

## **TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E LITERATURA INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIAÇÃO E DA IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA**

Marta Chaves<sup>1</sup>

Cristiane Aparecida da Silva Pastre<sup>2</sup>

Vanessa Freitag de Araújo<sup>3</sup>

Eloiza Elena da Silva Martinucci<sup>4</sup>

Karolayne dos Santos Bonfim<sup>5</sup>

**RESUMO:** Trata-se de uma pesquisa sobre intervenções pedagógicas com Literatura Infantil que propiciam o desenvolvimento da criação e da imaginação, pautados nos argumentos da Teoria Histórico-Cultural. A investigação possui abordagem qualitativa e bibliográfica, que possibilita entender, de forma crítica e analítica, a educação como condição para a formação humana, conduzindo-nos à compreensão de que, por meio de intervenções sistematizadas, é viável o desenvolvimento pleno. Concluímos que 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 há de mais elaborado a coletividade dos homens produziu no decorrer da história.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teoria Histórico-Cultural. Literatura Infantil. Criação e Imaginação.

### **CULTURAL-HISTORICAL THEORY AND CHILDREN'S LITERATURE: POSSIBILITIES FOR THE DEVELOPMENT OF CREATION AND IMAGINATION IN CHILDHOOD**

**ABSTRACT:** This is a research on teaching resources and pedagogical interventions with Children's Literature that promote the development of students' creation and imagination,

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: [mchaves@uem.br](mailto:mchaves@uem.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8089-1450> .

<sup>2</sup> Coordenadora Pedagógica da rede municipal de ensino de Paçandu-PR. E-mail: [cris\\_apda@hotmail.com](mailto:cris_apda@hotmail.com) . ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0301-8882> .

<sup>3</sup> Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação (UEM). E-mail: [vfaraujo2@uem.br](mailto:vfaraujo2@uem.br) . ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2003-9896> .

<sup>4</sup> Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação (UEM). E-mail: [eesmartinucci@uem.br](mailto:eesmartinucci@uem.br) . ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3914-0230> .

<sup>5</sup> Pedagoga pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: [ra117243@uem.br](mailto:ra117243@uem.br) . ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0754-4225> .

based on the arguments of Historical-Cultural Theory. The investigation has a qualitative and bibliographical approach, which allows us to understand in a critical, interpretative and analytical way education as a condition for human formation, and thus, leads us to the understanding that, through systematized interventions, full development is viable . We conclude that teaching procedures and resources need to be enriched so that children, who sometimes experience the material and cultural misery reserved by capitalist society in their daily lives, have in education the possibility of improving their knowledge and culture, based on what is available of the most elaborate work the collective of men has produced throughout history.

**KEYWORDS:** Cultural-Historical Theory. Children's Literature. Creation and Imagination.

## Introdução

Este artigo deriva de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII)<sup>6</sup> durante o processo de elaboração da dissertação de mestrado intitulada “Teoria Histórico-Cultural e Literatura para crianças: possibilidades de desenvolvimento humano na Educação Infantil”, na qual nos propusemos 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. Assim, neste texto pretendemos evidenciar algumas possibilidades de recursos didáticos e intervenções pedagógicas com Literatura Infantil que podem propiciar o desenvolvimento da criação e da imaginação dos estudantes, pautados nos argumentos da Teoria Histórico-Cultural.

Trata-se de investigação com abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica, que nos possibilita entender de forma crítica, interpretativa e analítica a educação como condição para a formação humana, e assim, levam-nos a entender que, por meio de intervenções educativas com Literatura Infantil, é viável esse desenvolvimento. Para tanto, nossa pesquisa se baseou nos autores clássicos da

---

<sup>6</sup> A pesquisa encontra-se vinculada ao Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII), do qual a orientadora do trabalho é membro, liderado pelas professoras Dra. Marta Chaves, Dra. Eloiza Elena da Silva Martinucci e Dra. Vanessa Freitag de Araújo, do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP/UEM). Os trabalhos desenvolvidos pelo grupo buscam considerar que, para tratar de questões afetas às intervenções pedagógicas e ponderações sobre recursos didáticos, organização da rotina (tempo e espaço) e à formação de professores, faz-se necessário uma formação teórica consistente, com fundamento teórico capaz de favorecer estudos e reflexões com vistas a uma organização do ensino caracterizada pela humanização e emancipação.

Teoria Histórico-Cultural, a exemplo de Mukhina (1996), Leontiev ([1998?]), Vygotski (2000) e Vigotski (2009; 2010), bem como autores contemporâneos como Chaves (2008; 2011a; 2011b; 2014; 2015; 2016; 2017a), Lima, Giroto e Chaves (2011), Lima e Valiengo (2011), Prestes (2012), e Prestes, Tunes e Nascimento (2013).

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). Afirmativa derivada do 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), 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. No mesmo 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”. Esse conhecimento, armazenado na cultura material e 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 se efetiva em consonância com essa premissa, conforme afirma Vygotski (2000): a aprendizagem de algo novo ocorre baseado em níveis de desenvolvimento já alcançados anteriormente. Postulado este 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, ou seja, à medida que suas experiências sociais são enriquecidas com Arte e Literatura.

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, a se iniciar pela Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica.

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 entende como ontogênese 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), oportunizamos 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 constroi-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. Nesse sentido, mencionamos a seguir possibilidades de recursos e intervenções didáticas com Literatura Infantil considerados ricos e enriquecedores, que podem enriquecer as vivências das crianças, contribuindo para seu aprimoramento intelectual.

### **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.

As intervenções didáticas com recursos literários podem ser ricas em sentido e significado para os estudantes, 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.

Amparados em nossos estudos, na formação profissional e nas leituras iniciais da Teoria Histórico-Cultural, acreditamos que as intervenções didáticas citadas 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 acontecendo naquele momento, apresentando ainda a oportunidade de apreciarem a beleza da Literatura Infantil na rotina escolar. Ou seja, 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, 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 ou outros espaços externos da instituição educativa, ou a utilização de recursos didáticos como a “Colcha Roda de Conversa”<sup>7</sup>, e proporcionar 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:

---

<sup>7</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).

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto 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.

Neste 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>8</sup> com autoria de Vinícius de Moraes (Rio de Janeiro, 1913-1980) e Toquinho (São Paulo, 1946); as músicas e brincadeiras da Palavra Cantada<sup>9</sup>; e nomes como Heitor Villa-Lobos (Rio de Janeiro, 1887-1959), Chico 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

---

<sup>8</sup> A referida obra teve o lançamento do volume 1 em 1980, e do volume 2 em 1981.

<sup>9</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 neste texto, são temas de organização pedagógica com professores nas propostas ou Programas de Formação Contínua com a participação do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

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 se realiza 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, da mesma forma que o recurso intitulado “Colcha Roda de Conversa”, descrito anteriormente. 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. Este recurso consiste na utilização de uma caixa de sapatos coberta por papel e grude, ou tecido que se harmonize com a obra escolhida; seu interior também é recoberto pelo mesmo material ou por outro que permita retratar o cenário da história ou parte dele, bem como traz objetos, elementos, fantoches ou dedoches que representam a obra eleita. Para Lima e Valiengo (2011, p. 3) “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”.

Os objetos ou imagens que compõem o interior da caixa podem ser mostrados somente no final da contação como elemento surpresa, ou mesmo ser personagens em miniaturas (fantoches e dedoches, por exemplo) para que se configurem como recursos durante a contação da história. Outro detalhe importante é primar por materiais que tragam alguma durabilidade, “uma vez que as crianças têm acesso à caixa, no momento ou após a contação da história” (Lima; Valiengo, 2011, p. 63). Esse recurso contém elementos que mantêm relação imediata com a Literatura escolhida, possibilitando que os cenários e personagens encantam o olhar das crianças, favorecendo a elaboração, imaginação e compreensão da história ouvida.

Além dos recursos mencionados, citamos 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. E a criança, por menor que seja, vai assimilando as

informações recebidas, como nome e imagem do autor e do ilustrador, informações sucintas da biografia de ambos – onde nasceu, se tem filhos, se tem irmãos, se casou-se, se morou em outro país, entre outras referências. Se pensarmos que estes dados referentes aos autores/ilustradores podem se acumular com o passar dos anos escolares, quão grande não será o conhecimento desses estudantes nos anos finais da Educação Infantil, por exemplo! Quantas possibilidades de desenvolvimento humano podem ser propiciadas a eles.

### **Considerações finais**

Observamos anteriormente que a possibilidade de utilizar procedimentos didáticos é ampla, contudo, requer estudo e conhecimento dos profissionais da educação para que planejem e coloquem em prática sua utilização, e a formação docente se configura como possibilidade de garantia de um ensino de excelência. Ressaltamos, ainda, que a efetivação de proposta semelhante a esta que defendemos, 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.

Neste 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.

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, depreendemos que os estudos desta perspectiva teórica, a exemplo da obra “Imaginação e criação na infância” (Vigotski, 2009), 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.

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; e uma possibilidade de tornar concreto um pressuposto da Teoria histórico-Cultural: o desenvolvimento pleno do ser humano.

## REFERÊNCIAS

CHAVES, M. Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: FAUSTINO, R.; CHAVES, M.;

BARROCO, S. (Orgs.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008a. p. 75-89.

CHAVES, M. **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, M. Intervenções pedagógicas humanizadoras: possibilidades de práticas educativas com artes e literatura para crianças na educação infantil. In: CHAVES, M.; SETOGUTI, R.; MORAES, S. (Orgs.). **A formação do professor e intervenções pedagógicas humanizadoras**. Curitiba: Instituto Memória Editora, 2010. p. 59-69.

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

CHAVES, M. 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. 2024.

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

CHAVES, M. 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, M. 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. 2024.

CHAVES, M. et al. Colcha da roda de conversa: a possibilidade de vivências coletivas na composição do espaço e organização do ensino. In: CHAVES, M. **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, M. 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. 2023.

CHAVES, M.; LIMA, E.; GIROTTO, C. Intervenções pedagógicas e realizações humanizadoras com professores e crianças. In: CHAVES, M. **Intervenções pedagógicas e educação infantil.** Maringá: EDUEM, 2011. p. 37-49.

CHAVES, M.; STEIN, V.; SILVA, C. Literatura Infantil e a formação de professores e crianças criadores e criativos. In: YAEGASHI, S.; CAETANO, L. **A psicopedagogia e o processo de ensino-aprendizagem: da educação infantil ao ensino superior.** Curitiba: CRV, 2014. p. 15-26.

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

LIMA, E.; Girotto, C.; CHAVES, M. 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, E.; VALIENGO, A. 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.

MARX, K.; ENGELS, F. **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.

MUKHINA, V. **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.

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



Criar Educação, Criciúma, v.14 , nº ,2025 .– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

PRESTES, Z.; TUNES, E. 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. 2024.

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

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

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

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