórico-cultural, potencializa o desenvolvimento humano ao ampliar a experiência da criança, mobilizando-a a pensar, a expressar suas ideias verbalmente, por desenho e, posteriormente, por registro de palavras escritas.

Palavras-Chave: Literatura Infantil; Teoria Histórico-Cultural; Práticas de leitura.

¹Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pelo PPE/ UEM. Especialista em Teoria Histórico-Cultural pelo Departamento de Psicologia da UEM. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: drika_fg@hotmail.com

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pelo PPE/ UEM. Graduada em Pedagogia pela UEM. Formadora Educacional da Educação Infantil na Rede Municipal de Maringá. E-mail: alinesaparecida@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá, Brasil. E-mail: htisaito@uem.br

⁴Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). MBA em Gestão Escolar pela Esalq/USP. Mestre em História pelo PPH/ UEM. Graduada em História pela UEM. E-mail: costapborba@gmail.com

CHILDREN'S LITERATURE AND THE DEVELOPMENT OF HIGHER PSYCHOLOGICAL FUNCTIONS

Abstract:

Children's literature is art, a human creation, and therefore cannot be seen merely as an educational or playful resource, but as a complete artistic expression. Thus, engaging with children's literature can enrich children's social experiences in the daily context of early childhood education while simultaneously introducing them to formal written culture. Considering this, in this text, we aim to analyze children's literature as art and its contributions to children's development in the realm of writing through contextualized and meaningful reading practices, by considering the social interactions and cultural contexts that shape the understanding and appropriation of meaning. To this end, we adopt the theoretical framework of the cultural-historical theory, as we understand that this perspective allows us to explore reading practices as interactive processes that go beyond simple word decoding, directly influencing children's cognitive and social development. This bibliographical research highlights the central role of literature as a tool for mobilizing higher psychological functions. Therefore, we conclude that engaging with literature from the cultural-historical perspective enhances human development by broadening children's experiences, encouraging them to think, express their ideas verbally, through drawings, and later through written word registration.

Keywords: Children's literature; Cultural-historical theory; Reading practices.

Introdução

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 este artigo com os escritos de Cecília Meireles, pois consideramos que a forma poética como a autora trata sobre o livro retrata a essencialidade da Literatura Infantil, ou seja, a necessidade de causar diferentes sentimentos e interpretações nas crianças. Comprendemos que o trabalho docente pode encontrar

na Literatura Infantil um potente aliado para a organização de ações propositivas junto às crianças, considerando que, por meio da Literatura, a criança amplia seu repertório cultural, desenvolve a imaginação e constrói valores essenciais para a formação integral.

Segundo Coelho (2000, p. 27) “[...] 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”. Para a referida autora, Literatura é arte, criação humana que se manifesta por meio de palavras. Nesse sentido, Literatura Infantil, não pode ser vista apenas como um recurso educativo ou lúdico, mas como uma expressão artística completa, capaz de proporcionar às crianças uma experiência estética que contribui para sua formação cultural e pessoal. Por meio das narrativas e da representação simbólica contidas nas obras literárias, as crianças são convidadas a explorar sentimentos, valores e reflexões sobre o mundo e sobre si mesmas, ampliando seu entendimento da realidade e seu desenvolvimento integral.

Portanto, entendemos que a Literatura Infantil desempenha um papel central na formação intelectual e emocional das crianças, sendo essencial para o desenvolvimento da imaginação, o enriquecimento da compreensão do mundo ao seu redor e o cultivo da curiosidade e do prazer pela leitura. Para Vigotski (2001, 2009) quanto maior forem as experiências vivenciadas pelas crianças, mais ampliadas serão suas potencialidades criadoras. Dessa maneira, o livro pode desenvolver a inteligência, a criatividade, a afetividade e o senso crítico da criança, desde que ela possa estar ativamente inserida em práticas sociais de narratividade, em que a imaginação e a atividade criadora possam ser ativadas e estimuladas.

Nesta direção, o ensino e as vivências com a Literatura Infantil podem enriquecer a organização das práticas educativas numa perspectiva de humanização e emancipação. Destacamos aqui a contribuição da Teoria Histórico-Cultural, um referencial teórico que, ao se apresentar como uma abordagem humanizadora, oferece subsídios para enfrentar os desafios da atualidade. Entendemos que tal teoria possibilita a instrumentalização necessária, mesmo em contextos adversos, para a construção de uma educação plena e inclusiva. Acreditamos que, por meio dos pressupostos do referencial teórico supracitado, é possível explorar as práticas de

leitura como processos interativos que vão além da simples decodificação de palavras, influenciando diretamente o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Apoiados nessa compreensão, este estudo tem como objetivo analisar a Literatura Infantil enquanto arte e suas contribuições para o desenvolvimento da criança no universo da escrita, por meio de práticas de leitura contextualizadas e significativas, considerando as interações sociais e os contextos culturais que permeiam a compreensão e a apropriação de sentidos. Para tanto, com intuito de situar nosso trabalho em termos metodológicos, utilizamos a sistematização proposta por Gil (2002), enquadrando-a na pesquisa do tipo bibliográfica. Ao argumentar sobre as vantagens dessa forma de conduzir a pesquisa, Gil (2002) explica que o delineamento bibliográfico permite ao investigador cotejar uma grande cobertura de fenômenos que não poderia pesquisar diretamente. A pesquisa bibliográfica favorece o direcionamento dos estudos de maneira a compreender a totalidade do contexto no qual se insere nosso objeto de estudo.

Considerando o exposto, nosso texto foi organizado de modo a apresentar a Literatura Infantil sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, bem como suas contribuições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, quando utilizada adequadamente no contexto da Educação Infantil.

1. A literatura infantil na abordagem pedagógica da Teoria Histórico-Cultural da educação

Nos estudos pedagógicos sobre educação infantil influenciados por Lev Vigotski (1896-1934), a literatura desempenha um papel relevante no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, visto que se trata de uma produção cultural permeada de signos, símbolos e conceitos, fundamentais para ampliar o repertório cultural da criança em formação. Para além de uma criação artística, a literatura possibilita a vivência de experiências simbólicas que estimulam as funções psicológicas superiores de seus leitores, sobretudo no que tange à imaginação e à criação. Esse potencial contido na literatura decorre do conteúdo essencial da

Linguagem, ferramenta que, de acordo com Vigotski, é a base do pensamento humano.

Partindo do pressuposto de a linguagem ser uma criação cultural e social, Vigotski usa o conceito de internalização para explicar como os signos e conceitos, possibilitados por meio das interações sociais, são apropriados intrapsiquicamente e se tornam parte do desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, as relações mediadas pela linguagem oral e escrita potencializam novas internalizações, ampliam a experiência do leitor, levando-o a lugares, ideias e elementos culturais que apenas a linguagem literária poderia lhe proporcionar.

Com base nos estudos experimentais realizados no Instituto de Psicologia dirigido por Konstantin Kornilov (1879-1957) e em diálogo com o neuropsicologista Alexander Luria (1902-1977), Vigotski formulou uma teoria psicológica que concebe o desenvolvimento da criança dentro de condições sociais e econômicas. A hipótese mobilizada por Vigotski no estudo da psicologia foi bastante radical: todas as funções psicológicas que governam as ações mentais e cognitivas de um indivíduo não são imutáveis, mas possuem uma história de desenvolvimento cultural pela interiorização de ferramentas culturais.

Em 1931, em texto clássico sobre a gênese das funções psicológicas superiores (traduzido em inglês como *higher mental functions*), Vigotski explorou a “origem e desenvolvimento das formas psicológicas” em sua complexidade, apoiando-se na tese de que a natureza psicológica de uma pessoa representa a totalidade das relações sociais internalizadas e transformadas em funções do indivíduo e formas de sua estrutura. Ele negou as abordagens quantitativas da psicologia infantil, que buscavam quantificar as etapas de desenvolvimento em sentido evolucionista e por isso, uma das grandes contribuições de Vigotski foi requalificar a discussão psicológica sobre “o caráter único do comportamento da criança”, considerando que uma “imagem positiva” só seria possível ao se levar em consideração processos dialéticos complexos:

[...] um quadro positivo só é possível se mudarmos radicalmente nossa representação do desenvolvimento infantil e levarmos em conta que é



um processo dialético complexo que se caracteriza por periodicidade complexa, desproporção no desenvolvimento de funções separadas, metamorfoses ou transformações qualitativas de certas formas em outras, uma fusão complexa do processo de evolução e involução, um cruzamento complexo de fatores externos e internos, um processo complexo de superação de dificuldades e adaptação (Vigotski, 1931).

Um elemento importante da teoria do autor é reconhecer que as relações sociais e culturais antecedem as interiorizações de comportamento de uma criança. Para Vigotski (1931), o significado da palavra existe objetivamente para os outros (em sentido social) e depois começa a existir para a criança, adquirindo significado para ela. A “conexão objetiva” (Vigotski, 1931) entre as palavras e as coisas é apresentada pelos adultos em processos de socialização com as crianças, ou seja, o desenvolvimento se direciona à “conversão de relações sociais em funções psicológicas” (Vigotski, 1931). O enfoque, portanto, não é como cada criança se comporta em grupo rumo à socialização, mas como o grupo social cria funções psicológicas superiores em uma criança.

Considerando isso, entendemos que no processo de leitura, com apoio do professor, a literatura infantil pode promover uma mediação simbólica, pois, por meio dos textos literários, as crianças internalizam conceitos e valores presentes na sociedade. As histórias não promovem apenas uma narrativa sobre uma sequência de eventos, mas introduzem formas complexas de pensamento, valores culturais e normas sociais, que são, aos poucos, internalizadas pelas crianças. Vigotski também valorizava a leitura em voz alta como uma atividade social, na qual o adulto mediatiza a experiência literária, ajudando a criança a construir significados e desenvolver a linguagem. Na concepção vigotskiana, o desenvolvimento humano é visto como parte integrante de práticas sociais. Essa teoria nega concepções individualistas e reducionistas sobre a mente, valorizando práticas colaborativas compartilhadas das comunidades e a concepção da educação como prática social transformadora (Stetsenko, 2017).

O projeto de sociedade influencia na psique das pessoas e cada função mental superior aparece duas vezes no processo de desenvolvimento da conduta: primeiro, em função da conduta coletiva, como forma de colaboração, interação ou adaptação

social (categoria interpsicológica); e, em segundo lugar, como conduta individual, como meio de adaptação pessoal e como processo interno (categoria intrapsicológica). Retomando Vigotski, Stetsenko afirma que “somos todos atores que contribuem para práticas sociais, promovendo sua realização histórica” (Stetsenko, 2017, p. 2).

Diversos estudos da área da pedagogia, com influência da Teoria Histórico-Cultural, apontam para a importância da literatura infantil na educação infantil. Lira e Saito (2016) retomam as lições do crítico literário Antonio Candido (1918-2017) sobre a função da literatura enquanto necessidade social inevitável, que deve ser proporcionada a todos, para problematizar a necessidade de que professores “participem de momentos de formação nos quais as práticas que envolvem a literatura infantil sejam problematizadas, pensadas e exercitadas” (Lira; Saito, 2016, p. 265). Dizia Candido que a literatura desenvolve em nós a “cota de humanidade” (Candido, 2023), na medida em que nos permite pensar no semelhante. A tese de Candido é que a literatura é verdadeiramente um direito humano, por ser indispensável a nós e indispensável ao próximo. Nesse sentido, o acesso à leitura é visto como possibilidade de cidadania:

[...] ao planejarmos o trabalho pedagógico a partir dessa arte, estamos propiciando desenvolvimento humano ao passo que colocamos as crianças em reflexão com diferentes vivências, compreensões acerca dos valores sociais, culturais e morais, permitindo, desse modo, uma melhor percepção das situações de vida, pois apesar de serem fictícias se aproximam da realidade imediata (Lira; Saito, 2016, p. 266).

Em diálogo com Fanny Abramovich (1940-2017), as autoras afirmam que a leitura tem um papel importante do ponto de vista psicológico. Os livros ajudam as crianças a lidar com situações desafiadoras, como timidez, perda de entes queridos, conflitos: “assim, a literatura infantil, como fonte de prazer e estimuladora da imaginação, colabora para a construção de posturas de enfrentamento pelas crianças” (Lira; Saito, 2016, p. 269).

Marçal e André, em estudo sobre alfabetização e literatura infantil, apontam que, na contação ou leitura de histórias para crianças, o adulto “favorece aos

pequenos a experiência de conhecer outros espaços e realidades, a partir das descrições dos lugares e personagens presentes na narrativa” (Marçal; André, 2022, p. 86). As autoras entendem que a literatura auxilia a criança no desenvolvimento de generalizações e na compreensão das emoções, enfatizando que “a criança, no processo de apropriação da generalização da palavra e dos significados múltiplos, sofre a influência do meio circundante e da atividade operada” (Marçal; André, 2022, p. 86).

Elas também observam que a experiência vivenciada em situações distintas apresenta características diferenciadas da personalidade da criança. A criança percebe o acontecimento vivenciado no meio em que está para, posteriormente, “compreender o seu sentido e significado” (Marçal; André, 2022, p. 87) e, por esse motivo, na educação infantil, é preciso estimular a construção de sentido. No que tange à escrita, destacamos que ela pode ser vista como uma “necessidade concreta”, porém é preciso fazer com que a criança entenda o “significado e o sentido da linguagem”, o que pode ser estimulado por meio de atividades significativas de leitura e escrita: “letras e palavras, ao serem lidas, precisam ganhar vida e serem compreendidas, sentidas, interpretadas e vividas no ambiente cultural e social da criança” (Marçal; André, 2022, p. 90).

Miquelino complementa que o desenvolvimento da criança se dá a partir das inter-relações com o meio, sendo a linguagem o componente simbólico de mediação entre sujeitos e sujeito e objeto. A linguagem é “instrumento condutor da socialização, que possibilita à criança pensar e refletir por meio da interação com o mundo a sua volta, apropriando-se da cultura” e a literatura é “um tipo de linguagem multimodal, constituída por imagens, textos, áudios e recursos interativos, organizada por uma ação dinâmica e cultural, de modo direto ou indireto, associada a uma esfera social” (Miquelino, 2022, p. 117).

É importante ressaltar que os trabalhos que versam sobre a literatura no contexto da educação infantil sob a luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski compõem uma discussão ampla e diversa. No entanto, dentro das limitações e objetivos deste artigo, optamos por mapear e discutir apenas algumas das principais referências que dialogam com os temas abordados. Nosso foco reside em

compreender como os conceitos de mediação simbólica, internalização e desenvolvimento social contribuem para práticas pedagógicas que promovem a leitura na educação infantil. Ainda que outras contribuições literárias possam enriquecer esse debate, consideramos que o recorte aqui apresentado oferece uma base sólida para seguir com as reflexões sobre as interações entre literatura infantil e o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Dado o papel central da literatura como instrumento de mobilização das funções psicológicas superiores, conforme discutido até aqui, é possível perceber que sua função vai além de um simples recurso pedagógico. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a literatura apresenta-se como um catalisador essencial para a imaginação, a criação e o desenvolvimento da linguagem nas crianças. Nesse sentido, ao promover a internalização de novos repertórios e símbolos culturais, ela enriquece os processos intrapsíquicos dos alunos, fornecendo-lhes ferramentas para a elaboração de seu próprio pensamento. A seção seguinte, nesse sentido, explora como essas potencialidades da literatura podem ser implementadas no contexto escolar, indo além do uso didático restrito à alfabetização e inserindo-se como prática formadora de subjetividades e funções cognitivas mais amplas.

2. A contribuição da literatura para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a literatura não se restringe a um recurso didático, visto que a literatura é, em si, um determinante potencial para o desenvolvimento da imaginação, da criação e da linguagem enquanto funções psicológicas superiores na criança. Considerando que a literatura condensa em sua estrutura um repertório amplo de conceitos, símbolos, signos culturais, estrutura específica característica do gênero textual, coerência, coesão e elementos criativos do autor que a compôs, em cada literatura há um universo fecundo de estímulos para seus leitores.

Nesse sentido, ao nos depararmos com uma obra literária, encontramos a cristalização de processos cognitivos complexos do autor, que carrega em si uma

trajetória histórica e cultural em sua composição. Segundo Vigotski (2009), cada criação é um grãozinho constituinte da humanidade:

Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos 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 inventores desconhecidos (Vigotski, 2009, p. 16).

Quando a criança entra em contato com o repertório que as obras literárias proporcionam, tem a possibilidade de internalizar novos elementos, novas perspectivas, novos vocabulários e vertentes, as quais, por sua vez, contribuem para os seus próprios processos intrapsíquicos. É o grãozinho de humanidade que, ao ser apropriado, colabora para que infinitas novas possibilidades sejam decorrentes de seu conteúdo, servindo de repertório para as funções psicológicas de outras consciências.

Em outras palavras, podemos considerar que a literatura mobiliza as funções psicológicas de seus leitores, dado que perpassa pela memória, linguagem, imaginação, atenção voluntária e, conseqüentemente, contribui para o processo criativo. Destacamos aqui que a criação, enquanto função psicológica, não existe apenas quando são produzidas grandes obras artísticas, “mas toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo” (Vigotski, 2009, p. 15).

Compreender então a potencialidade da literatura enquanto mobilizadora das funções psicológicas superiores, é fundamental para o processo educativo, a fim de que não se corra o risco de esvaziar o trabalho em sua utilização como mero recurso de contextualização, introdução ou pretexto para a realização de atividades escritas das crianças.

No contexto escolar, frequentemente as obras literárias são associadas a propostas lúdicas e de práticas de escrita, como os próprios documentos norteadores da alfabetização preconizam. É o caso, por exemplo, do material *A Criança de Seis Anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos* (Brasil, 2009), organizado pelo MEC para orientar o trabalho docente com crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Nele, a literatura é diretamente vinculada à alfabetização e ao letramento, defendida desde a educação infantil como forma de letramento e



preparação para a sistematização da linguagem escrita. O documento propõe o trabalho com diferentes níveis de complexidade de texto, usando como base os livros de Eva Furnari.

Na BNCC (Brasil, 2017) a literatura é abarcada na Educação Infantil dentro do campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação”, no qual consta a seguinte ideia:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2017, p. 42).

No que tange às funções psíquicas, apenas a imaginação é mencionada, demonstrando a predominância da compreensão da literatura como recurso didático para a leitura e escrita. De fato, conforme os estudos de Vigotski (2009), a literatura oferecida pelo professor com a finalidade de experiência literária pode contribuir para dar sentido e significado às práticas de escrita das crianças. Para tanto, o autor enfatiza que não basta que o livro aborde um assunto de interesse das crianças, mas deve mobilizar o pensamento a favor de sua experiência, de modo que o conteúdo do texto amplie seu repertório intrapsíquico.

Ressaltamos, entretanto, que a escolha de literaturas pertencentes à realidade da criança não significa facilitar ou infantilizar o ensino, mas potencializar a atividade cognitiva, instigando as funções psicológicas superiores. Nesse sentido, a literatura é um instrumento didático válido e favorável à aprendizagem da leitura e escrita, mas é ainda mais fecunda quando trabalhada a favor da mobilização das funções psicológicas numa dinâmica complexa da consciência.



Portanto, a literatura, trabalhada com o objetivo de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio da escrita, preocupase para além da finalidade da transcrição do código escrito, pois prioriza as experiências que o conteúdo literário está promovendo para cada consciência. Um exemplo desse aspecto pode ser compreendido a partir do experimento que Tolstoi realizou com semi-analfabetos:

Tolstoi pediu a seus alunos uma composição com o seguinte provérbio: “Com a colher dá-se de comer, com o cabo ferem-se os olhos”. [...] De início as crianças recusaram-se a escrever, pensando que não fossem capazes. Então, Tolstoi começou a escrever. Escreveu a primeira página. [...] e as páginas seguintes da composição, escritas pelos alunos [...]. O processo de compor interessou-as e atraiu-as, e isso foi o primeiro impulso para um trabalho criativo e inspirado. “Nesse momento”, diz Tolstoi, “pelo visto, pela primeira vez, eles sentiram a beleza de *registrar os detalhes com palavras artísticas*”. As crianças compunham, criavam as figuras dos personagens, descreviam a aparência deles, uma série de detalhes, alguns episódios, e tudo era fixado numa determinada forma verbal precisa. “Os olhos dele brilhavam quase com lágrimas”, relata Tolstoi sobre um dos meninos que participou da composição, “suas mãos negras e magras contraíam-se compulsivamente; ele irritava-se comigo e apressava-me: escreveu, escreveu?, perguntava-me a todo instante. Falava com os outros de maneira irritada e despoticamente; queria ser o único a falar e desejava falar não do modo como se narra, mas do modo como se escreve, ou seja, *registrar de forma artística com palavras as imagens e os sentimentos*; ele não permitia, por exemplo, trocar as palavras de lugar. Dizia: “Tenho feridas nos pés” e não permitia dizer: “Nos pés tenho feridas”. Nesse último exemplo, vemos como era forte o sentimento da forma verbal nessa criança, que pela primeira vez aproximou-se da arte literária (Vigotski, 2009, p. 68, *grifos nossos*).

O relato supramencionado destaca que as palavras proporcionadas pela experiência literária não pertenciam inicialmente à realidade das crianças, mas foram ali introduzidas. Com o repertório dado pelo professor (Tolstoi) as crianças criaram, a partir de seu interesse, uma obra artística, ainda que não fossem alfabetizadas. Utilizaram a escrita, junto ao professor escriba, para expressar suas ideias e sentimentos de maneira harmoniosa e organizada, seguindo os padrões que o gênero

textual demandava, mesmo sem terem se apropriado de toda a dimensão dessa forma de linguagem.

Ainda a partir desse exemplo relatado por Vigotski (2009), enfatiza-se a função de Tolstoi como professor, que não apenas apresentou e explorou a obra literária em sua estrutura textual, mas ampliou as experiências das crianças compondo junto, atuando na zona de desenvolvimento proximal de cada uma delas, incutindo o interesse em fazer aquela atividade, aquele registro, mediando o processo e mostrando como fazer.

Junto com as crianças, ele construiu, compôs, combinou, contagiou-as com sua preocupação, forneceu-lhes um tema, ou seja, guiou, de um modo geral, todo o processo de criação das crianças, mostrou-lhes procedimentos de criação etc. E é isso que é educação, no sentido preciso dessa palavra (Vigotski, 2009, p. 72).

Desse modo, podemos perceber que função do professor ao trabalhar a literatura na perspectiva da THC se volta a todo o processo de desenvolvimento da criança: não se perde de vista o conteúdo da obra como signos culturais formadores de consciência, em detrimento da forma e do objetivo da alfabetização. Há uma totalidade a ser considerada: o conteúdo que servirá de repertório para a linguagem, o pensamento, a memória, a imaginação, a criação e as demais funções psicológicas superiores; a forma que traz em sua estrutura conceitos e necessidades estéticas culturais e artísticas as quais colaboram como possibilidades criativas; e a finalidade de leitura e escrita como recurso de comunicação, expressão e ampliação das experiências subjetivas.

A proposta com a literatura, na THC, potencializa o desenvolvimento quando amplia a experiência da criança, mobilizando-a a pensar, a expressar suas ideias por meio verbal, via desenho e, posteriormente, registros escritos.

Considerações Finais

Ao longo do texto, foi possível compreender a relevância da Literatura Infantil para o desenvolvimento integral da criança, especialmente quando fundamentada pela Teoria Histórico-Cultural. Este referencial teórico proporciona uma visão ampla das práticas de leitura, considerando-as não apenas como ferramentas de alfabetização, mas como elementos fundamentais na formação de subjetividades e no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. A perspectiva histórico-cultural compreende a leitura como um processo interativo e culturalmente mediado, o que valoriza o papel das instituições educativas na promoção de práticas de leitura que ampliem o horizonte cultural das crianças e as preparem para uma inserção consciente e crítica no mundo da escrita.

Dessa forma, a Literatura Infantil, tratada como arte, transcende seu caráter educativo e apresenta-se como um poderoso recurso humanizador e emancipador. Em conformidade com Coelho (2000) entendemos que pela literatura podemos ler o mundo dos homens. Por meio dela, o profissional que atua na Educação Infantil tem a oportunidade de proporcionar experiências significativas e contextualizadas, que não apenas despertam o gosto pela leitura, mas também cultivam valores, promovem a reflexão crítica e fortalecem o desenvolvimento emocional e o encantamento nas crianças.

Desse modo, torna-se fundamental que, ao integrar a Literatura Infantil no cotidiano da Educação Infantil, o profissional docente disponha de um repertório amplo e diversificado, que lhe permita apresentar às crianças a riqueza e a diversidade da literatura. Para que essa prática se desenvolva de forma intencional e enriquecedora, é imprescindível que o docente possua uma fundamentação teórico-metodológica sólida, a qual embasará a seleção criteriosa de obras literárias adequadas a cada faixa etária.

Esse conhecimento não apenas possibilita a escolha de materiais apropriados, mas também orienta a criação de ambientes de leitura que promovam o engajamento das crianças, com práticas que favoreçam o desenvolvimento integral e atendam às especificidades de cada grupo. Assim, ao planejar e sistematizar momentos de leitura e atividades literárias no ambiente escolar, o profissional pode transformar a literatura

em um instrumento formador e humanizador, capaz de despertar a curiosidade, estimular o imaginário e apoiar o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. A prática de trabalhar a Literatura Infantil com um olhar atento e fundamentado, portanto, é essencial para que essa experiência se constitua em um pilar central da formação cultural e social na primeira infância.

Assim, as práticas pedagógicas que articulam a Literatura Infantil sob a ótica da perspectiva histórico-cultural promovem uma educação ampla e inclusiva. A Literatura Infantil, ao entrelaçar elementos do cotidiano e do imaginário, facilita a mediação de saberes e experiências que enriquecem o processo de aprendizagem e incentivam a construção de vínculos significativos com a leitura e a escrita, aspectos essenciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Referências

BRASIL. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Todavia, 2023.

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

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MARÇAL, C.; ANDRÉ, T. Alfabetização e Literatura Infantil: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Pleiade**, v. 16, n. 34, p. 84-90, 2022. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/704> Acesso em: 15/11/2024.

LIRA, A. C. M.; SAITO, H. T. I. Experiências de formação docente na graduação: em foco a literatura infantil. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 264–278, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3702>. Acesso em: 27 out. 2024.

MIQUELINO, Heloisa. **Literatura infantil digital e desenvolvimento da linguagem oral à luz da teoria histórico-cultural**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/17215/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20DE%20MESTRADO%20Heloisa%20Miquelino%20Repositorio%20BCO.pdf?sequence=5>

STETSENKO, A. **The Transformative Mind: expanding Vygotsky's approach to development and education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

VIGOTSKY, L. **The genesis of higher mental functions**. Marxist Archives, 1931. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1931/higher-mental-functions.htm>

VIGOTSKY, L. S.. The historical meaning of the crisis in psychology: a methodological investigation. In L. S. Vygotsky. **The collected works of L. S. Vygotsky**, New York, NY: Plenum, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em outubro de 2024

Aprovado em fevereiro de 2025.