

AS PRÁTICAS DE LEITURA E A CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A VEZ E VOZ DAS CRIANÇAS

Marta Regina Furlan¹

Amanda Valiengo²

Resumo:

Este texto é efeito dos estudos, em desenvolvimento, no Estágio Pós-Doutoral sobre práticas de leitura na educação da infância. Tem como objetivo refletir e discutir sobre as narrativas orais infantis à luz de textos literários e a constituição da linguagem mediadora docente em práticas de leitura na Educação Infantil. Para além de apenas ouvir histórias lidas e contadas pelo adulto, no caso, a professora, é fundamental a constituição da narrativa oral infantil a partir da leitura criativa, sensível, expressiva e interativa da criança a partir do livro literário. Esta narrativa oral da criança associa-se à compreensão sobre o ato de ler como um ato cultural e historicamente constituído pela humanidade. A presença protagonista da criança em contextos de leitura de textos literários na Educação Infantil eleva sua inserção no mundo da cultura escrita, além da produção de sentido num processo interativo mediado pela linguagem da professora. A metodologia, de natureza qualitativa, é um estudo teórico bibliográfico pelos arredores da Teoria Histórico Cultural e se fundamentam no arcabouço teórico científico da escola de Vygotsky e de intérpretes em afinção com as discussões sobre práticas de leitura, narrativas orais, infância e formação de professoras. Como resultados, a presença da linguagem mediadora docente torna-se valorosa em contexto de ensino voltado às práticas pedagógicas de leitura de textos literários na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação. Infância. Práticas de Leitura. Literatura Infantil.

Abstract:

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (1999), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2003), Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2011), Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2021). Email: marta.furlan@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2146-2557>

² Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Marília (2005). Concluiu Mestrado em Educação (2008) e Doutorado em Educação, com estágio em Portugal (2012) pela mesma Universidade. Pós-doutora pela Universidade Federal do Espírito Santo (2018). Atualmente, é professora Adjunta da Universidade Federal de São João Del Rei, MG, no Departamento de Ciências da Educação e no Mestrado em Educação. Email: amanda.valiengo@ufsj.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2252-4588>

This text is a result of ongoing studies in a postdoctoral research project on reading practices in early childhood education. Its objective is to reflect on and discuss children's oral narratives in the light of literary texts and the development of mediating teacher language in reading practices in early childhood education. Beyond merely listening to stories read or told by the adult, in this case, the teacher, it is essential to foster children's oral narrative through creative, sensitive, expressive, and interactive reading of literary books. Children's oral narratives are linked to the understanding of reading as a cultural act, historically constituted by humanity. The active participation of children in the context of reading literary texts in early childhood education enhances their integration into the world of written culture and contributes to meaning-making in an interactive process mediated by the teacher's language. The qualitative methodology involves a theoretical and bibliographic study within the framework of Historical-Cultural Theory, drawing on the scientific theoretical foundation of Vygotsky's school and interpretations aligned with discussions on reading practices, oral narratives, childhood, and teacher education. As a result, the mediating role of teacher language proves to be valuable in teaching contexts focused on pedagogical practices of literary text reading in early childhood education.

Keywords: Education. Childhood. Reading Practices. Children's Literature.

Primeiras palavras

*Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser crianças.
Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana [...].
[...] Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.
(Eduardo Galeano, A escola do mundo às avessas)*

Nos profusos desafios impostos neste contexto social contemporâneo, é imperiosa a proclamação sobre a formação de professoras³ e o sentido de educar a criança a partir das práticas de leitura na Educação Infantil. A robusta presença da criança protagonista em contextos de ensino e, especificamente, em práticas pedagógicas e formativas voltadas às descobertas por meio da leitura de textos literários diversos, corrobora para a sua inserção no mundo da cultura escrita e contribui para a formação e o desenvolvimento máximo da inteligência e da personalidade.

³ Neste texto optamos por escrever professoras uma vez que a maioria da classe docente na Educação Infantil é formada pelo gênero feminino.

Para além de ouvir histórias lidas e contadas pelo adulto, no caso, pela professora, é fundamental a constituição da narrativa oral infantil a partir da leitura de textos com e sem palavras de maneira criativa, sensível e imaginativa, afinal é legítima a voz e vez dos pequenos em práticas de leitura literária. Ainda, há a possibilidade da criança desenvolver atividades de expressão e leitura do que ouve e conta por meio do desenho, da pintura, da brincadeira de faz de conta, da modelagem, da poesia, da dança e da própria voz, dentre outras manifestações. Para Mello (2005, p. 24), “estas atividades são, em geral, vistas na escola como improdutivas, mas na verdade, são essenciais para a formação da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo”.

Com base nisso, a **problemática** consiste na seguinte questão central: Como tem sido constituída a linguagem mediadora docente em práticas de leitura e narrativas orais infantis a partir de livros de literatura infantil em prol do protagonismo infantil? Como forma de desdobramento: a) Qual o sentido de educar a criança leitora a partir de textos literários como processo de inserção na cultura escrita? b) Qual a linguagem mediadora docente em práticas literárias em favor da inserção da criança na cultura escrita? c) Como humanizar as práticas de leitura com vistas ao protagonismo compartilhado entre professoras e crianças e, crianças e crianças?

O **objetivo geral** deste texto é refletir e discutir sobre as práticas de leitura literária e a inserção da criança na cultura escrita por meio da linguagem mediadora da professora na Educação Infantil. Os **objetivos específicos** são: a) discutir sobre o processo de inserção da criança na cultura escrita e a formação leitora na Educação Infantil; b) refletir sobre o desenvolvimento da atividade criadora e imaginação em contextos de leitura literária; c) refletir sobre a linguagem mediadora da professora em contextos de práticas de leitura literária em favor do protagonismo compartilhado entre professora e crianças e criança e criança.

Este texto é fruto de estudo que vem sendo desenvolvido no Estágio Pós-Doutoral na Universidade Federal São João Del Rei (UFSJ), da participação no Grupo de Estudos e Pesquisa CRIA - Centro de respeito às infâncias e suas aprendizagens e no Projeto Interinstitucional de “Leitura e práticas pedagógicas na escola da infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem online e presencial”, aprovado no Edital de Seleção Emergencial IV “Programa de Desenvolvimento da Pós-graduação (PDPG) - Impactos da Pandemia” (Edital nº12/2021). Conta, também com o Projeto Integrado entre Pesquisa e Extensão intitulado de “Critinfância: formação de professores para a educação da infância em tempos de travessia” – CNPq/UEL.

A discussão articula-se às práticas de leitura e à linguagem mediadora da professora na Educação Infantil por meio de “ações inovadoras para a formação do sujeito leitor forjadas com e pelos protagonistas do processo ensino-aprendizagem” (UEL, 2022⁴). Neste caso, o protagonismo infantil se faz pela participação em práticas de leitura literária em contexto compartilhado entre professora e criança e, criança e criança em favor da inserção da cultura escrita na Educação Infantil.

A metodologia, de natureza qualitativa, é um estudo teórico bibliográfico pelos arredores da Teoria Histórico-Cultural e se fundamenta no arcabouço teórico científico da escola de Vygotsky (1988, 1995, 2015), Vigotski (2018) e de intérpretes como Mello (2005, 2007), Rogoff (2005), Prestes e Santana (2009, 2024), dentre outros, em afinação com as discussões sobre práticas de leitura, narrativas orais, Educação Infantil e formação de professoras.

Em relação ao processo de inserção da cultura escrita na Educação Infantil, na maioria das vezes, há o apreçamento da escolarização e o encurtamento do tempo para ser criança, devido aos apelativos de pais e, sobretudo de algumas professoras em relação à prática de antecipação escolar do ensino fundamental. A justificativa é de que tal antecipação se dá por conta da

⁴ Projeto: 13159 - Leitura e práticas pedagógicas na escola da infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem on line e presencial. Cadastro PROPPG/UEL. Tipo de cadastro: 17 - Órgãos externos de fomento - Resolução 70/2012 (espelho do projeto). Edital de seleção Emergencial IV CAPES – Impactos da Pandemia.



estimulação precoce da criança no processo de aquisição da leitura e escrita como maior probabilidade de sucesso escolar e na vida em sua totalidade (Mello, 2005).

Por conseguinte, nos espaços formativos voltados à educação das crianças pequenas, não ocasionalmente há professoras que, mesmo que de modo inconsciente, projetam-nas uma experiência marcada pela precocidade da vida infantil e que é resultante de leituras que se limitam ao vir a ser infantil. Conseqüentemente, a criança é cada vez mais expulsa do “jardim da infância” para adentrar aos portões da adultez, expressando comportamento, linguagem, sonho para além de seu tempo de infância.

Ao contrário dessas ideias, “para a Teoria Histórico-Cultural, a criança é um sujeito ativo, participante do processo social de formação de sua personalidade” (Teixeira; Barca, 2017, p. 32), sendo a infância um momento para a formação da personalidade. As funções elementares vão sendo ampliadas pelas funções psíquicas superiores que aparecem em dois planos: no social, vivido com as pessoas e no individual, no interior da pessoa.

Para tanto, por meio da linguagem mediadora da professora, é preciso desenvolver a ação de abertura da sensibilidade do olhar, da escuta e da relação sem demora. É o tempo para ação do pensamento e da imaginação em contextos literários, promovendo sentidos e significados de generosidade intelectual e emocional para o ato de criação, visto que “tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana” (Vigotski, 2018, p. 31).

A criança, como um ser dotado de capacidades e potencialidades do desenvolvimento, pode vivenciar situações de aprendizagem por meio do ensino e da linguagem mediadora da professora em práticas de leitura literária e protagonismo compartilhado na Educação Infantil.

Sobre o protagonismo infantil, Valiengo (2017, p. 87) considera que o termo vem do “teatro e indica o ator que ocupa o papel principal numa obra”, ou seja, é a capacidade, no trabalho pedagógico com as crianças, potencializar práticas de ensino voltadas à possibilidade da criança participar, conviver e

expressar suas formas subjetivas de ver e ler o seu entorno social, cultural e educativo e, conseqüentemente, desenvolver a necessidade de conhecer mais, de ler mais por diferentes linguagens. A autora complementa:

[...] a ideia de que o protagonismo e a participação são palavras de mesma natureza, utilizados para indicar uma presença ativa [da criança] em situações e contextos variados, provindas das relações entre crianças e adultos, das crianças com outras crianças e das crianças com as coisas do mundo (Valiengo, 2017, p. 87-88).

Sobre a linguagem mediadora da professora em práticas de leitura literária, vale ressaltar que a mesma exige revigorar o sentido de educar a infância em tempo incerto, efetivamente na garantia de um caminhar educacional que se apresse para além das letras e palavras, permitindo diferentes leitura da vida, das relações, do saber por meio das práticas de leitura literária, em um tempo de infância que se abre para revelar a inteligência, a sensibilidade, a criatividade e a capacidade de interação social, justamente na fase em que a criança costuma observar tudo, se apropriar dos sentidos e significados das palavras, dos gestos das pessoas por meio da sua presença e sentimento de pertença no mundo e com o mundo.

A partir destas considerações introdutórias, é pertinente a cultura escrita e a formação leitora do infantil como elemento basilar para a humanização de adulto e criança, conduzindo-a ao campo da vivência do outro e de si contribuindo para o seu desenvolvimento humano e cognitivo (Vygotsky, 1988). Uma das possibilidades é a “vez e voz da criança” em momentos de ensino das práticas de leitura na Educação Infantil. A vez e voz da professora pode ser compartilhada em contexto de atividade criadora da leitura e do protagonismo infantil.

Em decorrência disso, a cultura escrita precisa ancorar-se na concepção de criança e de infância concreta e historicamente situada enquanto sujeito social e cultural, ou seja, um ser ativo em todo o processo de elaboração, reflexão, análise e de possíveis transformações. Bissoli (2005, p. 60-61), em relação à criança, afirma que “com sua própria biografia, é carregada de significados e

sentidos próprios do tempo e do espaço em que vive, das relações que trava, das expectativas a que é submetida”.

Para Vygotski (1995), a criança, enquanto ser humano, entra em contato com os fenômenos do mundo circundante por meio da relação com outros homens e pares, ou seja, num processo de comunicação e interação com eles se transforma por meio da educação e da produção cultural. Sobre isso, as funções psíquicas se alteram em decorrência das correlações estabelecidas por meio das interações sociais, além do desenvolvimento da memória, da atenção, do pensamento e da consciência. Nesse sentido, a criança da Educação Infantil tem condições psíquicas favoráveis ao desenvolvimento da leitura literária e, da constituição da narrativa oral ao ler e ou contar sobre os textos com e sem palavras que lhes são apresentados por meio da linguagem mediadora da professora em práticas de leitura.

Como organização didática e estrutural, o texto divide-se em três momentos inter-relacionados. No **primeiro momento**, a reflexão pauta-se sobre as práticas de leitura literária na educação da infância, o processo de inserção da criança na cultura escrita e sua formação leitora. A leitura literária é uma rica possibilidade para a linguagem falada e escrita na Educação Infantil e, vai além de esforços de antecipação da escolarização na infância que, no caso da escrita, “chega de forma, das mãos da professora e lembra a aquisição de um hábito técnico” (Vygotski, 1995, p. 183).

O **segundo momento** trata-se do desenvolvimento da atividade criadora e da imaginação em contextos de leitura literária na Educação Infantil com ênfase a voz e vez da criança à luz do protagonismo compartilhado. Em Vigotski (2018) a atividade criadora pela criança, no caso, é àquela em que se cria algo novo daquilo que existiu. Isso se dá pela conservação da experiência anterior para a vida do homem, o quanto ela facilita sua adaptação ao mundo que a cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais, ou seja, a atividade criadora humana nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa do que foi criado anteriormente (Vigotski, 2018). Sobre

isso, a prática de leitura imbrica a relação entre o desenvolvimento cultural/social e individual por meio da participação nas comunidades culturais e formativas, assim como afirma Rogoff (2005).

Sobre o **terceiro momento**, a reflexão articula-se à linguagem mediadora da professora em contextos de práticas de leitura literária a partir da intencionalidade pedagógica do ensino na Educação Infantil que é revelada pela ação responsiva da professora pelo planejamento, organização do tempo, do espaço/ambiente de aprendizagem e arranjos didáticos. Essa forma de organização do trabalho pedagógico corrobora para a continuidade do legado produzido historicamente pelos processos educativos na infância, que na maioria das vezes, compromete-se com a vida da criança e o seu desenvolvimento integral, nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

Ainda, a qualidade do ensino depende do processo formativo docente e da relação entre o sujeito e o contexto social, cultural e histórico a que pertence. Esta formação precisa estar imbuída dos fundamentos críticos e humanistas do conhecimento e de aprendizagens vividas no plano social por meio da relação com o outro, como propõe Vigotski na lei geral do desenvolvimento cultural (processo colaborativo e coletivo). Desse modo, há a possibilidade de articular a formação e ação criadora do ensino pela linguagem mediadora da professora em favor da (re) elaboração de práticas pedagógicas de leitura na Educação Infantil com vistas ao protagonismo compartilhado.

O processo de inserção da criança na cultura escrita e sua formação leitora

[...] a aquisição da escrita tem um papel enorme no desenvolvimento cultural psíquico da pessoa, uma vez que dominar a escrita significa dominar um sistema simbólico extremamente complexo que cria sinapses essenciais para outras formas elaboradas de pensamento [...] (Mello, 2005, p.26).

Ao tratar sobre o processo de inserção da criança na cultura escrita e sua formação leitora, primeiramente, é fundamental compreender a criança e o seu desenvolvimento histórico e cultural. Ao debruçar no termo infância e seu período

originário, constata-se que a etimologia da palavra vem do latim *infantia*, que se refere ao tempo de emudecimento, ou seja, o tempo em que a criança ainda não fala, ou sua fala é considerada desnecessária pelo adulto que lhe cerca a vida. Diante desse quadro, parece que somente o adulto tem voz e o direito a fazer uso da palavra verbal, podendo falar livremente. Ao associar com os tempos atuais, há evidência de que existe uma certa relação entre a etimologia da palavra e a ação adultocêntricas e ou de superioridade em relação à criança, uma vez que a maior parte da vivência infantil tem sido espelhada na cultura adulta.

A antítese é a infância que expressa a compreensão sobre a criança e sua forma subjetiva e plural de ser e estar no mundo e com o mundo. Em consonância com o caráter histórico e cultural do desenvolvimento humano infantil, a criança pequena, sujeito de direitos, apresenta sua forma típica de atividade, que segundo Mello (2007), se dá por meio da atividade criadora, imaginativa e de fantasia sobre os objetos e a partir da vivência social com as demais crianças e com o adulto, na apropriação das qualidades humanas na brincadeira de faz de conta, na imaginação que, nada mais é do que, a base de toda atividade criadora que se manifesta por meio da cultura e da linguagem. Ainda, na atividade criadora, não basta apenas colocar a criança diante dos objetos, é preciso que ela realize uma atividade adequada em relação a tais objetos (Vygotsky, 1988).

A partir da perspectiva histórico-cultural, a infância vai além de ser meramente uma etapa cronológica na evolução humana ou tão pouco associa-se a um período do desenvolvimento humano. Efetivamente, a infância “problematiza as relações humanas com a cultura e com a sociedade, elabora e reelabora histórias e narrativas sobre o mundo, por meio da linguagem, do pensamento, dos sentidos que dá ao mundo que lhe rodeia”, principalmente, por conta do que é possível ser vivido e vivenciado pelas crianças (Silva e Furlan, 2023, p. 95-96).

A base teórica vygotskiana correlacionou a natureza humana e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ao processo histórico e cultural, a partir da atividade da criança por meio das habilidades psíquicas e

motoras novas e, que tem um importante desdobramento pedagógico. Pelas janelas da percepção da professora em relação ao infantil em desenvolvimento, o papel do adulto é orientar, organizar e guiar a atividade da criança para que nela se reconstitua a atividade cultural e histórica incorporada nas objetivações da cultura escrita, no caso.

Isso se dá, porque a apropriação da cultura escrita pela criança é um processo educativo. Quando uma criança aprende a escrever, por exemplo, há a reconstituição em sua individualidade de uma atividade que foi criada e desenvolvida por incontáveis gerações de seres humanos que antecederam a partir do processo histórico de humanização.

Vygotsky (1998) considera o desenvolvimento cultural por meio das aprendizagens que possibilitam a criança ir se tornando humana e humanizada. Observar o desenvolvimento da criança significa mirar o seu desenvolvimento cultural e seu enraizamento na cultura como processo de sua humanização.

Diante disso, ao relacionar com o processo de inserção da criança na cultura escrita e na formação leitora enquanto produção humana elaborada ao longo da história, é possível compreender o processo de desenvolvimento criador do pensamento e da linguagem que potencializa a criança na apropriação desta cultura a partir do desenvolvimento da máxima apropriação das qualidades humanas que são efetivamente externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade criadora nas situações vividas coletivamente.

Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana (Mello, 2007, p. 86).

Essa atividade criadora relaciona-se com o que Vygotsky (1998) atribui de surgimento do novo, que segundo Prestes e Santana (2019) está relacionado ao

tempo real de desenvolvimento da criança, ou seja, é o processo histórico de transformações que a criança percorreu até o nível de desenvolvimento real em que se encontra. Por conseguinte,

pensar o desenvolvimento da criança como uma sequência de etapas pré-definidas a serem vencidas é o mesmo que desconsiderar aquilo que caracteriza o próprio processo de desenvolvimento: as diferentes transformações sofridas pela criança ao longo desse processo representadas pela emergência de algo novo (as neoformações) no desenvolvimento (Prestes e Santana, 2019, p. 139).

Cada nova geração nasce num mundo pleno de objetos criados pelas gerações precedentes, em que o conhecimento é constituído na interação entre sujeito e objeto e a ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada. Desde o nascimento, a criança está em constante interação com o adulto, que compartilha com ela seu modo de viver, fazer as coisas, suas normas, valores, linguagem e pensamento a partir dos signos e instrumentos que foram sendo produzidos historicamente pela humanidade.

E, no caso da cultura escrita não há diferença. A cada nova geração, as formas e os conteúdos do pensamento e da linguagem não são apenas internalizados pelo indivíduo (criança, adulto), mas transformados em conformidade com as necessidades que os homens encontram em diferentes tempos históricos e contextos culturais. Consequentemente, é na e pela interação com os outros sujeitos que o indivíduo se constitui e, portanto, se apropria das qualidades humanas histórica e socialmente criadas e desenvolvidas.

A partir disso, a inserção da criança na cultura escrita precisa seguir as trilhas do desenvolvimento humano histórico e cultural tecidas por Vygotsky (1998) de modo que a criança possa transitar pelos discursos da escrita, ter condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir a cultura escrita e se comunicar, ou seja,

Quando uma criança de, por exemplo, 3 anos toma emprestada a voz da mãe, da professora, da amiga mais velha, e lê o texto com a



voz emprestada, ela está lendo. Está lendo com os ouvidos, assim como outros leem com os olhos ou com as mãos. Na primeira infância, ler com os ouvidos é mais fundamental que ler com os olhos (Britto, 2005, s.p).

O que se propõe como princípio orientador da ação educativa em relação à cultura escrita e formação leitora pela criança na Educação Infantil, especificamente, é adentrar no universo da escrita e operar com signos e significados em um contexto pleno e revestido de valores e de sentidos que são historicamente produzidos e socialmente marcados pela humanidade. Nesta perspectiva humanizadora da cultura escrita e da leitura, há a legítima necessidade de oportunizar por meio do ensino, a participação protagonista crítica, imaginativa e criadora da criança na cultura escrita, convivendo com essa organização discursiva, no sentido de vivenciar diferentes formas e modos de pensar típicos do escrito à luz dos fatores intelectual e emocional.

Aprender a linguagem escrita é mais do que aprender uma técnica é aprender que ela representa a realidade. Em outras palavras,

A escrita representa a fala, que por sua vez, representa a realidade. Por isso, a escrita é uma representação de segunda ordem. Para que sua aquisição se dê de forma efetiva, no entanto, é preciso que o nexos intermediário - representado pela linguagem oral - desapareça gradualmente e a escrita se transforme em um sistema de signos que simbolizem diretamente os objetos e as situações designadas. Só assim o leitor será capaz de **ler ideias e não palavras** compostas de sílabas num texto (Mello, 2005, p. 26 - 27) grifo nosso.

Esta capacidade da criança de “ler ideias e não palavras” é possível por meio da atividade criadora e da imaginação que relaciona o psiquismo infantil e as emoções e, resulta nas formas de expressão da criança (gesto e o signo) ao qual o adulto, no caso da professora da Educação Infantil, atribui significado e o compartilha com as crianças.

Nesse processo, diferentes formas de expressão relacionam-se com as necessidades humanas da criança e, pela iniciativa de comunicação, com ajuda do desenho e da brincadeira de faz de conta, a criança “vai tornando mais



elaborado o mundo como utiliza as diversas formas de representação” (Mello, 2005, p. 28). A autora acrescenta, então, que o desenho e o faz de conta são formas de representação simbólica anterior e concomitante à linguagem escrita. E ainda, nas palavras de Mello (2005, p.28-29)

[...] se quisermos que as crianças se apropriem efetivamente da escrita – não de forma mecânica, mas como uma linguagem de expressão e de conhecimento do mundo –, precisamos garantir que elas se utilizem profundamente do faz-de-conta e do desenho livre, vividos ambos como forma de expressão e de atribuição pessoal de significado àquilo que a criança vai conhecendo no mundo da cultura e da natureza.

A partir disso, defende-se a apropriação pela criança da cultura escrita e da formação leitora a partir de ações do desenvolvimento em que faça sentido às necessidades do infantil em desenvolvimento. Práticas de leitura e escrita cerceadas por procedimentos artificiais, técnicos, sem sentido e enfadonhos, conseqüentemente, pode gerar sentido para a professora e não para a criança, principalmente por não responder a necessidade de expressão infantil.

A vez e voz da criança: atividade criadora e imaginação em contextos de leitura literária

*“Palavras são como estrelas, facas ou flores. Que elas têm raízes, pétalas, espinhos e que são lisas, ásperas, leves ou densas”
(Murray, 1999)*

A vez e voz da criança pela ação criadora e imaginação em contexto de leitura e literatura infantil, é um ato humanizador. Ao nascer *hominizada* (membro da espécie humana), a criança se *humaniza* (capacidades especificamente humanas) por meio da apropriação de signos culturais construídos ao longo da história e, que se efetivam pela educação como garantia ao direito da criança se humanizar, visto que a gênese do humano está na cultura e no outro. Além disso, a partir da crença que a cultura garante o desenvolvimento, é fulcral pela educação, a transmissão dos conteúdos da cultura como fonte do



desenvolvimento humano, embora nem todos os conteúdos transmitidos contribuam para a humanização da criança (Vygotsky, 1995).

Em contextos de leitura literária, a imaginação é um processo complexo e, para Vigotski (2018) esta complexidade dificulta no estudo do processo da ação criadora da criança, principalmente, porque toda atividade de imaginação tem sempre uma história extensa que resulta em criação, ou seja, “o que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com o qual, posteriormente, será construída a sua fantasia” (Vigotski, 2018, p. 37). Também, nas práticas de leitura, o ensino de conceitos científicos articula-se com a criação de motivos para que a criança aprenda, de modo que haja a conexão do conteúdo novo a ser ensinado por meio da linguagem mediadora da professora, com as experiências já vivenciadas pela criança. Essa forma criadora do ensino envolve os processos cognitivos e afetivos, ou seja, os desejos e afetos também dizem respeito à aprendizagem e, portanto, ao ensino.

A vivência da criança, enquanto condição social, é uma ação individual significativa que é o contrário da concepção de um sujeito moldado passivamente pelo social, tão pouco uma criança com seus recursos próprios. Para Vygotsky (2015, s/p, grifos no original):

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas no meio.

Desse modo, nos contextos de leitura, a criança precisa envolver-se em atividades criadoras, cognitivas, afetivas e imaginativas a partir da ampliação literária que pode ser disponibilizada aos pequenos em situações de práticas de leitura. A linguagem mediadora de professoras descortina a leitura sensível e encantadora da criança e da sua inserção ativa na relação com o mundo literário e com o outro. Cabe a professora da infância promover a “atividade da

imaginação criativa” na criança a partir da “necessidade, anseios e desejo” pelas histórias que são lidas ou contadas (Vigotski, 2018, p. 41-42). Sobre isso, Ribot (apud Vigotski, 2018, p. 42) considera que “cada necessidade, anseio ou desejo, isoladamente ou conjugado a vários outros, pode servir de impulso para a criação [...]. As necessidades e os desejos por si mesmos não podem criar nada. Eles são apenas estímulos e molas propulsoras [...]”.

Assim, a atividade da imaginação e criação depende da experiência, das necessidades e dos interesses das crianças sob cuja forma essas necessidades se expressam a partir da humanização do ensino e da formação humana à luz da leitura literária, “como condição essencial para que a criança amplie seus conhecimentos e aprecie a riqueza literária do livro de literatura infantil” (Valiengo, Lima e Sampaio, 2020, p. 03), além de sua presença efetiva por meio do protagonismo infantil em cotidianos educativos.

A partir da compreensão de como acontece a aprendizagem na criança, é possível, na condição de professora da infância, organizar o espaço da escola da infância para orientar as relações com ela, suas maneiras efetivas de aprender e se desenvolver, os materiais e a melhor forma de propor situações de vivência que atraia a criança enquanto sujeito de sua ação, em contexto de leitura e literatura infantil. Esta forma de organização da atividade da imaginação criadora por meio das práticas de leitura literária na Educação Infantil, envolve uma série de fatores, sendo que, “é completamente compreensível que não possa ser igual na criança e no adulto, uma vez que todos esses fatores adquirem formas distintas em diversas épocas da infância” (Vigotski, 2018, p. 45). Para tanto, o direcionamento pedagógico humanizador consiste na ampliação da vivência da criança para base mais solidificadas da atividade criadora. “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mas ela sabe e assimilou; maior é 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” (Vigotski, 2018, p. 25).



A criação literária e verbal é a mais característica da fase escolar e muito bem desenvolvida com as crianças na Educação Infantil, principalmente por conta da relação entre a criação literária verbal e a representação simbólica do pensamento por meio do desenho infantil. O desenho é de grande relevância no desenvolvimento na primeira infância e, processualmente em seu lugar, novas criações surgem: verbal e literária. Em relação a criação verbal e literária, “a fala oral é sempre compreensível para a criança; ela surge na convivência direta com outras pessoas; é a resposta da criança ao que, à sua volta, influencia-a e sensibiliza-a [...] (Vigotski, 2018, p. 64).

Assim, a criança, ao longo da idade pré-escolar, com a ajuda do desenho e do faz-de-conta, vai tornando mais elaborado o modo como utiliza diversas formas de representação [...]. O desenho e faz-de-conta compõem uma linha única de desenvolvimento que leva do gesto - a forma mais inicial de comunicação - às formas superiores da linguagem escrita. Esta forma superior da linguagem escrita deve ser entendida como o momento em que o elemento intermediário entre a realidade e a escrita - a linguagem oral - desaparece e a escrita se torna diretamente simbólica, ou seja, percebida como uma forma de representação direta da realidade (Mello, 2005, p. 28).

A partir da atividade de criação, “quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação” (Vigotski, 2018, p. 24). Ao relacionar essa concepção com a prática de leitura literária, Vigotski (2018, p. 33-34) exemplifica com a seguinte afirmação: “o conto ajuda a esclarecer uma relação cotidiana complexa; suas imagens iluminam um problema vital e o que não pode ser feito de um modo frio, em prosa, realiza-se na história pela linguagem figurativa e emocional [...]. Acrescenta o autor: “A paixão das crianças pelo exagero é maravilhosamente registrada em imagens de contos” (Vigotski, 2018, p. 39).

Conseqüentemente, a leitura é arte e criação vivenciada pela potencialidade das relações profundas entre práticas de leitura, literatura e linguagem mediadora docente. Ainda, Valiengo, Lima e Sampaio (2020, p. 03) discorrem sobre a leitura e a literatura enquanto arte como sendo:



uma possibilidade de inserção ativa das crianças na relação com os objetos da cultura humana, podendo contribuir significativamente para a formação intelectual, estética e moral na infância, além de interagir com as diversas manifestações artísticas, estabelecendo condições concretas para aprendizagens e desenvolvimento humano.

Por conseguinte, a leitura é imaginação e comunicação, pois “a criança vive mais tempo num mundo fantasioso do que no mundo real. Ainda, são conhecidas as imprecisões, as alterações da experiência real, o exagero e, finalmente, o gosto pelos contos e histórias fantásticas, características das crianças” (Vigotski, 2018, p. 46). De certa forma, a imaginação da criança é mais aguçada de que a do adulto, já que a fantasia hospeda a infância e o tempo de ser criança e, a partir do momento que a criança se desenvolve, a imaginação e a fantasia mirram.

Sobre o desenvolvimento infantil, as funções psíquicas das crianças se modificam e, portanto, “mudam as correlações entre elas porque existe um sistema de relações entre as funções para cada etapa etária” (Vigotski, 2018, p. 95). Desse modo, a partir do ensino é preciso conhecer o processo de formação das funções psíquicas em cada idade da criança para intervir em favor do desenvolvimento, e, no caso, das práticas de leitura literária, a escolha das obras, as estratégias de linguagem e mediação com a criança e o texto, a diversificação dos textos literários em seus formatos estéticos e de conteúdo são de grande relevância para contribuir para o desenvolvimento da memória, da atenção, da consciência, da criação, da imaginação, da linguagem (falada ou escrita) e do pensamento.

Em relação a linguagem, nesta perspectiva, está articulada a linguagem social enquanto comunicação, inicialmente por meio da função inicial da linguagem oral. No caso da Educação Infantil, entendendo que a linguagem oral é um artefato da coletividade e produto da atividade humana, a criança precisa ler histórias a partir das imagens, contar e recontar histórias e outros tipos de acontecimentos, expressar por meio da linguagem oral seus pensamentos criativos, imaginativos e científicos sobre a leitura que faz dos textos, das

imagens, das experiências desenvolvidas em contextos sociais. A comunicação corrobora para o despertar da humanização por meio das relações sociais.

Isso se dá, visto que, segundo Vygotsky (2010, p. 114), “a linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança”. Assim, o aprendizado se dá no social, a partir da linguagem mediadora de um colaborador mais experiente (professora, criança) para depois ser internalizado.

Desse modo, as práticas de leitura literária precisam sintonizar-se com as diversas atividades humanas relacionadas com a utilização da língua, como por exemplo: livros de literatura infantil, contos populares, fábulas, textos poéticos, entre outras. Essas possibilidades textuais diversificadas potencializam o papel da linguagem para o desenvolvimento humano, visto que, a linguagem converte-se gradualmente na principal via de acesso à experiência social (Mukhina, 1995).

Nesse segmento, a Educação Infantil torna-se um espaço privilegiado e imprescindível para o desenvolvimento da linguagem oral da criança. Para isso, a ação docente viabilizada por meio da linguagem mediadora do conhecimento abre possibilidade para as relações sociais de aprendizagem e, efetiva o compromisso, deste lugar, com práticas de leitura comprometidas com a criança e o seu desenvolvimento, objetivando, por meio das ações intencionais e planejadas, a promoção das máximas qualidades humanas. Isso se justifica, principalmente, porque os momentos de práticas de leitura na Educação Infantil se tornam meios de apropriação da cultura mais elaborada.

A linguagem mediadora da professora e o protagonismo literário compartilhado

A educação correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideais, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela [...] (Vigotski, 2018, p. 71)



Ao referir-se sobre a linguagem mediadora da professora em contextos de práticas de leitura literária na educação da infância a partir da linguagem oral é possível convencer-se de que as crianças têm acesso à leitura sem saber ler e, isso se dá por meio da escuta. A leitura de histórias e a arte de narrar é histórica e cultural e faz parte do cotidiano do trabalho pedagógico na educação de crianças de até 5 anos de idade.

De certa forma, a leitura é nutrida por diversas situações de aprendizagem, entre elas, o da literatura por ter uma constituição estética e de conteúdo que atrai a atenção, percepção, memória e pensamento da criança e, conseqüentemente, colabora no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Além disso, a literatura é produzida a partir da cultura acumulada pela humanidade e, envolve situações de um tempo histórico, a partir de contextos sociais da vida cotidiana familiar, da subjetividade humana, da criação do pensamento imaginativo etc. Isso se dá por considerar que a aprendizagem de modo geral e, em específico na escola infantil, se dá pela atribuição de sentido pelo que se aprende (Mello, 2005).

A partir da linguagem mediadora da professora em contextos de leitura literária, há possibilidade de oportunizar à criança, a cultura elaborada da humanidade, com assuntos relacionadas a vida social, os acontecimentos na história, entre outras possibilidades. A voz e vez da criança associa-se à condição protagonista no processo de escuta e, se escuta, sensibiliza e gera sentido e significado, desenvolvendo a necessidade de exteriorizar sua emoção e pensamento por meio da linguagem que, no caso da Educação Infantil, é a oral. Nesse processo de escuta e fala, a vez e voz da criança é respeitada por meio da narração que constitui a principal fonte de entrada para a linguagem.

Essa comunicação, por meio da linguagem oral, pode acontecer durante as práticas de leitura e, em contextos em que a criança desenvolve a atividade criadora e de imaginação, principalmente em contextos de brincadeira de faz de

conta e por meio da representação simbólica do desenho, que segundo Vigotski (2018, p. 105) é um tipo predominante de criação na primeira infância”.

A linguagem mediadora da professora permitiu que a criança tenha, por meio das práticas de leitura, a mesma ousadia que se revela em seus momentos de brincadeira, como por exemplo, quando são inclinadas a escolher os esconderijos e seus objetivos que se firma em brinquedos por meio da exuberante capacidade de resistir aos padrões do gosto, do sentimento, das escolhas, da vida. É digno de consideração a criança que se debruça sobre um objeto ou uma investigação com dados que se cruzam e se tocam, muitas vezes, na busca em descobrir sentidos que a inspira a aprender, por exemplo, como é o caso da caixa de papelão.

Especificamente, a partir da leitura de livros por meio da narrativa oral infantil pode constituir-se em uma potente prática educativa com vista a formação e ao desenvolvimento humano, visto que as ações influenciam o desenvolvimento psíquico e identifica atributos que caracterizam a atividade dominante e as máximas qualidades humanas (criatividade, expressividade, criticidade etc.).

Desse modo, a capacidade de criação da criança, independentemente das condições culturais, sociais, educativas em que se encontra, pode levá-la à superação de ações e barreiras impostas, num tempo guiado pelo ensino e protagonismo infantil em que a leitura e ou a narração de histórias seja de sua própria responsabilidade à luz da linguagem mediadora docente, por meio da capacidade de narrar.

A partir de ações didáticas com livros de imagem, a professora pode direcionar um trabalho de leitura para o desenvolvimento da narrativa oral da criança que, mediante questões norteadoras e potencializadoras do saber, são conduzidas ao processo formativo leitor por meio da criatividade, fantasia, imaginação e subjetividade humana. Além disso, a relação afetiva e socialmente respeitosa entre professora e crianças e crianças e crianças contribui efetivamente para a elevação do saber de um patamar mais simples para o mais elaborado do ensino e da aprendizagem.



Valiengo, Lima e Sampaio (2020, p. 5) consideram que

Por meio das narrativas, a criança se apropria dos conhecimentos do mundo e estabelece relações com as pessoas à sua volta. É a necessidade de ler que a fará se apropriar da leitura e, nesse processo, o professor assume papel fundamental como interventor e mediador de condições educativas para o desenvolvimento de novas e humanizadoras necessidades infantis.

As práticas de leitura, por meio de diferentes linguagens textuais (poesia, fábula, contos populares, literatura, música etc.), podem revelar a criança protagonista da aprendizagem. A professora cria novas necessidades para se efetivar em um nível mais elevado por meio da linguagem escrita. Diante disso, a proposição de atividades que eleva o pensamento da criança para um patamar mais científico ou nova habilidade ou capacidade precisa considerar o nível de desenvolvimento daquilo que constitui as bases necessárias para essa aquisição, uma vez que a linguagem escrita surge quando o desenho se torna uma atividade guia menos requisitada pela criança.

Com base nisso, as ações intencionais e bem planejadas sobre as práticas de leitura literária pode ser uma travessia para aprendizagens mais apaixonantes, intensas, prementes, emocionadas e emocionantes, robustecendo o saber elaborado pelas crianças e o próprio desenvolvimento de sua humanidade. A educação da infância precisa ser direcionada por práticas afetivamente interativas e de protagonismo compartilhado entre professora e crianças e, crianças e crianças. Além da voz da professora, a criança precisa ser reconhecida em sua subjetividade humana, em contextos de ensino e aprendizagem. A partir da leitura crítica e das práticas intencionais de ensino, há caminhos para buscar o desenvolvimento potencial crítico, criativo e imaginativo da criança que ao perceber o novo no velho e vice-versa por meio da linguagem e pensamento, estabelece conexões e associações que produzem múltiplas e novas leituras, em ressignificar a realidade como um ser humano capaz, rico de possibilidade para a aprendizagem.



A respeito disso, Vygotsky (1987) intitula de processo criador, principalmente, ao interpor realidade, imaginação, emoção e cognição por meio de ações como a reconstrução, reelaboração e redescoberta por meio do texto de imagem. Esse processo criador não pode associar-se a capacidade livre da criança ler e imaginar por meio da linguagem e pensamento, contudo, a criação em momentos de narrativas orais a partir de imagens, se constitui com base em decisões, questões, configurações e planejamentos realizados pela professora.

Para tanto, cabe a professora desenvolver relações positivas recíprocas com as crianças; ver o mundo do ponto de vista delas, encorajando-as em seus esforços e tentativas de interpretação, leitura e comunicação. Para isso, é mister garantir um ambiente seguro que valorize as iniciativas dos pequenos, no sentido de que a professora esteja atenta as necessidades do desenvolvimento das crianças, evitando impor ideias, mas sim conduzir as situações para que sejam promotoras de novas linguagens culturais e psíquicas.

Ainda, segundo Chaves (2011), o planejamento do trabalho docente é ponto de partida para que os objetivos de aprendizagem sejam efetivados no cotidiano da escola da infância. Os saberes, as estratégias de ensino e os livros literários contribuem significativamente na condução do ensino de modo a garantir que as crianças aprendem de maneira emancipatória e mais humanizada. Ao relacionar essa ideia com a leitura e literatura, a autora considera que “a literatura é ao mesmo tempo conteúdo, estratégia e recurso didático pedagógico” (Chaves, 2011, p. 98).

Na condução das práticas de leitura e vivências colaborativas, há a necessidade e o compromisso em garantir à criança as condições favoráveis de aprendizagem por meio de estímulos diversificados tão veementemente realçadas nas bases teóricas humanizadoras do ensino.

Diante disso, Furtado e Furlan (2023, p. 20) consideram que:

É necessária uma formação docente mais consistente e condizente com as especificidades do trabalho com as crianças [...]. Doravante se faz mister pensar em uma formação que revele uma ação pedagógica intencional e educativa favorável a preservação das



atividades lúdicas como estratégia essencial à criança enquanto sujeito que descobre o mundo por meio de suas interações.

Nesse contexto, a leitura literária de livros ganha notável presença no sentido de promover um olhar mais aguçado das crianças pelas histórias que podem ser lidas ou contadas a partir de sua forma peculiar de ler e ver, a fim de garantir potenciais cognitivos elevados como a criticidade, criatividade, solidariedade, expressividade, interação, iniciativa, autonomia entre outros. Diante disso, as crianças são capazes de marcar território, de deixar suas marcas na história, de forma única; quando brincam com a imaginação; quando inventam e criam novas formas de ler e se divertir por meio da linguagem literária; quando se revelam mediante leituras de mundo(s); quando leem à sua volta e quando ampliam o olhar, fazem adesão ou simplesmente, ignoram e resistem.

O desafio está na reivindicação de uma educação que almeja atingir uma interação que contagie o espaço de formação e educação, num tempo de descoberta, de novos horizontes educativos, em que as crianças sejam incentivadas a perguntar como desafio para si mesmas e como troca e interação entre professora e crianças.

Conclusões inconclusivas

Ao retomar o objetivo principal deste texto, entende-se e defende-se a Educação Infantil enquanto lugar desafiador e promotor de descobertas por meio de ações efetivas da criança com seus pares e com os adultos, especialmente a professora, em prol da ampliação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis. Nesse movimento, as crianças expressam livremente seus medos, inseguranças, leituras de mundo, impressões, hipóteses, quando têm espaços para conhecer, perguntar, elaborar hipóteses, estabelecer relações e aprender de maneira real e significativa. Do parque de areia, com seus balanços construídos nas grandes árvores enquanto cenário lúdico para as crianças, às

salas de referência, todas as organizações expressam como se percebe e pensa ser a criança e seu desenvolvimento.

Em contextos de práticas de leitura literária é possível vislumbrar um leque de oportunidades para a criança desenvolver seu processo formativo leitor. Desde a interpretação estética, as imagens até os sentidos metafóricos das imagens podem ser guia mestre para o fomento do pensamento mais elaborado pelas crianças e, para a busca das máximas qualidades humanas. Conseqüentemente, a educação da infância por meio das práticas de leitura pode oportunizar às crianças a possibilidade de apropriação do conhecimento em sua forma mais desenvolvida pela humanidade. Para isso, é fulcral compreender o lugar que ocupa o conhecimento científico e a cultura elaborada em contextos formativos voltados à educação das crianças.

Para tanto, investir na formação de professoras pode contribuir para estratégias humanizadoras do ensino. A linguagem mediadora da professora potencializa a participação protagonista e compartilhada da leitura e literatura a partir da linguagem oral por meio da narrativa infantil. Assim, compreender as práticas literárias na Educação Infantil é também compreender e incentivar a participação e o protagonismo da criança. Ratifica-se uma concepção de criança ativa, histórica, potente e de direitos.

Referências

BISSOLI, M. F. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança:** contribuições da teoria histórico-cultural. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

CHAVES, M. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a literatura infantil. In: CHAVES, M. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil.** Maringá: EDUEM, 2011.

FURTADO, V. Q; FURLAN, M. R. **Brincar, reciclar e aprender na infância:** Efetivando práticas pedagógicas à luz da BNCC. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: Contribuições de Vygotsky. In: FÁRIA, A. L. G; MELLO, S. A (orgs). **Linguagens infantis:** outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 p. 23-40

MELLO, S. A. Infância e Humanização: algumas considerações da perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação*, 25(1), 83-104, 2007.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MURRAY, R. **Receita de acordar palavras**. São Paulo: FTD, 1999.

OLIVEIRA, M. R. F. de. **A lógica do consumo na sociedade contemporânea e sua influência na mediação do professor no processo de formação do pensamento infantil**. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2011.

PRESTES, Z; SANTANA, C. C. G. A teoria histórico-cultural como uma possibilidade para o estudo do desenvolvimento da criança. In: SANTOS, M. W; TOMAZZETTI, C. M; MELLO, S. A (orgs). **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência**. São Carlos: EdUFSCar, 2019. (p. 137-145)

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, A. S; FURLAN, M. R. Infâncias, experiências e os sentidos de ser criança negra na educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 47, p. 92-111, jan./jun., 2023. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. de A. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 29-39.

VALIENGO, C. **Diálogo, protagonismo e criatividade: A cocriação na aprendizagem musical**. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Brasil. 2017. Recuperado de https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152322/valiengo_c_dr_ia.pdf?sequence=3&isAllowed=y

VALIENGO, A; LIMA, E. A; SAMPAIO, M. Literatura e educação estética na educação infantil: reflexões sobre propostas de um livro didático. **Educ. Perspect.** Viçosa, MG. V. 11. p. 1-19, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKI, L.S et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo, SP: Ícone/Edusp, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, S.A, 1995.

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



VYGOTSKI, L.S. **Psicologia da Arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKY, L. S. Sete aulas de L. S. **Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Trad. Z. Prestes, E. Tunes e C.C.G Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTISKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Recebido em outubro de 2024

Aprovado em fevereiro de 2025