



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**MESTRADO EM ENSINO**  
**CLEONICE MARÇAL**

**AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS NA LITERATURA INFANTIL: PERSPECTIVA**  
**VIGOTSKIANA**

**FOZ DO IGUAÇU, 2016**

**CLEONICE MARÇAL**

**AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS NA LITERATURA INFANTIL: PERSPECTIVA  
VIGOTSKIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino,  
Nível Mestrado, da UNIOESTE.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Tamara Cardoso André  
Co-orientadora: Dr<sup>a</sup>. Julia Malanchen.

**FOZ DO IGUAÇU, 2016**

Catálogo na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UNIOESTE

M298 Marçal, Cleonice

As emoções e sentimentos na literatura infantil: perspectiva Vigotski-  
ana / Cleonice Marçal. - Foz do Iguaçu, 2016.  
175 f., il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tamara Cardoso André

Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Julia Malanhen

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Socie-  
dade, Cultura e Fronteiras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

1. Psicologia educacional. 2. Vigotsky, L. S., (Lev Semenovich),  
1896-1934. 3. Literatura infantil – Estudo e ensino. 4. Livros e leitura.  
5. Emoções nas crianças. I. Título.

CDU 82-93.09  
37.015.3



**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Foz do Iguaçu - CNPJ 78.680.337/0004-27

Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300 - Fone: (45) 3576-8100 - Fax: (45) 3575-2733

Pólo Universitário - CEP 85870-650 - Foz do Iguaçu - Paraná



**PARANÁ**

GOVERNO DO ESTADO

### Programa de Pós-Graduação em Ensino

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE CLEONICE MARÇAL, ALUNO(A) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE, E DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO DO PROGRAMA E O REGIMENTO GERAL DA UNIOESTE.

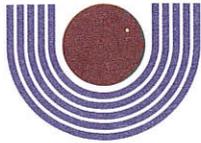
Ao(s) 3 dia(s) do mês de fevereiro de 2017 às 14h00min, no(a) Bloco K, sala 01, Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu, realizou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação do(a) candidato(a) Cleonice Marçal, aluno(a) do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Mestrado, na área de concentração em Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura. A comissão examinadora da Defesa Pública foi aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ensino. Integraram a referida Comissão os(as) Professores(as) Doutores(as): Tamara Cardoso André, Julia Malanchen, Cynthia Borges de Moura, Marta Chaves, Denise Rosana da Silva Moraes, Josiele Kaminski Corso Ozelame. Os trabalhos foram presididos pelo(a) Tamara Cardoso André, orientador(a) do(a) candidato(a). Tendo satisfeito todos os requisitos exigidos pela legislação em vigor, o(a) candidato(a) foi admitido (a) à Defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, intitulada: "AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS NA LITERATURA INFANTIL: PERSPECTIVA VIGOSKIANA.". O(a) Senhor (a) Presidente declarou abertos os trabalhos, e em seguida, convidou o(a) candidato(a) a discorrer, em linhas gerais, sobre o conteúdo da Dissertação. Feita a explanação, o(a) candidato(a) foi arguido(a) sucessivamente, pelos(as) professores(as) doutores(as): Julia Malanchen, Cynthia Borges de Moura, Marta Chaves, Denise Rosana da Silva Moraes, Josiele Kaminski Corso Ozelame. Findas as arguições, o(a) Senhor(a) Presidente suspendeu os trabalhos da sessão pública, a fim de que, em sessão secreta, a Comissão expressasse o seu julgamento sobre a Dissertação. Efetuado o julgamento, o(a) candidato (a) foi **aprovado(a)**. O(A) CANDIDATO(A) FARÁ JUS AO TÍTULO DE MESTRE(A) EM ENSINO APÓS CUMPRIR TODOS OS REQUISITOS DO REGULAMENTO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO. A seguir, o(a) Senhor(a) Presidente reabriu os trabalhos da sessão pública e deu conhecimento do resultado. E, para constar, o (a) Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE - Campus de , lavra a presente ata, e assina juntamente com os membros da Comissão Examinadora e o(a) candidato(a).

Orientador(a) - Tamara Cardoso André

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Julia Malanchen

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)



**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Foz do Iguaçu - CNPJ 78.680.337/0004-27  
Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300 - Fone: (45) 3576-8100 - Fax: (45) 3575-2733  
Pólo Universitário - CEP 85870-650 - Foz do Iguaçu - Paraná



**PARANÁ**

GOVERNO DO ESTADO

### Programa de Pós-Graduação em Ensino

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE CLEONICE MARÇAL, ALUNO(A) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE, E DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO DO PROGRAMA E O REGIMENTO GERAL DA UNIOESTE.

Cynthia Borges de Moura

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Marta Chaves

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Denise Rosana da Silva Moraes

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Josiele Kaminski Corso Ozelame

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Cleonice Marçal

Candidato(a)

Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação

**Profª. Drª. Cynthia Borges de Moura** em Ensino

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação  
Stricto Sensu em Ensino Nível Mestrado

Aprovado pela Colegiado  
na reunião dia 16.02.17  
Ata 001/2017 - PPGEM

**Profª. Drª. Cynthia Borges de Moura**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação  
Stricto Sensu em Ensino Nível Mestrado

## **AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DO MATERIAL EM PDF**

Eu, CLEONICE MARÇAL, autorizo a reprodução em PDF, no site da universidade, da dissertação de mestrado intitulada “AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS NA LITERATURA INFANTIL: PERSPECTIVA VIGOTSKIANA”, apresentada ao Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Ensino, Nível Mestrado, da UNIOESTE.

Nome: \_\_\_\_\_

Foz do Iguaçu, 03 de Maio de 2017.

À minha mãe Cleuza Nogueira Marçal  
(inmemoriam).

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe Cleuza Nogueira Marçal (inmemoriam), pelo incentivo, confiança e afeto. Por tudo, por me abrigar, acolher e guiar no mundo. Do aconchego da casa, de reunir família desde a infância para fazer gostosuras na cozinha, contar histórias em noites de quaresma, cantar cantigas, de ensinar danças tradicionais do interior de São Paulo. Das aventuras de viajar e residir em lugares diferentes de brincar no cafezal do tio Osvaldo. No coração ficou a saudade e na lembrança toda uma vida... existência. A mãe, sempre valorizou a escola e o estudo. O ato de poder aprender é uma oportunidade para poucos. Deixou seu sinônimo "AMOR", apesar de toda dor impôs o amor e esperança.

Ao meu pai Alcino Marçal, por ter sempre afirmado, que o conhecimento era a maior herança que se pode deixar e que ninguém lhe tira, o da educação formal. E, pelo primeiro presente antes de ser alfabetizada, com um livro de literatura infantil, o primeiro de vários entre os gibis da banca de jornal.

Às irmãs Márcia Marçal José dos Santos e Maria Cleuza Marçal, pelas peraltices de infância, das brincadeiras de subir em árvores, descascar e chupar cana no fundo do quintal, correr atrás dos porquinhos, fugir da galinha com pintinhos, comer a fruta no pé da planta, fazer casinha com sucata, das bonecas de milho, enfezar o louro da vó, de fazer bolhas de sabão com galho de mamão.

Ao irmãozinho Robinho, que tem toda expectativa de vida pela frente, pelo simples fato de ser criança.

Aos sobrinhos Mayara e Lucas, por desfrutar as oportunidades que a vida oferece; estudar, viajar, tocar violão, jogar xadrez, fazer amizades e por traçar um futuro promissor, melhor para se viver.

Ao cunhado Gilson, que considero sem exagero como um irmão, que a sua fé continue a nos confortar sempre.

À minha segunda mãe, a Vó Madrinha Maria Augusta das histórias, conselhos e afeto, a cuidar da horta e do jardim. Também a Vó Maria Otacilia dos Reis e ao vó de coração o Anastácio Nogueira, com saudades.

Às tias Linda, Cleonice, Edna, Jandira e Nega.

Aos tios Brasileu, Lázaro, Antônio, João, Lorival, Alcides e Dorval.

À Jucirlei pelo companheirismo, otimismo e compreensão.

À Dr<sup>a</sup>. Tamara Cardoso André, por ter me guiado nos primeiros passos da pesquisa acadêmica a partir da iniciação científica, perpassando pela orientação do Trabalho Conclusão de Curso à Strictu sensu; agradeço a amizade, acolhimento e generosidade em compartilhar sua experiência, conhecimento, ética, compromisso e profissionalismo. Por aprofundar o estudo sobre a Teoria Histórico-Cultural, o pensamento vigotskiano do desenvolvimento humano; na análise do livro didático frente avaliação em larga escala da Prova Brasil de Alfabetização no Ensino Fundamental I; produção textual e a escolarização da literatura infantil; e na pesquisa com relação a literatura infantil no referente a imaginação e criatividade; emoções e sentimentos na concepção de Vigotski. Pelas frutíferas discussões durante os encontros de orientação. Pelo entusiasmo, motivação e comprometimento, que colaborou de maneira significativa para a elaboração da dissertação.

À Dr<sup>a</sup>. Andreia Nakamura Bondezan por ter acreditado na minha vontade e curiosidade científica; pela amizade, conhecimento, intervenção e incentivo, elementos significativos que contribuíram para a graduação em Pedagogia, mas que também influenciou profundamente na continuidade da vida acadêmica.

Aos membros que compõem a Banca Examinadora de Dissertação de Mestrado em Ensino, na linha de pesquisa Linguagens e Tecnologias:

À Dr<sup>a</sup> Cynthia Borges de Moura, obrigada pela contribuição.

À Dr<sup>a</sup>. Denise Rosana da Silva Moraes, por ter percebido em mim o material bruto a ser lapidado na construção acadêmica e científica, e demonstrar no cotidiano a importância da teoria-prática na formação do professor, do ensino e da aprendizagem pautado na realidade da sociedade tecnológica, da apropriação e elaboração de conhecimento por meio das mídias da educação - novas ferramentas de linguagem humana.

À Dr<sup>a</sup> Josiele Kaminski Corso Ozelame, agradeço a contribuição.

À Dr<sup>a</sup>. Julia Malanchen pela contribuição na formação de professores, por ser uma ativista pela educação pública de qualidade e emancipatória, e por acreditar numa sociedade possível, para além do capital.

À Dr<sup>a</sup>. Marta Chaves, pela austera caminhada em favor da educação formal (Educação Infantil e Fundamental I), pautada no conhecimento científico, atrelada a formação humana.

Aos amigos de todas as horas, em ordem de chegada em minha vida; Luciana Boudiere, Marcia Maurício Marquette, Roziane Vargas, Rosana Felipe Santiago, Anésio, Dinalva Neres, Nora Ayala, Lange Rocha, Cristina Mendes, Janete Werken, Mauricéia Vilela e Amauri Pereira.

Agradeço de coração a todos! Pelo convívio do círculo; familiar, de amigos, professores, colegas de estudo e trabalho. Por compor e fazer parte deste círculo social. Por fazerem parte de mim e também por deixarem fazer parte de vocês.

A todos um afetuoso obrigada!

O leitor deve ser congenial ao poeta e, ao percebermos uma obra de arte, nós sempre a recriamos de forma nova. É legítimo definir os processos de percepção como processos de repetição e recriação do ato criador.  
(VIGOTSKI, 2004/1926, p. 337-38).

## RESUMO

A presente dissertação trata da teoria histórico-cultural de Lev Semenovich Vigotski e sua contribuição para a literatura infantil. Justifica-se tanto pela importância da teoria de Vigotski para a compreensão das relações entre emoções/sentimentos, literatura infantil e imaginação/criatividade, quanto pela necessidade de produção de práticas pedagógicas que levem as crianças a desenvolverem gosto pela leitura literária e compreensão das emoções/sentimentos. A pesquisa, de caráter bibliográfico e qualitativo, foi fundamentada na teoria de Vigotski (1994; 1998; 1999; 2000; 2003; 2004a; 2004b). Foi feita uma análise sobre como os livros de literatura infantil, destinados à faixa etária dos 3 aos 5 anos de idade, tematizam emoções e sentimentos. A pesquisa partiu do seguinte problema: como os livros de literatura infantil, acessíveis nas escolas públicas às crianças na faixa etária dos 3 aos 5 anos de idade, tematizam as emoções? O objetivo geral foi compreender as relações entre literatura infantil e desenvolvimento das emoções/sentimentos e criatividade/imaginação segundo a teoria de Vigotski. Para responder ao problema proposto, foram analisados os livros de literatura infantil distribuídos às escolas públicas de educação do Brasil, por meio do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE/2014). Foi possível concluir que maior parte das obras de literatura infantil relaciona emoções e sentimentos como expressão estética e fruição das emoções. Apenas uma parcela mínima menciona os ensinamentos de ordem moral e comportamental. Também se verificou o emprego de palavras no aumentativo e diminutivo que denotam o exagero e textos curtos com a presença da onomatopeias. Na perspectiva Vigotskiana, a obra de arte que tem como finalidade o ensinamento de ordem moral e comportamental, pode provocar efeitos adversos. O papel da obra de arte deve ser a fruição estética, e não servir como pretexto para o ensino de determinado conteúdo.

**Palavras-chave:** Teoria histórico-cultural; Literatura infantil; Teoria das emoções.

## ABSTRACT

The current essay deals with the historical-cultural theory of Lev Semenovich Vygotsky and his contribution to children's literature. It is justified both by the importance of Vygotsky's theory for the comprehension of the relations between emotions/feelings, children's literature and imagination/creativity, and by the need to produce pedagogical practices which make the kids develop the liking for literary reading and comprehension of emotions/feelings. The research, of a bibliographical and qualitative character, was based on Vygotsky's theory (1994; 1998; 1999; 2000; 2003; 2004a; 2004b). An analysis was made of how children's literature books, destined to the age group from 3 to 5 years old, approach emotions and feelings. The research started with the following problem: how do children's books accessible to children in the age range from 3 to 5 years of age in public schools, approach the emotions? The general objective was to understand the relationships between children's literature and the development of emotions / feelings and creativity/imagination according to Vygotsky's theory. In order to respond to the proposed problem, the children's literature books distributed to public schools of education in Brazil were analyzed through the National Library in School Program (PNBE / 2014). It was possible to conclude that most books of children's literature relate emotions and feelings as aesthetic expression and enjoyment of emotions. Only a minimal portion mentions moral and behavioral teachings. It was also verified the use of words in augmentative and diminutive forms that denote exaggeration and short texts with the presence of onomatopoeia. In the Vygotskian perspective, the work of art that has as its purpose the teaching of moral and behavioral order can cause adverse effects. The role of the work of art should be aesthetic enjoyment, and not serve as a pretext for teaching a certain content.

**Keywords:** Historical-cultural theory; Children's Literature; Emotion Theory.

## RESUMEN

Esta disertación trata de la teoría histórico-cultural de Lev Semenovich Vygotsky y su contribución a la literatura infantil. Se justifica tanto por la importancia de la teoría de Vygotsky para la comprensión de la relación entre las emociones / sentimientos, la literatura infantil y la imaginación / creatividad, como la necesidad de producción de prácticas pedagógicas que llevan a los niños a desarrollar el gusto por la lectura literaria y la comprensión de las emociones / sentimientos. La investigación, bibliográfica y cualitativa, se basa en la teoría de Vygotsky (1994; 1998; 1999; 2000; 2003; 2004a; 2004b). Se hizo un análisis de cómo los libros de literatura infantil, para el grupo de 3 a 5 años de edad, tematizan las emociones y sentimientos. La investigación partió del siguiente problema: ¿cómo los libros de literatura infantil, accesibles en las escuelas públicas para niños de 3 a 5 años de edad tematizan las emociones? El objetivo general es conocer la relación entre la literatura infantil y el desarrollo de emociones / sentimientos y creatividad / imaginación de acuerdo con la teoría de Vygotsky. Para responder al problema propuesto, fueron analizados libros de literatura infantil distribuidos en las escuelas públicas de educación de Brasil a través del Programa Nacional de Biblioteca de la Escuela (PNBE / 2014). Se concluyó que la mayor parte de las obras de literatura infantil relaciona emociones y sentimientos como expresión estética y fruición de las emociones. Sólo una pequeña parte menciona la enseñanza de orden moral y conductual. También se averiguó el uso de palabras en aumentativo y diminutivo que denotan el exagero y textos cortos con la presencia de onomatopeyas. En la perspectiva de Vygotsky, la obra de arte que tiene como objetivo la enseñanza de orden moral y de comportamiento, puede causar efectos adversos. El papel de la obra debe ser la fruición estética, y no servir como pretexto para la enseñanza de ciertos contenidos.

**Palabras clave:** teoría histórico-cultural; Literatura infantil; Teoría de las emociones.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>19</b>
2.1 LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI: A FORMAÇÃO DA TROIKA .....	19
2.2 FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES.....	25
2.3 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO HUMANO.....	38
2.4 AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS EM VIGOTSKI .....	49
2.5 A IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE EM VIGOTSKI.....	58
<b>3 LITERATURA INFANTIL: ORIGEM E SINGULARIDADES .....</b>	<b>75</b>
3.1 O PRINCÍPIO DA LITERATURA INFANTIL EM TERRAS BRASILEIRAS.....	80
3.2 O ENTRELAÇAMENTO DA LITERATURA INFANTIL COM A ESCOLA.....	87
3.3 OS GÊNEROS LITERÁRIOS NA LITERATURA INFANTIL .....	88
<b>4 LITERATURA INFANTIL E AS RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO DAS EMOÇÕES E SENTIMENTOS, DA IMAGINAÇÃO E DA CRIATIVIDADE .....</b>	<b>93</b>
4.1 A LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO FORMAL.....	93
4.2 LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL I.....	101
4.3 RELAÇÕES ENTRE LITERATURA INFANTIL, EMOÇÕES E SENTIMENTOS, IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE .....	106
<b>5 O PROGRAMA NACIONAL DA BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE) .....</b>	<b>113</b>
5.1 ANÁLISE DAS OBRAS DO PROGRAMA NACIONAL DA BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE/2014).....	116
5.2 ANÁLISE DO ACERVO DISTRIBUÍDO PELO PNBE/2014.....	156
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>157</b>
<b>7 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>159</b>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Livro “Vira Bicho” .....	117
Figura 2: Livro “O Minhoco apaixonado” .....	117
Figura 3: Livro “Asa de papel” .....	118
Figura 4: Livro “Meninos de verdade” .....	119
Figura 5: Livro “Dia de sol” .....	119
Figura 6: Livro “Pai, não fui eu!” .....	120
Figura 7: Livro “O menino e o peixinho” .....	121
Figura 8: Livro “O Crocodilo e o Dentista” .....	122
Figura 9: Livro “O balde das chupetas” .....	122
Figura 10: Livro “Branca de Neve” .....	123
Figura 11: Livro “Quem tem medo de monstro?” .....	124
Figura 12: Livro “Ponto” .....	125
Figura 13: Livro “Misturichos” .....	125
Figura 14: Livro “Duas Festas de ciranda” .....	126
Figura 15: Livro “Maria que ria” .....	127
Figura 16: Livro “Quem soltou o Pum?” .....	127
Figura 17: Livro “Meu coração é um zoológico” .....	128
Figura 18: Livro “Era uma vez três velhinhas” .....	129
Figura 19: Livro “A casa do bode e da onça” .....	129
Figura 20: Livro “Um elefante se balança” .....	130
Figura 21: Livro “Anton e as meninas” .....	131
Figura 22: Livro “O Guerreiro” .....	131
Figura 23: Livro “A velhota cambalhota” .....	132
Figura 24: Livro “Quem quer brincar comigo?” .....	133
Figura 25: Livro “Já pra cama, monstrinho!” .....	134
Figura 26: Livro “Como surgiram os vaga-lumes” .....	134
Figura 27: Livro “Coach!” .....	135
Figura 28: Livro “Quero um bicho de estimação” .....	136
Figura 29: Livro “Parlendas para brincar” .....	136
Figura 30: Livro “Sete patinhos na lagoa” .....	137
Figura 31: Livro “Não!” .....	138
Figura 32: Livro “Rinocerontes não comem panquecas” .....	138

Figura 33: Livro “Mãenhê!” .....	139
Figura 34: Livro “Ratinhos” .....	140
Figura 35: Livro “O patinho feio” .....	140
Figura 36: Livro “Cachinhos de Ouro” .....	141
Figura 37: Livro “História em 3 atos” .....	142
Figura 38: Livro “Será mesmo que é bicho?” .....	142
Figura 39: Livro “O bosque encantado” .....	143
Figura 40: Livro “Alô, mamãe!” e “Alô, papai!” .....	144
Figura 41: Livro “No mundo do faz de conta” .....	144
Figura 42: Livro “Abraço apertado” .....	145
Figura 43: Livro “Que bicho será que botou o ovo?” .....	145
Figura 44: Livro “O bebê da cabeça aos pés” .....	146
Figura 45: Livro “Minhocas comem amendoins” .....	146
Figura 46: Livro “Curupira, brinca comigo?” .....	147
Figura 47: Livro “Douglas quer um abraço” .....	148
Figura 48: Livro “Tem bicho que sabe...” .....	148
Figura 49: Livro “E o dente ainda doía” .....	149
Figura 50: Livro “Chapéu” .....	149
Figura 51: Livro “Auau miau piu-piu” .....	150
Figura 52: Livro “O noivo da ratinha” .....	150
Figura 53: Livro “Um gato marinheiro” .....	151
Figura 54: Livro “Tom” .....	152
Figura 55: Livro “Mas que mula!” .....	152
Figura 56: Livro “Sapo comilão” .....	153

## 1 INTRODUÇÃO

A motivação para o propósito desta pesquisa partiu de duas experiências desenvolvidas com projetos. O primeiro em literatura infantil e, o segundo, sobre conscientização ambiental, ambos realizados no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do Município de Foz do Iguaçu-PR, nos anos compreendidos entre 2009 e 2010, com alunos entre 3 a 6 anos de idade. Os projetos envolveram práticas de acesso, experimentação e criação literária, com o intuito de promover um ensino de qualidade e emancipatório, por meio de livros infantis de diversos gêneros literários. A realização dos projetos envolvendo literatura infantil propiciou reflexões sobre as dificuldades de trabalhar com a arte literária com criança no cotidiano escolar, aspectos metodológicos, planejamento de conteúdos e intervenção pedagógica e valorização da apreciação estética. Nestes projetos foram realizadas várias atividades: roda de conversa, conto e reconto de histórias, invenção de história a partir do manuseio do livro infantil, brincadeiras cantadas, passeios e atividades de expressão corporal, artes dramáticas e plásticas. Em todas as atividades realizadas nos projetos, a literatura infantil foi ferramenta de elaboração e experimentação de vivências, imaginação e compreensão das emoções e dos sentimentos.

No espaço de educação infantil, muitos educadores ainda se questionam sobre a instrumentalização da literatura infantil em sala de aula. De que formas a prática de ler, contar e representar um gênero literário para a criança influencia no seu desenvolvimento? A ação pedagógica deve tratar a literatura infantil somente como um recurso educativo e de ensino de valores morais? Ou serve como divertimento, ou distração? O que penso e o que faço está correto com relação à introdução do livro de literatura infantil em sala de aula? O livro infantil é apenas um brinquedo que não pode rasgar, amassar, ser folheado? O livro infantil é uma forma adocicada de impor lição de moral às crianças impregnando valores considerados edificantes? A literatura infantil contribui para o desenvolvimento afetivo, intelectual e físico da criança? São estas as inquietações que motivaram esta pesquisa.

O contexto histórico do Brasil, com relação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, evidencia o entrelace existente entre a literatura infantil e a alfabetização. Desde o período imperial até o século XXI, duas questões ainda são estudadas: como ensinar a arte literária à criança? Como formar

o leitor? Este trabalho tematiza a teoria histórico-cultural de Vigotski sobre emoções/sentimentos, literatura infantil e imaginação/criatividade para avaliar os livros destinados às crianças de 3 a 5 anos de idade, distribuídos pelo Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE/2014) às escolas públicas de educação infantil do Brasil. Na perspectiva da teoria histórico-cultural, é possível estabelecer relação entre a necessidade de um ambiente leitor e a formação leitora, a partir da teoria de Vigotski acerca da importância do entorno e da arte para o desenvolvimento da criança.

Muitas foram as indagações que suscitaram a escolha da temática desta dissertação, que parte do seguinte problema: como os livros de literatura infantil, acessíveis nas escolas públicas às crianças na faixa etária dos 3 aos 5 anos de idade, tematizam as emoções? Estabelecer relações entre funções psíquicas superiores, emoções/sentimentos, imaginação/criatividade e literatura infantil na teoria de Vigotski é o objetivo geral deste trabalho.

Os objetivos específicos são: Elencar, a partir da teoria de Vigotski, as emoções/sentimentos nos livros de literatura infantil; Analisar o PNBE à luz da teoria histórico-cultural; Problematizar a distribuição de livros de literatura infantil pelo Estado; Analisar a literatura infantil destinada às crianças na faixa etária dos 3 aos 5 anos de idade, período da segunda infância (Pré-escolar/3-6anos).

Tendo em vista que serão analisados os livros distribuídos gratuitamente pelo Estado às escolas públicas brasileiras, a relação entre Estado e literatura infantil é uma temática subjacente ao problema desta pesquisa, embora não seja sua centralidade.

Nos estudos acerca de literatura infantil, já são realizadas análises críticas das relações entre Estado e literatura infantil. Nessa esteira, Lajolo e Zilberman (1998) fazem uma crítica à trajetória da literatura infantil nos programas políticos do Estado para estimular a alfabetização valorizando a introdução de livros de cunho pedagógico. Historicamente, estes textos serviram de pretexto para embutir, em sala de aula, caráter ideológico acerca de classe social, nacionalismo, religião e moral. A escolarização da literatura infantil e da leitura no Brasil se estruturou devido ao interesse específico do Estado pelo controle social, inculcando a ideia de progresso, sentimento de nacionalismo e proteção da língua materna.

Este trabalho se justifica pela importância da literatura infantil na educação infantil, que se manifesta na distribuição gratuita de livros de literatura infantil às escolas públicas brasileiras.

O trabalho se divide em quatro capítulos. O primeiro introduz os principais conceitos da teoria histórico-cultural, alicerce teórico desta pesquisa. Com base no materialismo histórico-dialético, Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria e Alexis N. Leontiev, elaboraram um método para investigar o desenvolvimento humano. O grupo é conhecido hoje como Troika, que sob a influência da concepção de Marx e Engels, formularam a teoria histórico-cultural para investigar as funções psíquicas superiores, dentre as quais a sensação, a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento, imaginação/criatividade e emoções/sentimentos. A teoria de Vigotski traz importantes contribuições para a compreensão da literatura infantil e sua relação com imaginação/criatividade e emoções/sentimentos. Por essa razão, é prolífica para a análise da literatura infantil no ensino, especialmente no Brasil, onde há uma política ampla de distribuição de livros de literatura infantil às escolas públicas.

O segundo capítulo analisa a origem e a importância da literatura infantil na teoria de Vigotski. O terceiro capítulo discute a literatura infantil na educação formal, da Educação Infantil e Fundamental I, quanto ao processo de ensino e aprendizagem e estabelece as relações entre literatura infantil e o desenvolvimento das emoções/sentimentos e da imaginação/criatividade no pensamento vigotskiano. No quarto capítulo, apresenta análise dos livros do PNBE objetivando entender como estes tematizam as emoções/sentimentos.

Dos livros distribuídos às escolas públicas brasileiras no ano de 2014 às crianças de 3 a 5 anos de idade, foram selecionadas as obras que incluíssem palavras que indicassem emoções e sentimentos. Assim, dentre as 100 obras distribuídas, foram selecionadas 56, que continham palavras expressando emoções e sentimentos. Dentre as 100 obras, 44 não mencionam explicitamente emoções e sentimentos. Das 56 obras que tratam de emoções há 17 poemas, 03 contos de fadas clássicos, 36 textos em prosa. Sobre a forma de abordar a emoção/sentimento, foi possível identificar que 10 obras enfatizam a moral e os bons comportamentos, 05 trataram de cuidados com saúde, higiene e bons hábitos, 01 retratou a necessidade de obediência e o castigo pela desobediência, 01

problematizou a questão de gênero, buscando criticar a ideia de que apenas meninas têm medo.

Dentre as 56 obras que designam emoções/sentimentos; tematizam 55 palavras nomeando emoções/sentimentos, que são os seguintes: gostar (22), pensativo, feliz (16), amizade (14), solidão (13), alegria (12), assustado (11), amor (10), sentir, medo (08), carinho, triste (06).

Fazem referência ao preceito de moral e bons hábitos 16 obras. Outras 18 obras fazem menção ao imaginário, à criatividade e ao jogo infantil. 46 obras expressam a valorização do exagero no diminutivo e aumentativo. 23 obras enfatizam a criança como protagonista. 40 obras retratam a preocupação com a catarse e a fruição estética. Os contos de fadas trazem representações da luta entre o bem e o mal, como em *Branca de Neve*, o bullying sofrido pelo *Patinho feio* e o comportamento de *Cachinhos de ouro* ao entrar sem permissão na casa dos três ursos. A obra intitulada “Não” foi a única que trouxe sentimentos/emoções relacionados com a polissemia, quando seres que se amam, se desentendem por darem sentidos diferentes às coisas.

O quinto capítulo apresenta as considerações finais. Embora tenha a manifestação no acervo do PNBE/2014 de obras de cunho moralista e de bons costumes, a proeminência é de livros que prestigiam a vivência estética, a literatura dirigida à infância como apreciação artística, a expansão da imaginação/criatividade, a atividade do jogo e a compreensão das emoções e sentimentos pela criança, oriundo da intervenção do adulto que lerá o gênero literário para os alunos pequenos da Educação Infantil.

## 2 FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar alguns conceitos básicos da teoria de Vigotski, no primeiro momento, para a compreensão das relações entre teoria histórico-cultural, funções psíquicas superiores, as etapas do desenvolvimento psíquico humano, as emoções/sentimentos e imaginação/criatividade e a literatura infantil.

### 2.1 LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI: A FORMAÇÃO DA TROIKA

Para sabermos como um pensador criou e inovou em seu campo de atuação, é importante conhecer a época em que viveu, o contexto social e histórico do mundo e de seu país, seus círculos de amizade e de colaboradores, enfim, sua trajetória de vida e até mesmo, como diz A. N. Leontiev, a sua personalidade. A ciência é uma atividade estritamente humana. Suas criações refletem a busca por respostas a questões apresentadas num determinado período de tempo. Existe uma relação íntima entre o contexto histórico e a elaboração de teorias. Seria impossível avaliar o desenvolvimento de um pensamento fora do tempo, fora dos fatos, sem levar em conta o *zeitgeist* (PRESTES, 2012, p.09).

Lev Semionovitch Vigotski<sup>1</sup> viveu entre 1896 e 1934. Nasceu na cidade de Orsha, na Bielarus. Teve uma vida breve, mas muito produtiva no campo científico. Suas ideias são fomentadas em diversas áreas de conhecimento, perpassando psicologia, filosofia, literatura, pedagogia e neurociência.

A formação da teoria histórico-cultural ocorreu em um cenário marcado por profundas mudanças sociais, políticas e econômicas.

O materialismo histórico-dialético foi essencial para a produção dos estudos de Vigotski e seus colaboradores. Segundo Barroco (2007, p. 40) “[...] a formação da consciência de um novo homem e a construção de uma nova ordem social os dois aspectos da emancipação, da libertação do homem, indicada pelos textos iniciais de Marx”, impulsionariam os estudos desenvolvidos pelos jovens Vigotski, Luria e

---

<sup>1</sup> O sobrenome varia a grafia conforme a tradução de seus trabalhos do russo para o inglês, espanhol e português: VYGOTSKY, VIGOTSKY, VIGOTSKI e VIGOTSKII. Segundo (PRESTES, 2012, p. 92) “[...] Para ilustrar com mais clareza a questão da transliteração de nomes do cirílico, podemos analisar as diferentes grafias que foram adotadas para o nome de Vigotski. Temos Vygotsky, Vygotski, Vigotsky, Vygotskii, Wygotski, Vigotski, Vuigotskij ou até mesmo Vigôtski. Como os primeiros textos de Vigotski foram traduzidos para o português a partir do inglês, então a transliteração do seu nome seguiu a regra inglesa, sem se preocupar com a transliteração do cirílico e sem atentar, inclusive, que as letras y e k haviam sido eliminadas do alfabeto português, retornando somente agora, com a nova reforma ortográfica”.

Leontiev. O contexto histórico e o materialismo histórico-dialético ensejaram e nortearam os estudos da teoria histórico-cultural que visava a constituição de uma nova psicologia, a formação do novo homem soviético e a superação das forças de produção capitalista. A emancipação humana e o socialismo exigiam uma nova educação.

Em outros textos, Marx e Engels vão apresentando, de modo mais claro e sistematizado, os fundamentos do materialismo histórico e, quando parecerem que estão se distanciando da educação, da pedagogia, apresentam um conteúdo que servirá de alicerce para posteriores proposições consistentes. Desse modo, outros autores, como, por exemplo, os soviéticos Vigotski, Luria, Leontiev, etc., vão relacionar a emergência de todo conteúdo intrapsíquico superior às condições sócio-históricas vivenciadas pelos homens, que os levam a intervir sobre o mundo, transformando-o e sendo alvo de transformações pelos resultados de suas ações (BARROCO, 2007, p. 40).

A autora enfatiza a necessidade de estudar o desenvolvimento das funções internas do sujeito associando à sua realidade histórica e social, e a um novo conteúdo com propósito educativo, constituído na ação do trabalho para mediar a ação transformadora do sujeito no meio.

Na contextualização dos fatores históricos, a Rússia czarista, no final do século XIX, estava em processo de transição do modo de produção capitalista para o imperialista. Em meados do século XX, que perpassa entre 1905 a 1907 pela revolução democrático-burguesa, “[...] o avanço do capitalismo traz consigo, inexoravelmente, a degradação das condições de vida dos trabalhadores num nível de exploração cada vez mais insuportável”, somado a outro acréscimo negativo da população, com o índice de oitenta por cento de analfabetismo, segundo o levantamento realizado por Lênin (BARROCO, 2007, p. 63-69).

Segundo Prestes (2012, p. 10), a obra de Marx “O capital” não foi censurada na Rússia czarista. Isso se deu porque considerava-se que poucos teriam interesse na sua leitura, devido ao alto índice de analfabetismo do país. Além disso, acreditava-se que os poucos que sabiam ler não a compreenderiam, “[...] A decisão de não proibir a obra pegou de surpresa os editores, pois qualquer obra que expusesse as “doutrinas nocivas do socialismo e comunismo” tinha de ser proibida”. Este fato da censura czarista ignorar a edição em russo desta obra, contribuiu para eclodir o pensamento central da revolução.

Toassa (2011, p. 23-25) relata o impasse da Rússia de tecnologia atrasada e predominantemente agrícola, entre manter a tradição czarista ou de entregar-se ao

ritmo do desenvolvimento econômico europeu. Inicialmente, ocorreu pressão dos diversos segmentos da sociedade, incluindo intelectuais, burgueses e camponeses, em prol da industrialização. Neste contexto, também haviam alguns grupos pressionando a criação de universidades. Alguns setores passaram a fomentar o pensamento de Marx e a criar partidos marxistas. A entrada de investimentos estrangeiros, para a construção de fábricas e a contratação de operários, constituiu o estopim para a revolução socialista Russa. As péssimas condições de trabalho do proletariado acendeu o barril de pólvora da Revolução Russa de Fevereiro e de Outubro de 1917.

A formação dessa incipiente classe operária, junto de outras determinações, originou a Revolução Russa por meio da qual, em outubro de 1917, os bolcheviques passaram a dirigir o difícil desenvolvimento de uma ditadura do proletariado. Impulso revolucionário afetou profundamente a psicologia soviética nos anos 1920. (...) da qual surgiram as primeiras produções da psicologia histórico-cultural, elaboradas por homens e mulheres de tendência ocidentalista que integravam a extremamente produtiva *intelligentsia* russa (TOASSA, 2011, p. 25).

Devido ao fato de o período se caracterizar por altas taxas de analfabetismo, esta questão passa a ser amplamente contemplada nos trabalhos de Vigotski, aliando o estudo da linguagem, da escrita e da leitura, consideradas na teoria histórico-cultural como funções psíquicas superiores. As pesquisas da teoria histórico-cultural se voltaram para o ensino e a aprendizagem das pessoas desde a infância, incluindo os com deficiência. Também a realidade desumana e individualista ensejou o estudo do processo de humanização do homem.

A prioridade era a educação, que deveria deixar de ser um privilégio de poucos para se transformar em um dos direitos de qualquer cidadão, criando-se, para isso, um novo sistema de instrução. (...) a tarefa de criar os fundamentos da psicologia e da pedagogia soviética, que tinham por objetivo a formação do homem novo, o que criava a demanda de novos modos de pensar a ciência (PRESTES, 2012, p.11).

Dadas às razões explicitadas, torna-se possível observar a constante dedicação de Vigotski ao entendimento do desenvolvimento humano, das funções psíquicas superiores com a intervenção e transformação do meio ambiente pelo trabalho do homem. Isso está presente na sua análise da literatura infantil como instrumento intencional de ensino e aprendizagem.

Assim, nos primeiros anos da vida de Vigotski, no cenário político ocorriam os movimentos históricos, para a instauração do socialismo e formação da União da República Socialista Soviética (URSS). Os movimentos acarretaram na Revolução

Russa, que foi marcada pela derrubada do czar e ascensão dos Bolcheviques (oposição socialista aos Mencheviques, representantes da burguesia, também contrária ao czarismo, porém com objetivos de instaurar um sistema capitalista). Com a vitória dos Bolcheviques, primeiramente contra os czares e, posteriormente, contra os Mencheviques, ocorreu a ascensão de Lênin, em 1917.

O período pós-revolução caracteriza-se pela guerra civil comunista com a resistência do exército alemão, denominados de exército branco, mantido pelo poder econômico do latifúndio e capitalista, contrários à revolução do proletariado. Apesar disso, Lênin põe em prática a formação de cooperativas, comunas camponesas, empresas estatais e a construção de uma nova educação, a educação para o trabalho do novo homem soviético (BARROCO, 2007, p.53-57).

De fato, a experiência educacional de Makarenko, apresentada em prosa, foi ímpar para os jovens delinquentes miseráveis, com ênfase na criação de um espírito de coletividade e na produção advinda de trabalho socialmente útil, conquistados com extrema disciplina, o que foi depois usado de forma deturpada pelo stalinismo (...) (BARROCO, 2007, p.57).

Lênin governou a República Russa de 1917 a 1918 e a República Socialista Federativa Soviética Russa de 1918 a 1924, “[...] claramente em suas defesas a necessidade do novo homem, da nova ciência para a nova sociedade, pautada totalmente na idéia de coletividade, e na superação da sociedade de classes sociais antagônicas” (BARROCO, 2007, p. 73).

Com base no Manifesto Comunista, de Marx e Engels, a revolução visou nortear a superação do capitalismo através da implantação da ditadura do proletariado.

Concomitantemente, seria necessária a criação de uma ditadura proletária, elaborada no contexto de desenvolvimento de um novo Estado. Este se diluiria numa sociedade de produtores associados, livremente organizados e sem direção estatal. Ou seja: daria lugar a uma sociedade pautada no socialismo científico de bases marxistas (TOASSA, 2011, p. 23).

Neste contexto, Vigotski, junto a Luria e a Leontiev, formaram um grupo visando o estudo de uma psicologia e pedagogia socialistas, a constituição da Troika:

Quando Vigotskii chegou a Moscou, eu ainda estava realizando estudos pelo método motor combinado com Leontiev, que havia sido discípulo de Chelpanov, a quem me associei desde então. Reconhecendo as habilidades pouco comuns de Vigotskii, Leontiev e eu ficamos encantados quando se tornou possível incluí-lo em nosso grupo de trabalho, que chamávamos de “troika”. Com Vigotskii como líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nosso propósito, super ambicioso como tudo na época, era criar um

novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos (LURIA, 2006, p. 22).

Toassa (2011) afirma que:

De modo geral, a adesão político-ideológico dos jovens intelectuais (bem como de artistas, pensadores e do próprio operariado) ao projeto revolucionário foi entusiástica. A teoria histórico-cultural, cujo núcleo foi criado por Vigotsky e Luria - com a participação de outros colaboradores -, é parte do rico florescimento de ideias nos anos 1920, especialmente após a Guerra Civil (1918-1921) (TOASSA, 2011, p. 50-51).

Segundo Luria (2001), a Troika visou a construção de uma psicologia marxista.

Influenciado por Marx, Vigotskii concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. (...) Nós precisamos, por assim dizer, caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica. Vigotskii gostava de chamar este modo de estudo de psicologia “cultural”, “histórica” ou “instrumental” (LURIA, 2001, p.25- 26).

O grupo Troika buscou uma nova concepção teórica, respaldada no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, para entender o desenvolvimento do homem, o que culminou na elaboração da teoria histórico-cultural. Logo após a morte de Lênin, em 1924, Stálin governou a União Soviética, no período compreendido entre 1924 e 1953.

Segundo Tuleski (2007, p. 16-17), Stálin censurou a obra de Vigotski e de vários autores materialista histórico-dialéticos, “[...] Foi neste clima de embate violento que muitos teóricos foram “expurgados” cientificamente a partir de 1930, incluindo-se os trabalhos de Vigotski e Luria. Os estudos de ambos considerados ecléticos, “coisificantes” (...)”, com este acirramento político, os estudiosos precisaram elaborar estratégias, na escrita de seus artigos, para escapar da censura dos stalinistas e dos capitalistas. No caso de Luria, em seus trabalhos utilizava duas formas de escrita na pesquisa, a primeira em conformidade a Pavlov e a segunda, sob a tutela das ideias vigotskianas.

A abertura aos trabalhos da troika, inclusive de Vigotski, ocorreu somente após o período stalinista (TULESKI, 2007, p. 83). Segundo Shuare e Cipolla (apud Tuleski, 2007, p. 18-19), no período inquisitório promovido por Stálin, Leontiev, Rubinstein, Levina e Morozova, entre outros, foram rechaçados ao extremo de

serem forçados a desconsiderar suas pesquisas publicamente. A censura apenas se atenuou a partir da década de 1960, com publicações alteradas e revisadas, no caso de Luria “[...] É possível compreender porque muitas edições de sua obra foram “ampliadas” e modificadas, na década de 1970, por ele próprio, como não ter tempo hábil para revisar todas, outras permaneceram com o jargão pavloviano”.

Com o fim da restrição aos trabalhos da Troika, ocorreram várias publicações e traduções em outros países, ultrapassando os muros da antiga União Soviética.

Prestes (2012) explica o problema que envolve as traduções das obras publicadas de Vigotski:

No Brasil, o mundo acadêmico começou a ter acesso a trabalhos de Vigotski, aproximadamente, a partir dos anos de 1980. Em grande parte, seus trabalhos são traduzidos do inglês para o português e chegam ao país por intermédio de estudiosos norte-americanos. Um dos primeiros livros traduzidos é uma versão resumida com o título *Pensamento e Linguagem*. Os organizadores e tradutores não disfarçam a atitude violenta e prepotente e apresentam seus argumentos para os cortes feitos. (...) Ou seja, além dos possíveis trechos censurados pelo regime soviético ao longo de anos, os primeiros textos de Vigotski no Brasil sofreram cortes lastimáveis, via Estados Unidos da América (PRESTES, 2012, p. 06-07).

Salienta que:

Uma das hipóteses que reafirmo em meu trabalho -o professor Newton Duarte já abordou em alguns de seus livros e artigos - é a de que houve uma tentativa deliberada de destilar as obras de Vigotski as bases filosóficas e ideológicas. (...) Em resumo, não deixaram Vigotski falar por si mesmo, quiseram falar por ele, filtraram o que Vigotski quis dizer... (PRESTES, 2012, p. 231).

Tuleski (2002) explana sobre a disparidade gerada pelas traduções e interpretações equivocadas e desencontradas das obras de Vigotski, que dificulta a compreensão das suas ideias. As melhores traduções são as feitas diretamente do russo para o espanhol.

O estudo de Vygotski hoje parece ter que enfrentar dois problemas em um primeiro plano: romper com a censura burguesa, referente à sua formação marxista e a seu compromisso com a sociedade comunista, e romper com a censura comunista de suas próprias obras, operando a partir da década de 30 pelo stalinismo. O primeiro problema pode ser resolvido com a utilização das traduções espanholas, que são mais fiéis à edição russa das Obras escolhidas, enquanto o segundo só seria resolvido tendo-se acesso aos manuscritos do autor, muitos deles desaparecidos ou alternados durante o governo de Stálin (TULESKI, 2002, p.16).

A outra questão apurada pela autora é a dificuldade nos estudos contemporâneos, por não inserirem o contexto histórico vivenciado por Vigotski, transmutando para a realidade vigente o olhar da concepção histórico-cultural.

O que a atualidade poderia aproveitar na leitura de Vygotski sem abstraí-lo, sem desistoricizá-lo ou descaracterizá-lo? Entende-se que, mais do que buscar soluções ou “receitas” para os problemas educacionais da atualidade, retirando-se Vygotski do contexto histórico que lhe dá significado e fragmentando-o, deve-se buscar em sua teoria o método de análise por ele utilizado na compreensão dos fenômenos psicológicos para uma sociedade que se transforma pela ação consciente de seus problemas. A apreensão de seu método permitirá pensar soluções para os problemas da atualidade, considerando o psiquismo individual como produto das relações sociais mais amplas (TULESKI, 2002, p. 43).

O fato de constatar a dificuldade de transpor as ideias de Vigotski, contextualizando com a realidade vigente, demonstra a forte recorrência às suas constatações edificadas em árduas pesquisas e debates, empregadas nos estudos contemporâneos de diversos campos científicos. A contextualização histórica engendra o movimento do operariado da Rússia czarista, fundamentada no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, que norteou a Revolução Russa e influenciou a formação da Troika, que resultou na elaboração da teoria histórico-cultural. Estes fatores não podem passar despercebidos nos estudos com relação a teoria histórico-cultural, pois a partir desta realidade foram consumados os trabalhos e obras da escola de Vigotski .

Mas, o que impulsionou o desenvolvimento do homem em sociedade? O método de investigação de Vigotski possibilita a análise, a compreensão e a intervenção do homem sobre a sua realidade social, pois acompanha e faz a leitura da sua evolução enquanto desenvolvimento humano. Esta problemática será explanada no item seguinte.

## 2.2 FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

O tema desta pesquisa é teoria das emoções de Vigotski, buscando a relação entre imaginação/criatividade e a literatura infantil.

A concepção histórico-cultural de Vigotski estabelece a ênfase de estudo no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. No caso da abordagem da literatura infantil em contexto de sala de aula, a teoria de Vigotski traz vários aportes sobre a importância da literatura infantil e da arte para o desenvolvimento infantil.

Partindo do pressuposto de que a literatura infantil tem sido importante instrumento de ensino da leitura e escrita na escola de educação infantil e do ensino fundamental I, dadas as políticas educacionais de distribuição de livros, faz-se

importante uma fundamentação teórica que proporcione melhores práticas de usos da literatura infantil em sala e aula.

Para compreender esta temática na teoria do autor, é importante a abordagem das funções psíquicas, pois os sentimentos, na teoria de Vigotski, são funções psíquicas superiores.

Inicialmente, Vigotski (2000) elabora uma crítica às psicologias da sua época, por não se debruçarem sobre o estudo da consciência. O Behaviorismo<sup>2</sup> estudava apenas os comportamentos observáveis. As psicologias idealistas partiam do pressuposto de que as manifestações conscientes humanas, como a linguagem, seriam inatas ao ser humano, de modo que só estudavam as condutas já cristalizadas nos indivíduos. Vigotski buscou um método que permitisse o estudo das funções psíquicas superiores, que diferenciariam os homens dos animais, como a linguagem, a escrita e a memorização mediada.

Com base no materialismo histórico-dialético, utilizou, para o estudo das funções psíquicas superiores, o princípio de estudar cada função a partir do seu movimento histórico, ou seja, de modo dialético. Uma forma de estudar isso foi buscar funções psíquicas superiores que pudessem ser observadas no desenvolvimento da humanidade e da criança e que, pela descrição do desenvolvimento, pudesse ajudar a compreender a estrutura e o funcionamento das funções psíquicas superiores em geral. Assim procedeu ao estudo a partir das condições do movimento interno do objeto para além das aparências deste:

Entendemos por análise genético o descobrimento da gênese do fenômeno, sua base dinámico-causal. A análise fenotípico, na mudança, parte dos indícios diretamente disponíveis e das manifestações externas do objeto<sup>3</sup> (VIGOTSKI, 2000, p. 103, tradução nossa).

Vigotski (2000) para cada função, buscou investigar o genótipo ao invés do fenótipo, ou seja, a gênese, a história de cada função, ao invés do estudo das condutas cristalizadas. Por exemplo, para estudar a linguagem, seria necessário

---

<sup>2</sup> O termo Behaviorismo foi inaugurado pelo americano John B. Watson, em artigo publicado em 1913, que apresentava o título “Psicologia: como os behavioristas a vêem”. O termo inglês *behavior* significa “comportamento”; por isso, para denominar essa tendência teórica, usamos Behaviorismo – e, também, Comportamentalismo, Teoria Comportamental, Análise Experimental do Comportamento, Análise do Comportamento. (...) o Behaviorismo dedica-se ao estudo das interações entre o indivíduo e o ambiente, entre as ações do indivíduo (suas respostas) e o ambiente (as estimulações) (BOCK, 2002, p.45-46).

<sup>3</sup> Entendemos por análisis genético el descubrimiento de la génesis del fenómeno, su base dinámico-causal. El análisis fenotípico, en cambio, parte de los indicios directamente disponibles y de las manifestaciones externas del objeto (VIGOTSKI, 2000, p. 103).

recorrer à história da sua formação, tanto na conduta da humanidade (filogênese), quanto da criança (ontogênese).

Ontogênese seria o modo como os seres humanos, por meio da atividade prática, desenvolveram historicamente as funções psíquicas superiores. Este desenvolvimento se deu por meio da atividade prática, ou, mais especificamente, do trabalho, através do qual os homens transformam o mundo para sobreviver em um processo no qual, concomitantemente, se transformam.

As funções psíquicas superiores se desenvolvem devido ao emprego, que seres humanos fazem no trabalho, de signos e instrumentos. Diferentemente dos animais, os homens transformam o meio fazendo uso de instrumentos materiais e de ações mentais. Cada ação realizada pelo homem é executada duas vezes, uma na memória e outra na atividade prática. O homem antevê a ação. Um macaco pode usar um instrumento externo para executar uma atividade, como, por exemplo, usar uma vara para pegar uma fruta no topo da árvore. Apenas o homem, entretanto, confecciona a vara com o objetivo claro de transformar o meio para garantir a própria sobrevivência. Os signos são os processos internos envolvidos no planejamento, execução e uso dos instrumentos.

É o trabalho, mediado pelo uso de signos e instrumentos, que leva o homem a desenvolver as funções psíquicas superiores. A ontogênese não é uma repetição da filogênese. A humanidade se desenvolveu a partir do trabalho. A criança se desenvolve na interação com seus pares. Um adulto pode ensinar a uma criança tudo o que a humanidade levou séculos para desenvolver. Assim, o estudo da história das funções psíquicas superiores, na ontogênese e na filogênese, corresponde ao método dialético e ao estudo do genótipo mais do que do fenótipo. Segundo Vigotski (2000, p. 36, tradução nossa), “[...] a existência tanto na filogênese como na ontogênese de duas linhas de desenvolvimento”.<sup>4</sup> Do qual o processo se apresenta separadamente na filogênese e de forma única na ontogênese. Ou seja, “[...] a fala do desenvolvimento cultural da criança que nos referimos ao processo que corresponde ao desenvolvimento psíquico que produz ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade”<sup>5</sup>, ocorrendo “[...] na filogênese: o

---

<sup>4</sup> “[...] la existencia tanto en la filogénesis como en la ontogénesis de dos líneas de desarrollo.”

<sup>5</sup> “[...] al hablar del desarrollo cultural del niño nos referimos al proceso que corresponda al desarrollo psíquico que se produce a lo largo del desarrollo histórico de la humanidad.”

desenvolvimento do comportamento biológico e o histórico, ou o natural e cultural”<sup>6</sup>, (VIGOTSKI, 2000, p. 35, tradução nossa).

Para estudar cada função psíquica superior Vigotski (2000) também utilizou unidades que pudessem ser representativas da totalidade. Por exemplo, estudou a escrita, tanto no desenvolvimento da criança, quanto na história da humanidade, levando em consideração o fato de esta se tratar de uma função psíquica superior. A atividade humana é o que gera o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A teoria da atividade traz, na sua essência, a chave do processo de desenvolvimento do homem, pois explica como a consciência humana se desenvolveu a partir do processo de trabalho. Para Leontiev (2004) o desenvolvimento do psiquismo do animal obedece a “evolução biológica”, enquanto que no homem o desenvolvimento do psiquismo obedece ao “desenvolvimento sócio-histórico” da relação do homem com a natureza mediado pela atividade do trabalho. O trabalho, e não a linguagem, é o que gerou a consciência. A linguagem também nasceu a partir do processo de trabalho. Leontiev (2004) postula o trabalho como demiurgo da consciência humana. Primeiro os homens trabalharam, criaram instrumentos para transformar o meio e, das necessidades advindas do trabalho, foram suscitadas as formas de linguagem, esta inventada coletivamente no trabalho, devido ao fato de que todo o trabalho humano é ato coletivo e requer comunicação.

Em suma, entende-se, segundo Leontiev (2004), que o desenvolvimento do psiquismo no homem, ao longo da história da humanidade, articulou-se às problemáticas vitais do homem envolvido nas atividades voltadas para satisfação das necessidades. Estas problemáticas fizeram com que o homem se relacionasse coletivamente com a natureza através do trabalho.

Leontiev cita Engels para afirmar que, ao transformar o meio, o homem também modifica a si mesmo. A atividade do trabalho possibilitou a elaboração da linguagem para estabelecer a comunicação entre os homens. No trabalho, a ação humana adquire “sentido”. O sentido é movido por um “motivo”, que suscita o “significado”. O significado é generalizável, ou seja, é o mesmo para o indivíduo e o coletivo, embora possa abarcar uma série de categorias e elementos. Por ser histórico, social e cultural, o homem constrói historicamente a linguagem na

---

<sup>6</sup> “[...] en la filogénesis: el desarrollo del comportamiento biológico y el histórico, o el natural y cultural.”

interação com o meio. Cultura, na teoria histórico-cultural, tem significado de história e trabalho. Trata-se do conjunto de conhecimentos e práticas formados socialmente devido às necessidades humanas, em um processo no qual o homem, ao mesmo tempo em que transforma o meio, transforma a si mesmo.

O nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa. Como se formam a palavra e a linguagem? No trabalho os homens entram forçosamente em relação, em comunicação uns com os outros. Originariamente, as suas ações, o trabalho propriamente, e a sua comunicação formam um processo único. Agindo sobre a natureza, os movimentos de trabalho dos homens agem igualmente sobre os outros participantes na produção. Isto significa que as ações do homem têm nestas condições uma dupla função: uma função imediatamente produtiva e uma função de ação sobre os outros homens, uma função de comunicação (LEONTIEV, 2004, p.92).

O trabalho, ao humanizar o homem, forma sua consciência. A consciência, ou “psiquismo”, é a linguagem e a atividade interiorizadas. A atividade tem em Vigotski o correlato na mediação pelo emprego de signos e instrumentos.

Embora haja uma interação mútua, Vigotski (2000) afirma que algumas funções psíquicas superiores são mais externas e outras são mais internas. As funções internas são aquelas utilizadas nas ações mentais, como, por exemplo, a memorização mediada e o raciocínio lógico. As funções externas são aquelas voltadas para a atividade exterior, como a escrita. Entretanto, toda função externa envolve a mobilização de funções internas. A escrita, por exemplo, exige o emprego da memorização mediada e sua aprendizagem não ocorre sem a mediação das funções internas.

Para Vigotski (2000, p. 16), o comportamentalismo, ou reflexologia, não distinguia as formas superiores de conduta dos processos elementares. Apenas desempenhava a associação de reflexos para determinar os processos de comportamento. Ou seja, a reflexologia, ou comportamentalismo, ao estudar apenas os comportamentos observáveis, não compreendia as funções psíquicas superiores. O mesmo ocorria com as demais psicologias, como a psicanálise e o idealismo. A psicanálise subordina o estudo da consciência ao estudo do impulso sexual. O idealismo não estuda o desenvolvimento das funções superiores, consideradas como processo puramente essencial, ou seja, da essência humana.

O enfoque naturalista, próprio da psicologia de orientação biológica, está representado esta vez pela psicologia psicanalítica, e o enfoque metafísico pela psicologia compreensiva, orientada fazia a filosofia idealista. Para uma, todo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não é outra que o

estúdio do instinto sexual, das metamorfoses da atração erótica, o desenvolvimento camuflado e sublimado do sexo. Para a outra, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é um processo puramente espiritual da qual cabe afirmar tão só que cronologicamente coincide, mais ou menos, no tempo com alguns processos corporais, mas que por si mesmo não admite o exame causal e não necessita ser explicado, senão compreendido<sup>7</sup> (VYGOTSKI, 2000, p. 24, tradução nossa).

Para estudar as funções psíquicas superiores, Vigotski buscou investigar o desenvolvimento a partir das funções rudimentares. Ao utilizar instrumentos de trabalho, o homem desenvolveu o cérebro. O biológico, historicamente, foi influenciado pelo cultural. O desenvolvimento da cultura propiciou, portanto, o desenvolvimento biológico.

O autor apresenta a chave que permite a explicação do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a sua estreita relação com as funções psíquicas rudimentares, demarcando a interferência de ambas na conduta do homem com base histórica, observando que “[...] estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético<sup>8</sup> [...]” (Vigotski, 2000, p. 67, tradução nossa). Ou seja, a essência do método dialético é o estudo do movimento, e não da repetição.

Os estímulos artificiais, segundo Vigotski denominados de signos, auxiliam no processo de memória, aritmética e percepção imediata de maneira qualitativa. Os signos, segundo Vigotski (2000, p.83-84), são meios artificiais empregados para auxiliar no domínio da conduta pelo homem, com a função de estímulo. Em cada função psíquica superior externa está contida uma série de funções psíquicas internas. O ato de escrever, por exemplo, exige imaginação e memorização mediada.

O autor aponta que os instrumentos colaboram na modificação da orientação externa do comportamento do indivíduo, enquanto os signos modificam a sua orientação interna, efetuando diferentes funções psíquicas. “[...] O signo não muda

---

<sup>7</sup> El enfoque naturalista, propio de la psicología de orientación biológica, está representado esta vez por la psicología psicoanalítica, y el enfoque metafísico por la psicología comprensiva, orientada hacia la filosofía idealista. Para una, todo el desarrollo de las funciones psíquicas superiores no es otra que el estudio del instinto sexual, de las metamorfosis de la atracción erótica, el desarrollo camuflado y sublimado del sexo. Para la otra, el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es un proceso puramente espiritual del cual cabe afirmar tan sólo que cronológicamente coincide, más o menos, en el tiempo con algunos procesos corporales, pero que por sí mismo no admite el examen causal y no necesita ser explicado, sino comprendido (VYGOTSKI, 2000, p. 24) .

<sup>8</sup> “[...] estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialético [...]” (Vigotski, 2000, p. 67).

nada no próprio objeto; se limita a proporcionar uma nova orientação ou a reestruturar a operação psíquica<sup>9</sup> [...]” (VYGOTSKI, 2000, p. 128, tradução nossa).

Vigotski (2000, p. 146, tradução nossa) argumenta que “[...] O signo, ao princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão só depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo”<sup>10</sup>. Saliencia que, da socialização da linguagem, ocorre o desenvolvimento lógico da criança, e que o signo atua como meio de comunicação e passa a atuar como meio de comportamento, resultando no desenvolvimento cultural com o uso dos signos de maneira social e externa.

Como pondera o autor, a regra geral de desenvolvimento cultural da criança surge na esfera social para a psicológica, “[...] todo cultural é social”<sup>11</sup> [...]” (VIGOTSKY, 2000, p. 151, tradução nossa), não há prevalência de uma e outra. Portanto, as funções psíquicas superiores derivam das relações internalizadas no molde social. O desenvolvimento cultural parte do coletivo para o individual. A evolução do homem é cultural e histórica, sendo que o intrapsíquico é o desenvolvimento interno e, o interpsíquico, é o desenvolvimento do homem em relação com os demais. O homem evolui do interpsíquico<sup>12</sup> para o intrapsíquico, ou seja, nas interações com os outros é que evoluem internamente suas funções psíquicas superiores.

Vigotski cita Marx, para enfatizar o processo de adaptação do homem à natureza que, ao transformá-la, transforma a si mesmo. Portanto, a adaptação não é um processo passivo, e sim ativo, da conduta humana.

O homem introduz estímulos artificiais, confere significado a sua conduta e cria com ajuda dos signos, atuando desde fora, novas conexões no cérebro. Partindo de esta tese, introduzimos como suposto em nossa investigação um novo princípio regulador da conduta, uma nova ideia sobre a determinação das reações humanas – o princípio da significação –, segundo o qual o homem quem forma desde fora conexões no cérebro, o dirige e através dele, governa seu próprio corpo<sup>13</sup> (VYGOTSKI, 2000, p.85, tradução nossa).

<sup>9</sup> “[...] El signo no cambia nada en el propio objeto; se limita a proporcionarnos una nueva orientación o a reestructurar la operación psíquica”. (VYGOTSKI, 2000, p. 128).

<sup>10</sup> “[...] El signo, al principio, es siempre un medio de relación social, un medio de influencia sobre los demás y tan sólo después se transforma en medio de influencia sobre sí mismo”.

<sup>11</sup> “[...] todo lo cultural es social [...]”.

<sup>12</sup> Interpsíquico refere-se ao desenvolvimento das funções externas do homem com o meio e o intrapsíquico sobre o processo interno das funções no homem.

<sup>13</sup> (...) el hombre introduce estímulos artificiales, confiere significado a su conducta y crea con ayuda de los signos, actuando desde fuera, nuevas conexiones en el cerebro. Partiendo de esta tesis, introducimos como supuesto en nuestra investigación -, según el cual es el hombre quien forma desde fuera conexiones en el cerebro, lo dirige y através de él, gobierna su propio cuerpo (VYGOTSKI, 2000, p.85).

O autor explica que os signos desempenham a mediação externa do homem com a natureza, por meio da internalização cerebral da significação extraída e vivenciada na forma consciente de conduta. Este é o fator primordial do processo social e de interação entre os homens.

(...) o homem criou e desenvolveu sistemas complexíssimos de relação psicológica, sem os quais seriam impossíveis a atividade laboral e toda a vida social, os meios de conexão psicológicas são, por sua própria natureza função, signos, é dizer, estímulos artificialmente criados, destinados a influir na conduta e forma novas conexões condicionadas no cérebro humano<sup>14</sup> (VYGOTSKI, 2000, p.85, tradução nossa).

Assim, o autor reforça a ideia da importância dos signos e do significado na interação, assegurando à linguagem um fator fundamental de estabelecimento das relações sociais entre os homens “[...] É a sociedade e não a natureza que deve figurar em primeiro lugar como o fator determinante da conduta do homem<sup>15</sup>”. (VIGOTSKI, 2000, p. 89, tradução nossa).

Vigotski toma emprestado de Hegel a ideia de mediação e elabora a concepção da atividade mediadora com o uso de signos. De Marx, toma a ideia de ferramentas de trabalho e acrescenta o uso de instrumentos na intervenção mediadora do homem no meio.

[...] Marx cita essas palavras ao falar das ferramentas de trabalho e disse: << O homem utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas que emprega como ferramentas para atuar sobre outras coisas de acordo com seu objetivo.>> (C. Marx, F. Engels, tomo 23, edición russa.)<sup>16</sup> [...] (VIGOTSKI, 2000, p.93-94, tradução nossa).

Vigotski explica que a conduta remota do homem, “fossilizada”, se materializa nos movimentos mecânicos, o que denomina de processos psíquicos automáticos. Por exemplo, o indivíduo que aprende a andar de bicicleta, nunca mais esquece o processo. Poderá sempre andar de bicicleta sem recorrer ao passo a passo de pensar para se equilibrar, pedalar, conduzir o guidão direcionando para frente,

<sup>14</sup> (...) el hombre creó y desarrolló sistemas complejíssimos de relación psicológica, sin los cuales serían imposible, la actividad laboral y toda la vida social. Los medios de la conexión psicológica son, por su propia naturaleza función, signos, es decir, estímulos artificialmente creados, destinados a influir en la conducta y a formar nuevas conexiones condicionadas en el cerebro humano (VIGOTSKI, 2000, p. 85).

<sup>15</sup> “[...] Es la sociedad y no la natural la que debe figurar en primer lugar como el factor determinante de la conducta del hombre”. (VIGOTSKI, 2000, p. 89).

<sup>16</sup> [...] Marx cita esas palabras al hablar de las herramientas de trabajo y dije:<<El hombre utiliza las propiedades mecánicas, físicas y químicas de las cosas que emplea como herramientas para actuar sobre otras cosas de acuerdo con su objetivo.>>(C. Marx, F. Engels, tomo 23, edición Rusa.) [...] (VIGOTSKI, 2000, p.93-94).

direita ou esquerda. Tendo a ação sido aprendida, o feito torna-se automático, o que estabelece o processo da atenção voluntária e involuntária.

No desenvolvimento da criança o intersíquico internaliza e se torna intrapsíquico. Imitar o que observa do meio é uma das formas de internalização, que sempre requer interação. Vigotski cita o gesto como exemplo do processo de internalização. Primeiro a criança aponta para o objeto que quer mais como um reflexo de se projetar em direção ao objeto. Quando o outro dá ao movimento da criança o significado de gesto de apontar, a criança passa a apontar para o que quer deliberadamente, ou seja, pela própria vontade. Com o significado da palavra ocorre o mesmo.

Podemos observar a criança, passo a passo, o releio de três formas básicas de desenvolvimento das funções de linguagem. A palavra deve possuir, ante todo, um sentido, é dizer, relacionar-se com o objeto; há de existir um nexos objetivo entre a palavra e aquela que significa. Se, não existe este nexos, a palavra não pode seguir desenvolvendo-se. O nexos objetivo entre a palavra e o objeto deve ser utilizado funcionalmente pelo adulto como meio de comunicação com a criança. Tão só depois a palavra teria sentido para a própria criança. Portanto, o significado da palavra existe antes objetivamente para outros e tão somente depois começa a existir para a própria criança. Todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com criança se convertem mais tarde em funções psíquicas<sup>17</sup> (VYGOTSKI, 2000, p.150, tradução nossa).

Vigotski observa que o desenvolvimento da linguagem oral é uma das funções principais da conduta cultural da criança, pois possibilita o contato social entre os indivíduos, perpassando pelas reações vocais à expressão corpórea facial com a mímica.

Em um certo momento, estas linhas – o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do pensamento -, que há seguido diferentes caminhos, parece que se encontram, se cruzam e é então quando se interceptam mutuamente. A linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une a linguagem<sup>18</sup> (VYGOTSKI, 2000, p. 172, tradução nossa).

---

<sup>17</sup> Podemos observar el niño, paso a paso, el releo de tres formas básicas de desarrollo de las funciones del lenguaje. La palabra debe poseer, ante todo, un sentido, es decir, debe relacionarse con el objeto; ha de existir un nexos objetivo entre la palabra y aquello lo que significa. Si, no existe este nexos, la palabra no puede seguir desarrollándose. El nexos objetivo entre la palabra y el objeto debe ser utilizado funcionalmente por el adulto como medio de comunicación con el niño. Tan sólo después la palabra tendrá sentido para el propio niño. Por lo tanto, el significado de la palabra existe antes objetivamente para otros y tan sólo después comienza a existir para el propio niño. Todas las formas fundamentales de comunicación verbal del adulto con el niño se convierten más tarde en funciones psíquicas (VYGOTSKI, 2000, p.150).

<sup>18</sup> En un cierto momento, estas líneas - el desarrollo del lenguaje y el desarrollo del pensamiento -, que han seguido diferentes caminos, parece que se encuentran, se cruzan y es entonces cuando se interceptan mutuamente. El lenguaje se intelectualiza, se une al pensamiento y el pensamiento se verbaliza, se une al lenguaje (VYGOTSKI, 2000, p. 172).

O autor acrescenta que as crianças não inventam os signos, mas os recebem por meio dos indivíduos em seu entorno, e que somente depois descobrem que estes signos possuem funções, ao adquirirem a consciência do objeto.

As emoções, à princípio, são reações elementares, que ocorrem tanto em seres humanos, quanto em animais, como o medo, por exemplo. Entretanto, os homens, diferentemente dos animais, empregam a linguagem, que acaba por mediar a reflexão e aferição de significado às emoções. Dessa forma, ao refletir, ao pensar e ao interagir com outros seres humanos, o homem transforma as emoções em sentimentos mais elaborados.

Martins (2013) explica a importância das funções psíquicas superiores para a pedagogia. A autora defende a chamada “Pedagogia Histórico-Crítica”, que tem como pressuposto o materialismo histórico-dialético, a compreensão do homem como resultado de suas ações e a transformação da “prática educativa” em “prática social”. A autora retoma a ideia de base materialista histórico-dialética de que o homem externamente modifica a natureza e modifica, simultaneamente, a natureza em si mesmo internamente.

A autora esclarece, ancorada em Vigotsky, que a “*gênese das funções psíquicas superiores*”, se principia das relações de cunho social entre os indivíduos, no uso dos signos, em processo no qual o homem passa a desempenhar um comportamento específico humano. A função psíquica superior é o resultado da função externa interiorizada, denominada de função social, e também da conversão das funções inferiores em superiores de conduta. As funções inferiores adquirem uma nova forma, a complexa. Desta maneira, ocorre a regulação da conduta cultural formada, devido ao processo internalizado do signo, que incide no desenvolvimento e na aprendizagem do indivíduo. (MARTINS, 2013, p.109).

Portanto, caracteriza as funções psíquicas superiores como sendo resultantes da modificação do natural em conduta cultural. Isso ocorre por meio da atividade mediada. A atividade mediada ocorre quando há intencionalidade do homem na sua ação sobre o objeto, o que caracteriza as formas culturais de conduta. Pela ação, o homem converte signos externos em internos, em um processo no qual os signos se tornam ferramentas psíquicas, na intencionalidade objetiva “[...] dentre essas ações, incluímos a fala, a leitura, a escrita, o cálculo, o desenho, a pintura, a produção estética, ética, ciência e tecnológica [...]” (MARTINS, 2013, p. 111).

A autora resume as principais funções psíquicas que se originam dos órgãos dos sentidos e se desenvolvem a partir da atividade mediada e da interação, tornando-se funções psíquicas superiores: sensação, percepção, atenção, memória e a linguagem.

A sensação fornece ao indivíduo a captação sensorial do entorno, ativada por “receptores externos” compostos pelos cinco sentidos: visão, paladar, olfato, tato e audição. A percepção colabora na formação da consciência, assim como a sensação. Ambas detêm o mecanismo interfuncional, que são operações naturais que ajudam a captar o entorno.

A atenção pode ser involuntária, quando movida pela propriedade do objeto à disposição das circunstâncias “externas”, ou então “voluntária”, quando originada de um propósito, um motivo consciente do indivíduo na execução de uma atividade. A atenção está relacionada com memória, afeto, pensamento e demais funções.

A memória, responsável por registrar, reproduzir e guardar “vestígios” da experiência histórica humana, resulta da atividade mnemônica da concentração de neural. A memória se apresenta em dois tipos, a involuntária efetua o “registro espontâneo” e, a voluntária, se dá pelo uso consciente da memória para um propósito. Ao vincular-se na formação do pensamento, a memória abandona a imagem visual e adota a linguagem mediada, resultante dos vínculos entre a imagem e a palavra. A memória lógica constitui a posição interna do pensamento. A memória, em geral, é toda a atividade de fixação de informações.

A linguagem constitui a operação por signos que mediam a interação comunicativa humana. Atua como ferramenta do trabalho intelectual “[...] Graças a ela, a imagem subjetiva da realidade objetiva pode ser convertida em signos [...]” (MARTINS, 2013, p. 168). A autora cita Leontiev para dizer que o pensamento tem origem no trabalho concreto sobre o objeto, possibilitando o desenvolvimento da linguagem e o emprego da palavra, constituindo a imagem significativa da elaboração da representação mental do conceito e instituindo a consciência da realidade.

Segundo Martins, quanto mais o indivíduo vive experiências que o levam a aprender, mais desenvolve as funções psíquicas superiores, daí a importância do ensino e da escola.

Ao reportar ao desenvolvimento das funções psíquicas mediante literatura infantil na prática pedagógica, não dá para separar narrativas, poesias e músicas

infantis das brincadeiras e jogos. O educador, ao contar uma história para a criança, a transporta para um mundo mágico do faz de conta. Para que isso ocorra, a criança usa a imaginação. Para visualizar a descrição, na história, de um lugar desconhecido, faz uso das experiências adquiridas no seu cotidiano para montar na memória e no pensamento lugares distantes, como a *Terra do Nunca de Peter Pan*, o país de *Alice no País das Maravilhas* e a terra encantada da *Bela e a Fera*. A criança se surpreende com a contação de histórias.

A criança, ao retratar no desenho e pintar, ao recontar ou dramatizar a narrativa, recitar os versos de uma quadra, construir o fantoche de meia de um personagem ou de outro material, estará ludicamente exercitando a sua capacidade imaginativa e criativa, se relacionando com as demais crianças e adultos, socializando o seu conhecimento elaborado e dando sentido e significado ao conhecimento apropriado e compartilhado. O educador pode intervir para ajudar a criança a entender as emoções e sentimentos presentes em cada história, ora em palavras ora em acontecimentos, imagens e reações vividas pelos personagens (pessoas, coisas, seres místicos, bichos e plantas).

A atividade de contação e o reconto de gêneros literários infantis, assim como o ato de ouvir e de ler, exige pensamento, memória, percepção, linguagem, raciocínio abstrato e lógico, imaginação e criatividade, emoções e sentimentos. Ou seja, a literatura infantil possibilita a movimentação interna da criança de todas as funções psíquicas superiores. É uma fonte rica de ensino para o educador e de aprendizagem para o aluno na educação infantil.

No espaço escolar da educação infantil e fundamental I, no processo de ensino e aprendizagem, a criança precisa ser instigada a apropriar-se do conhecimento mediado pelo educador. O principal não é o rendimento final da criança, mas o processo de aprendizagem, que ocorre nos atos de segurar no lápis para pintar, articular as palavras ao cantar ampliando o vocabulário, dançar adquirindo a consciência corpórea nos movimentos, aguçar a imaginação e dar vazão à atividade criadora ao desenhar. Várias atividades realizadas a partir da literatura infantil podem desenvolver as funções psíquicas superiores: imaginar o concreto na modelagem com a “massa” de modelar, montar-encaixar e desencaixar as peças de lego, apresentar a peça teatral. O ensino não pode visar somente o resultado final e acabado da apropriação do conhecimento da criança, mas precisa centrar no modo como ela aprende, resolve suas dificuldades e adquire novas

habilidades durante o processo educativo. O educador necessita desempenhar, em sala, a ação do “investigador” em proporcionar, no processo de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do aluno, como percepção, memória, atenção, pensamento, linguagem, emoções/sentimentos e imaginação/criatividade. No preparo intencional de atividades, o educador precisa buscar a mediação das atividades correspondentes às dificuldades e aos avanços da criança.

Na sala de aula, para que ocorra o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a prática pedagógica não pode estar encrustada, como ocorre quando o educador, ao mediar um conteúdo, acaba por fazer a atividade pelo aluno, lhe tirando a oportunidade de aprender, por medo de a criança fazer “feio”, até mesmo segurando na mão da criança para ajudá-la a fazer o contorno das letras do próprio nome, e terminar por escrevê-lo, para poupar o esforço da criança. Nesse caso, o educador, ao invés de ensinar, está desensinando. O aluno, no lugar de aprender, desaprende, pois lhe é tolhido o direito de errar ou de aprimorar o seu desenho, colagem, pintura, de sair das garatujas para os traçados das letras e números. Alguns educadores têm de permitir ao aluno colocar os próprios trabalhos no mural ou varal de atividades, ajudar na organização da sala, segurar nas mãos o livro de histórias e folheá-lo, ter um lugar na sala disponível para brincar com brinquedos e brincar no parquinho.

O professor deve deixar a criança experimentar, por exemplo, brincar com areia pelo chão, para o aluno criar uma estrada para o carrinho passar, fazer uma casinha com garagem, erguer pontes, aeroporto e castelos, brincar de fazer comidinha, dentre tantas outras coisas que podem ser realizadas pela criança.

Chaves, Tuleski, Lima e Giroto (2014) ao argumentarem sobre o “bom ensino” na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, discutem a atuação docente no espaço escolar para o processo de formação das funções psíquicas superiores.

É necessário que os educadores estejam movidos pela perspectiva que se aprende a recortar, recortando; a desenhar, desenhando, e, em lugar de “facilitar” para a criança práticas sociais essenciais a seu desenvolvimento cultural, pois, não ocasionalmente, é comum os adultos recortarem, colarem e desenharem pelas crianças. Reafirmamos que os ensinamentos de Leontiev (1988) e Vygotski (1995), expoentes da Teoria Histórico-Cultural, nos encaminham para procedimentos metodológicos baseados no princípio da atividade de cada pessoa (adulto e criança) como elemento potencializador de aprendizagens capazes de elevar os níveis de humanização ao longo da vida. (...) evidenciamos a importância do educador não fazer as atividades pela criança, mas demonstrar a ela como fazer, dirigindo seu comportamento pelas instruções verbais que regulam os

modos sociais de uso dos instrumentos escolares (caderno, lápis, régua, tesoura, cola, etc.) (CHAVES, TULESKI, LIMA e GIROTTO, 2014, p. 134).

Para desenvolver as funções psíquicas superiores no espaço de ensino e aprendizagem na educação infantil e fundamental I, primeiro a criança necessita experimentar a situação problema direcionada, para organizar internamente a ação sofrida externamente, assim como o conhecimento proposto, a fim de reelaborá-lo para que consiga, por exemplo, fazer atividades como pintar um desenho sem ultrapassar os limites do contorno e da folha e pronunciar as palavras de maneira adequada.

Para que ocorra a reelaboração das funções psíquicas superiores pela criança, é preciso a intervenção mediadora pedagógica. Não é interessante e nem produtivo para o aluno que o professor faça as atividades para sanar suas dificuldades, pelo medo do erro. O professor não deve evitar a atividade rabiscada, amassada, manchada na educação infantil. A resposta para a situação problema está no próprio problema, na observação e intervenção do adulto sobre como a criança resolve o problema, ou seja, se apropria de um dado conhecimento específico desenvolvido em sala de aula.

Estas são formas de trabalhar concretamente a perspectiva histórico-cultural no contexto escolar, gerando o desenvolvimento intelectual, afetivo e social da criança, a partir da oportunização da formação das funções psíquicas superiores.

Como ocorre o desenvolvimento psíquico da criança, segundo a Teoria Histórico-Cultural, com relação à formação das funções psíquicas no decorrer do crescimento e amadurecimento da criança na infância? Este será o tema do próximo tópico, enfatizando a criança em idade de educação infantil.

### 2.3 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO HUMANO

A psicologia infantil contribui para o trabalho pedagógico do professor na educação infantil. A compreensão dos períodos do desenvolvimento infantil pode orientar as estratégias pedagógicas do educador para que potencialize o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A literatura infantil, na educação, serve de material de apoio ao desenvolvimento da fala, compreensão dos conceitos, percepção das emoções e sentimentos, expansão da imaginação e da criatividade da criança.

Com a argumentação fundamentada no pensamento de Vigotski, Mukhina (1995, p.05), elabora uma síntese das crises do desenvolvimento infantil, e diz que a psicologia infantil estuda como a criança pequena se torna um adulto em sociedade, que trabalha, cria e aprecia a “experiência estética”.

O desenvolvimento da criança sempre oferece ao adulto motivos de espanto e satisfação: a criança de hoje já não se parecem a de ontem, e a de amanhã não se parecerá com a de hoje. Agora, mal consegue erguer a cabecinha, daqui a dois meses já se senta e brinca com o chocalho e, dentro de alguns meses, dará seus primeiros passos. Ainda tímidos e inseguros, mas o que importa é que começa a dar passos. Então, descobre um mundo novo - um mundo mais amplo, com novos objetos que lhe eram inacessíveis quando ela permanecia sentada no cercado. Emite os primeiros sons inarticulados e, daí a um ou dois meses, escutamos seu balbúcio. Passam-se os dias e já começa o invariável “ma-ma-ma”, “pa-pa-pa”, que tanto emociona os pais. Depois, a criança aprende a dizer “mamãe”, “papai”, “dá-dá” e “tã”. São poucas palavras, de significado às vezes pouco compreensível, mas ela começou a pronunciá-las, e é isso que importa: já se abriu o caminho que lhe permitirá assimilar a linguagem humana em toda a sua riqueza (MUKHINA, 1995, p. 05-06).

A criança pequenina, no convívio do ambiente familiar, inicia o processo de inserção e apropriação do mundo que a cerca, a começar pelo choro, seguido por movimentos desengonçados, gestos para indicar um desejo e atrair a atenção do adulto e produção dos primeiros sons vocais compreensíveis no seu meio social.

Cada geração humana plasma suas experiências, seus conhecimentos, suas aptidões e suas qualidades psíquicas no produto de seu trabalho. Esse produto pode ser material (objetos que nos rodeiam, casas, máquinas) ou espiritual (a linguagem, a ciência, as artes). Cada nova geração recebe tudo que foi elaborado pela anterior; ao vir ao mundo “se impregna” do realizado até então pela humanidade. As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assim contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – *no processo de educação e de ensino* (MUKHINA, 1995, p.40).

O desenvolvimento da criança rumo à constituição do adulto desenvolve em idas e voltas, rupturas, retrocessos e saltos. A linguagem assume o papel preponderante, pois a partir do acúmulo linguístico, a criança aprenderá com a mediação do adulto os conhecimentos elaborados pela humanidade. Cabe à escola a tarefa de possibilitar à criança conhecer os bens culturais forjados pelo homem, pois não basta que cresça biologicamente e tenha um corpo adulto. Faz-se importante que ela tenha condições adequadas de assimilação (internalização) dos saberes do meio social do mundo globalizado (externalização), para se constituir

como pessoa humana, com acesso igualitário aos recursos e bens culturais, que lhe são de direito ao nascer.

No ensino, na educação infantil, desde o Berçário o estímulo cultural por meio da literatura infantil precisa estar presente como instrumento de formação inicial do leitor; com as cantigas populares e folclóricas, jogos com palavras do uso de quadrinhas, lendas e contos de fadas. A linguagem é a porta de entrada para todo o conhecimento de mundo construído e resguardado na oralidade. Por exemplo, os contadores de histórias tiveram uma importância fundamental na transmissão de valores culturais de uma geração para outra, assim sucessivamente. A criança aprenderá a ler e a gostar da leitura literária, quando, no primeiro momento, esta for realizada oralmente pelo adulto, e adquirida pela via auditiva da criança pequena, que não domina a escrita.

Na sala de aula, a relação entre aluno e professor deve ocorrer em uma atmosfera envolvida por afetividade e autonomia. Dificilmente a criança se desenvolverá num ambiente sem estímulos, onde é obrigada a ficar somente sentada esperando uma ordem, com restrição de movimentos e o implicante disciplinar da ditadura pedagógica do silêncio reinante. Não se pode confundir comportamento com silêncio. Deve-se combater a taxaço de que para ser um “bom professor” e “bom aluno”, somente com domínio de sala e muita disciplina, acima de tudo. Não podemos distorcer o significado de disciplina, pois isto custará caro para o desenvolvimento da criança. Como o homem se humaniza a partir da atividade, a escola, para auxiliar no desenvolvimento, deve permitir a atividade da criança e o estabelecimento de ricas relações.

A criança, assim como o adulto, aprende por meio das relações estabelecidas socialmente. O social na apropriação do conhecimento exige movimento, entendimento pela linguagem e interação. Se a criança pequena, na educação infantil, não for estimulada a falar, e durante a realização dos trabalhos escolares for impulsionada a manter o silêncio (“Por favor, fiquem quietos!”, “Calem ou fechem a boca!”, além do “Vou contar até três e façam silêncio: 1-2-3!”, “Psiuuu!”, e as famosas musiquinhas de pedir silêncio na sala), terá dificuldade na linguagem e na futura habilidade leitora. Nisto implica não confundir bagunça e desordem com uma sala ativa.

Chaves, Tuleski, Lima e Giroto (2014, p.134) enfatizam que:

(...) a criança resolve uma tarefa prática com a ajuda não somente dos olhos e mãos, mas também da fala, e é justamente tal unidade, nascida da conjugação da percepção, fala e ação, que a conduz às formas especificamente humanas de comportamento. Quando compreendemos que são esses estímulos auxiliares (no caso aqui a fala) que levam a cabo a função específica de organizar o comportamento, servindo como meio de autoinfluência, de auto excitação, produzindo uma forma nova e superior de atividade na criança. Quando, ainda temos claro que a formação dessa unidade humana complexa de fala e operações práticas é produto de um processo profundamente arraigado de desenvolvimento no qual a história individual é unida de perto à história social. Outro ponto importante reside no fato de que o objetivo posto pelo educador para a atividade pedagógica, externalizado para a criança, juntamente com suas orientações e instruções de como, por que e para que fazer, permite a geração de um campo psicológico absolutamente novo para a ação infantil, propiciando o aparecimento da função de formação de intenção e planejamento prévio da ação propositada. Primeiro, a intenção e o planejamento são postos pelo outro, mas isto cria condições para que a criança internalize tais modos de conduta e vá adquirindo a capacidade de planejar. Por esses autores, o comportamento do ser humano é produto do desenvolvimento de um sistema maior de ligações sociais e relações consideradas formas coletivas de comportamento e co-operação social, e, por isso, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores deve ser visto como parte da formação social da criança.

Lazaretti (2016) argumenta sobre a importância da fala para a criança no ensino na educação infantil, como a linguagem interfere no desenvolvimento intelectual, na sua inserção do meio e no acesso aos bens culturais elaborados pela humanidade. Também apresenta este desenvolvimento articulado com o fazer pedagógico na educação formal e sistemática do conhecimento.

Promover o desenvolvimento da linguagem é uma importante tarefa a ser norteada do trabalho educativo na educação infantil, já que a criança, além de apropriar-se das palavras, como signo verbal, também elabora significações sociais que os vocábulos representam. A principal função da linguagem é a comunicação, e a criança é desafiada a novas e complexas tarefas: comunicar suas vivências, experiências; narrar fatos cotidianos; explicar suas ações. O uso da comunicação demanda um intensivo domínio do idioma, do conteúdo verbal e da estrutura gramatical. O ensino deve intensificar essa tarefa de modo que a criança possa expor e, progressivamente, organizar seu pensamento de maneira coerente, relatando seus efeitos, formando orações articuladas e relacionadas. Por isso, as atividades pedagógicas propostas para essa fase de desenvolvimento na infância devem permitir que a criança possa entrar em contato com diferentes recursos: narração de histórias; leitura de diferentes gêneros; exploração de diferentes livros. Materiais e objetos que permitam alcançar formas superiores de comunicação. As formas verbais de pensamento na criança estão relacionadas com as mudanças ocorridas nas inter-relações da linguagem e das ações práticas. Para uma criança menor, ao resolver alguma tarefa prática, os enunciados seguem as ações. No curso do domínio de formas mais elaboradas da linguagem, a fala começa a preceder a ação, a cumprir sua função reguladora. Pela apropriação da experiência cultural, a criança passa da organização verbal à solução de tarefas concretas inteiramente no plano do raciocínio verbal (LAZARETTI, 2016, p. 140-141).

Ensinar e aprender fazem parte de um processo dialético. A tese é o conhecimento proposto. A antítese é a problematização do conhecimento. A síntese é o resultado alcançado pelo aluno. Na atividade escolar aluno e adulto aprendem.

O adulto aprende com o aluno ao perceber a necessidade de modificar o encaminhamento da sua prática educativa, a fim de proporcionar ensino e aprendizagem de qualidade, emancipatório e humano.

O exercício da criatividade exige liberdade de movimentos em jogos, brincadeiras e acesso ilimitado aos gêneros literários disponíveis na escola, ao seu alcance na sala de aula. Para estimular a imaginação e a fantasia, a compreensão das emoções e sentimentos dos pequenos, assim como o gostar de ouvir e recontar histórias, é preciso começar pela oportunidade na sala de aula, com a participação do professor, consciente da necessidade da literatura infantil na aprendizagem das crianças.

Os livros de história descortinam o mundo mágico à criança, onde a fantasia anda lado a lado com a criatividade. Os acontecimentos e os personagens ganham vida no imaginário infantil, de onde fluem as próprias emoções e sentimentos.

Os sentimentos da criança para com as pessoas são facilmente transpostos para os personagens dos contos. Ela sente a desventura de Chapeuzinho Vermelho como uma desgraça de verdade. Pode escutar várias vezes a mesma história e, em vez de enfraquecerem, os sentimentos despertados pela história vão aumentando: a criança se envolve com o conto e se apropria dos personagens. Os pré-escolares sentem, acima de tudo, grande compaixão pelos que se vêem em uma situação difícil. (...) A criança demonstra simpatia pelo personagem positivo, embora às vezes se compadeça com o mau quando esse sofre muito; mas geralmente fica indignada com os personagens negativos e procura ajudar o personagem preferido. Ao escutar uma história, a criança experimenta sentimentos que a transformam de ouvinte passivo em participante ativo dos acontecimentos. Prevendo o surgimento de fatos horríveis no relato, pede assustada para fechar o livro e parar de ler, ou inventa uma variante mais aceitável da passagem que a horroriza. Com frequência, a criança assume o papel de herói principal (MUKHINA, 1995, 211-12).

A roda de história com o conto e o reconto, as músicas cantadas e dançadas, a representação pela criança das narrativas contadas, o desenho retratando a história, brincadeiras com as palavras (parlendas, acalantos e quadrinhas), aguçam a vontade de criação da criança, motiva para o mundo literário, tendo o professor o papel de responder aos “porque disto e daquilo” – O que é feliz do “Felizes para sempre”? O que é pavor? O que é raiva? Por que chorou? O que é amor ou paixão? É preciso escolher o material apropriado para o acervo literário, colocá-lo à disposição dos alunos, incentivar o manejo do livro, possibilitar a criança a fazer de

conta de estar lendo, de inventar outras narrativas, de trazer de casa novas histórias, poesia, música e brincadeiras.

O professor precisa entender de literatura infantil, assim como apreciar a leitura literária. Para encantar os alunos, o professor precisa estar encantado, movido e comovido pela “sensibilidade estética”, com o seu instrumento de trabalho, no caso literatura infantil.

Outro aspecto que se faz necessário para colaborar na prática pedagógica na educação infantil e fundamental reside no conhecimento da periodização do desenvolvimento psíquico da criança.

O progresso contínuo da criança, o surgimento de novos fatos, a passagem das reações simples a ações mais complexas e conscientes, a assimilação da linguagem, as primeiras manifestações de independência, todos esses são fatos que caracterizam seu desenvolvimento e mostram características individuais, mas em todos há algo em comum: defini-las como crianças. Todas passam por determinadas etapas de desenvolvimento (MUKHINA, 1995, p. 06).

Para a autora, a periodização do desenvolvimento psíquico ocorre com semelhanças para todas as crianças, mas depende das condições históricas e sociais do contexto cultural.

Do ponto de vista do desenvolvimento psíquico, crianças de idades diferentes se distinguem entre si sobretudo pelo tipo de atividade que lhes é acessível e que as caracteriza. A criança de 1 ano manuseia o objeto, bate nele, sacode-o, coloca um brinquedo em cima do outro; a criança em idade pré-escolar constrói, levanta complicados edifícios com os cubos, desenha, modela, reproduz nas brincadeiras a vida que a cerca ou suas histórias preferidas. Um importante aspecto do desenvolvimento psíquico é o surgimento, a mudança e o aperfeiçoamento dos processos e das qualidades psíquicas da criança: a percepção, a atenção, a imaginação, a memória, o pensamento, a fala, os sentimentos e as formas primárias de domínio voluntário do comportamento (MUKHINA, 1995, p. 8-9).

Geralmente, na atualidade, estes aspectos abordados pela autora estão em evidência no momento em que o professor de educação infantil faz a avaliação descritiva do aluno criança pequena, com relação ao seu desenvolvimento na aprendizagem de conteúdos objetivados, a partir das observações diárias de cada criança, onde empregam o recurso de um caderno de anotações, onde pontua a assimilação de conteúdo proposto pelo aluno, o comportamento, a alimentação e higienização pessoal, a interação no espaço escolar da relação com o educador, colegas e funcionários, o fator emocional “afetividade” e o que ela consegue fazer sozinha e por iniciativa própria, ou seja, a “autonomia” da criança. Algumas avaliações encerram com frases de incentivo. Numa data determinada o educador

se reúne com os pais para dialogarem sobre as conquistas e as dificuldades do seu filho ou filha, a serem trabalhadas no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, a compreensão da periodização do desenvolvimento psíquico infantil se faz tão necessário, para o educador não cometer equívocos ao acompanhar ou avaliar o desenvolvimento do aluno.

O desenvolvimento da criança não transcorre de forma regular. Certos períodos são de transformação relativamente lenta e gradual e a criança mantém constantes os aspectos fundamentais de seu psiquismo durante um tempo mais longo. Em outros períodos, as mudanças ocorrem aos saltos: certos traços psíquicos desaparecem e surgem outros que, em determinadas ocasiões, tornam a criança irreconhecível para os que a cercam. Esses períodos de desenvolvimento por saltos são chamados de crises de desenvolvimento. Todas as crianças que vivem em condições similares manifestam essas crises aproximadamente no mesmo período. Isso permite dividir a infância em várias etapas etárias (MUKHINA, 1995, p.58).

Segundo a autora, a criança, durante o seu desenvolvimento psíquico, sofre três períodos de crise:

Devido ao desenvolvimento alcançado pela criança numa etapa, chega um momento em que seus conhecimentos, seus hábitos, suas qualidades psíquicas, ou seja, suas possibilidades entram em contradição com as velhas formas de ação e de relação com os que a rodeiam. A criança sente suas novas possibilidades e perde interesse pelas coisas que há pouco a interessavam. Procura novas relações com o adulto. Essa contradição se expressa sob a forma de crise: o velho já não satisfaz a criança e o novo ainda não foi forjado (MUKHINA, 1995, 63).

A primeira crise ocorre no primeiro ano de nascimento da criança que busca cultivar um contato emocional com os adultos que a rodeiam, o que a mantém viva – alimentada, cuidada e protegida.

A segunda crise ocorre entre um a três anos, etapa em que a criança demonstra interesse pelos objetos a sua volta, como a manipulação de um chocalho, da chupeta, brinquedos, e tudo que estiver em seu campo de visão e interesse. A terceira crise, a denominada infância pré-escolar, começa aos três anos e se estende até os sete anos de idade. Nesta fase a criança se interessa pelo jogo.

Facci (2006), também a partir da perspectiva de Vigotski, argumenta que podem ocorrer conflitos nas crises do desenvolvimento.

(...) algumas características estão presentes nesses períodos: 1) os limites entre o começo e o final da crise e as idades contíguas são totalmente indefinidas: as crises originam-se de forma imperceptível e é difícil determinar o momento de seu começo e fim; 2) grande número de crianças que vivem essa fase são difíceis de educar, podem ter conflitos com outras pessoas e consigo mesmas; no entanto, não é sempre assim, pois os períodos críticos são distintos em diferentes crianças, e algumas

simplesmente não passam por ele; 3) o negativismo é uma característica marcante. Esses períodos, portanto, são caracterizados por uma atitude de negativismo em relação às exigências antes cumpridas: as crianças tornam-se desobedientes, caprichosas, contestadoras e, muitas vezes, entram em conflito com os adultos que as cercam, geralmente com os pais e professores (FACCI, 2006, p.19).

Também com base em Vigotski, Arce (2011, p. 28-29) caracteriza em duas fases o desenvolvimento da primeira infância. A primeira, de zero a três anos, é o *período de comunicação emocional direta*. O período posterior é denominado de *atividade objetal manipuladora*. A segunda infância, a partir dos três aos seis anos de idade, se caracteriza pelo *jogo protagonizado*.

A transição de uma etapa de desenvolvimento para outra é caracterizada por crises. Estas surgem no limite entre duas idades e assinalam o fim de uma etapa precedente de desenvolvimento e o começo da seguinte. Nesses períodos de crise – que podem durar vários meses, um ano, dois ao máximo – produzem-se mudanças bruscas, rupturas na personalidade da criança (FACCI, 2004, p. 73).

Segundo a autora, a criança experimenta e se apropria do conhecimento do adulto por meio de brincadeiras “[...] as brincadeiras das crianças não são instintivas e espontâneas, elas reproduzem as condições de sua realidade e as ações dos adultos para com elas” (ARCE, 2011, p.36). Nos jogos de papéis, a criança imita as atividades desempenhadas pelo adulto em seu entorno, brincando de faz de conta de ser motorista, médico, piloto, de casinha, entre outras. Estes jogos de papéis preparam a criança para vida adulta. As atividades envolvendo jogos colaboram na expansão da criatividade, elaboração e cumprimento de regras, reforçando o desenvolvimento psíquico de estruturação da vontade e da conduta.

Pasqualine (2016, p. 78) ressalta que, no decorrer da periodização infantil, as atividades correspondentes a cada período, o que classifica como “dominantes”, não desaparecem pura e simplesmente, durante a superação e transição de um período a outro. O desenvolvimento adquirido soma-se ao novo, que reflete nas ações da criança no cotidiano, no que mais exercita, “[...] incorporam-se como conquistas do psiquismo infantil e se requalificam em virtude das novas capacidades conquistadas, realocando-se na hierarquia das atividades infantis, isto é, subordinando-se à nova atividade dominante ao mesmo tempo em que lhe fornecem bases”.

Sacomani (2014, p.77-78) estreita a relação entre a atividade-guia no desenvolvimento da criança atrelado ao processo de formação da

imaginação/criatividade. Trata-se do tipo de atividade que guia o desenvolvimento da criança e se faz a mais importante em cada período.

Prestes (2012) ressalta que a brincadeira é a atividade guia da criança pré-escolar, a qual impulsiona o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

É essa nova atividade que caracteriza a passagem para a atividade de criação, pois se deve levar em conta que em todas as atividades da criança na idade pré-escolar surgem relações especificamente novas entre o pensamento e a ação. Inicialmente, a representação surge ao longo do processo da atividade. A criança brinca sem estabelecer um plano de desenvolvimento das ações. É ao longo da brincadeira que, combinando situações vividas ou histórias ouvidas, a criança começa a compreender (tomar consciência) das relações que existem entre os mais diferentes fenômenos. Isso se reflete diretamente em sua capacidade de criar e tem uma importância fundamental para o seu desenvolvimento mental. Então, a brincadeira como atividade guia na idade pré-escolar constrói as bases para o desenvolvimento dos processos de criação. (...) Nas brincadeiras de faz de conta as crianças dão um salto em seu desenvolvimento: começam associando representações casuais - o tema da brincadeira já começa com um tema determinado que reflete as ações e os sentimentos de outras pessoas. Os papéis são escolhidos de acordo com seus interesses, seus desejos, mas é no processo do brincar que a criança começa a tomar consciência do comportamento, começa a controlar os impulsos, age contra o que deseja naquele momento, pois tem de agir de acordo com as regras (PRESTES, 2012, p.179-180).

O jogo tem um importante papel na periodização do desenvolvimento da criança. Elkonin (1998) discute o desenvolvimento do jogo na periodização infantil. De acordo com o autor, há um período que pode ser caracterizado pelo jogo.

Assim, pode-se formular a tese mais importante para a teoria do jogo protagonizado: esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie. Com o jogo protagonizado, começa também um novo período no desenvolvimento da criança, o qual pode ser justificadamente denominado de período dos jogos protagonizados e recebeu na moderna psicologia infantil e na pedagogia o nome de período de desenvolvimento pré-escolar (ELKONIN, 1998, p. 80).

O autor discute a periodização do desenvolvimento infantil, associado à psicologia do jogo, ao reportar as análises de diversos estudiosos, destacando a coerência das ideias de Vigotski. Estas discussões são evidenciadas nos trabalhos de Arce (2011) e Arce e Duarte (2006).

O jogo protagonizado também é responsável pelo desenvolvimento e pela maior elevação do nível intelectual da criança, uma vez que nele se formam tipos mais elevados de percepção, do processo verbal e da imaginação, além da efetivação do pensamento objetivo e de outras formas de abstração (ARCE, 2011, p.37).

Para a autora, a criança, ao atuar no jogo protagonizado, desenvolve o potencial imaginativo e criativo, proveniente da imitação e manuseio de objetos. Enfatiza que o desenvolvimento imaginativo e criativo é processado a partir da fala, quando a criança na brincadeira começa a dar nome ao que faz e aos objetos que emprega - “manipula”, tendo destaque a literatura infantil, “[...] a presença de atividade inventiva como a atribuição a um personagem de conto de fadas, a participação em eventos não presentes no contexto da obra literária” (ARCE, 2011, p.58-59).

O brincar de ser outro; Peter Pan, bruxa, princesa, rei, rainha fada, mago, lobo mal, Chapeuzinho Vermelho, vovozinha; é jogo simbólico, também denominado de jogo protagonizado. Ocorre quando a criança assume a identidade de determinado personagem da narrativa infantil, e a transporta para o seu meio e realidade com o faz de conta.

Martins (2007) enfatiza os jogos simbólicos na periodização da criança entre quatro e seis anos:

As atividades empreendidas pela criança permitem-lhe o desenvolvimento da consciência sobre os fenômenos e também sobre si mesma. Portanto, as suas conquistas sobre o mundo surgem como consequências da qualidade de sua participação nele. Cresce nela a tendência para tomar parte na vida e nas atividades dos adultos, bem como a necessidade de compreensão das suas relações com tudo que se descortina à sua volta. Como ainda não pode atuar da mesma maneira que os adultos, realiza essa tendência, prioritariamente, por meio de um tipo especial de atividade, ou seja, pelos jogos simbólicos ou brincadeiras de papéis sociais. Pela protagonização a criança reproduz o que percebe buscando formas para sua compreensão afetivo-cognitiva (MARTINS, 2007, p.64).

A literatura infantil, por meio das narrativas, oportuniza à criança a vivência de situações diferenciadas no seu cotidiano, no faz de conta de ser um determinado personagem, em uma determinada situação de medo, alegria, amor, esperança, dentre outros.

Mukhina (1995) e Arce (2011), ao explicarem a periodização do desenvolvimento infantil, apontam neste processo a importância da emoção na relação da criança com o adulto que realiza a mediação do mundo à sua volta. Isso ocorre na manipulação de objetos, na fala para nomear e entender o mundo e a si mesma pela comunicação e no jogo do brincar, que é uma ação coletiva séria. Essas características estão contidas na literatura infantil, o que a torna um instrumento educativo de formação do homem, pois engloba aspectos fundamentais de desenvolvimento desde o nascimento.

No cuidado e na educação de pequeninos até um ano de idade, o educador pode aproveitar os momentos de alimentação, banho e brincadeiras para estimular a oralidade por meio de cantigas “acalantos” e “brinco ou mnemonia”, histórias infantis curtas com uso de fantoches e danças. Como tudo que chama a atenção da criança, os livros infantis colocados a sua disposição podem ser feitos de borracha, madeira ou pano. Os brinquedos devem ter formas grandes, para que as crianças não engulam e se engasguem com as suas partes. Ou brinquedos confeccionados com garrafa PET, com um pouco de sementes de pipoca ou feijão dentro, podem ser usados para fazer barulho. Pneus coloridos podem ser distribuídos intencionalmente pelo chão da sala e pode ser feito um minhocão de restos de tecido ou TNT para a criança engatinhar por dentro do túnel. No teto, objetos coloridos e engraçados podem ser suspensos para atrair o olhar e a curiosidade infantil. Na primeira infância, por tudo que a criança se interessa, quer colocar na boca, pois esta é a sua forma de conhecer o mundo, que corresponde a sua necessidade vital de alimentação. Mas, para isso, depende da intervenção do adulto, que se torna evidente na relação e motivação.

Para as crianças de dois a três anos, o educador pode favorecer um ambiente de aprendizagem com peças de montar-empilhar-encaixar, massa de modelar, brincadeiras com bola, bambolê, boliche, corda, brinquedos variados, sem a distinção de ser brinquedo de menino ou de menina. O manuseio de livros de literatura infantil pode ocorrer com livros de formatos variados e de livros brinquedos, somado à audição das narrativas.

Para crianças entre quatro a seis anos de idade, o educador poderá traçar os objetivos e conteúdos que contemplem o jogo no processo de ensino e aprendizagem. Os gêneros literários infantis se estruturam em várias atividades em forma de jogos; dramatização da peça teatral, brinquedos cantados (Escravos de Jó, Terezinha de Jesus, Ovo choco, Se eu fosse um peixinho, Trava-línguas, parlenda, contos acumulativos, entre outros). Podem ser feitas a audição e o manuseio de livros brinquedos que propõem um jogo interativo com a criança.

É claro que a infância, entendida como uma etapa do desenvolvimento físico do homem, como o tempo que o homem necessita para seu crescimento, é um fenômeno natural. Mas a duração da infância, o período preparatório até que a criança comece a realizar um trabalho socialmente útil e as formas dessa preparação dependem das condições históricas e sociais. (...) Dessa maneira, a infância foi estabelecida pela humanidade como o período de preparação para a vida, para uma atividade adulta, durante o qual a criança adquire os conhecimentos, os hábitos, as

qualidades psíquicas e as propriedades individuais necessárias. A cada etapa etária cabe um papel próprio nessa formação. O papel da escola consiste em dar à criança os conhecimentos e hábitos necessários para realizar distintos tipos de atividade humana concreta (para trabalhar na indústria, na ciência ou na cultura) e desenvolver as qualidades psíquicas correspondentes (MUKHINA, 1995, p.59).

O ensino da leitura literária na formação do leitor é possível via conhecimento sistematizado atrelado à escola espaço de educação, na intervenção e transmissão de conhecimento, para viabilizar a apropriação por parte do aluno. Tudo é uma questão de “conhecimento e hábito necessário” na prática educativa, a começar na educação infantil. Para aprender a criança precisa de motivo e necessidade.

Os traços psicológicos básicos que caracterizam as crianças incluídas na mesma etapa psíquica de idade definem até certo ponto outros traços mais parciais do psiquismo como a atenção, a percepção, o pensamento, a imaginação, os sentimentos e o domínio volitivo da conduta. Mas vimos que essas particularidades podem ser transformadas com as mudanças no ensino da criança. As qualidades psíquicas não surgem espontaneamente: são fruto de um processo de educação e de instrução que se apóia nas atividades da criança. Por isso, é impossível caracterizar psicologicamente a fundo uma criança de determinada idade se não levar em conta as circunstâncias em que foi educada e nas quais estudou. As crianças em diferentes etapas de desenvolvimento psíquico não se distinguem entre si por ter diferentes qualidades psíquicas, mas porque, em determinadas condições de educação e instrução, podem se formar nelas qualidades distintas; a característica psicológica da idade consiste precisamente em estabelecer que qualidades psíquicas podem e devem se formar na criança dessa idade com base nas necessidades, interesses e tipo de atividade da criança (MUKHINA, 1995, p. 63).

Portanto, segundo a autora, o ensino potencializa o desenvolvimento psíquico da criança na idade escolar. Por isso, a educação infantil deve estimular e permitir um aprendizado rico na formação do homem na construção do humano.

O próximo tópico tratará da teoria das emoções e sentimentos em Vigotski. O que são as emoções e os sentimentos em Vigotski? A emoção pode ser racional e o cérebro passional? Eis a questão que se busca responder, conforme será explicitado.

## 2.4 AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS EM VIGOTSKI

Para entender a teoria das emoções, faz-se necessário localizar no tempo como o homem respondeu as seguintes questões: como o ser humano sente e se emociona?

Segundo Camargo (2004), na antiguidade a explicação sobre as emoções ficou a cargo da filosofia. Quem se ocupou desta tarefa foi o filósofo da Grécia antiga, Aristóteles, que retratou, na obra “Retórica e Ética a Nicômaco”, os sentimentos de inveja, amor, ódio, alegria, cólera e vergonha.

Para Aristóteles as emoções se reportavam aos afetos e às paixões, enquanto o apelo moral dirigia a conduta do indivíduo. Para esse filósofo, se o indivíduo sentisse a emoção correta, seria um bom sujeito.

Os filósofos greco-romanos Zenon e Crísipo defendiam a categorização das emoções em quatro aspectos “[...] alegria e pena ao julgar o presente, desejo ao pressentir o prazer e temor na espera do sofrimento [...]”, (CAMARGO, 2004, p. 140). A autora finaliza lembrando que, na antiguidade, os filósofos caracterizavam as emoções e sentimentos como fatores cognitivos.

A Idade Média, sob o domínio da filosofia, religião e da moral enraizados no cristianismo, não teve representatividade diferenciada a respeito das emoções.

No Renascimento, primou-se pelo grande avanço na área científica, na técnica e no comércio. O homem sai da Idade das Trevas para a luz das humanidades. O homem torna-se o centro de todas as coisas, passando a ser exaltado em pinturas, poesias, esculturas e na literatura. Como reflexo disso, a filosofia dos séculos XVI a XVIII volta-se para o estudo do psiquismo do homem.

No século XIX e começo do século XX, a emoção e o sentimento são discutidos nas questões envolvendo a natureza e as mudanças fisiológicas do corpo humano. No século XX, o enfoque no comportamento emocional originário do cérebro, período que marca o nascimento da psicologia como ciência, esbarra ainda nos vestígios da emoção explicada por fatores biológicos e com abordagem fisiológica, em oposição ao estudo do sentimento com abordagem psicológica.

Na Idade Média o homem ocupava-se da salvação da alma. O Renascimento coloca o homem no centro do universo, a teoria de Vigotski, diferentemente, parte de uma visão evolucionista de ser humano. Para o autor, o mundo está sempre em evolução, assim como pensou Darwin (1809-1882). Mas, para a teoria de Vigotski, quem modifica o mundo é o homem, no meio social. As emoções estabelecem a motivação, que é o ato ou efeito de sentir necessidade de criar, inovar e imaginar coisas, em conexão ao outro, consigo mesmo e com o meio. A emoção e o sentimento movem a humanidade, motivando o processo evolutivo e o autocontrole do homem sobre as próprias ações.

Quais teorias sobre as emoções antecederam o corpo teórico de Vigotski? Camargo (2004) explica que, no século XVI, o filósofo francês René Descartes (1596-1650), defendia uma visão dualista sobre as emoções, que denominava de “paixões”, bem como a separação entre mente e sensações do corpo. A união entre a mente e as sensações ocorreria no cérebro, na glândula de Pineal.

No século XVII, o filósofo holandês Espinoza (1632-1677), contrário à ideia dualista, denomina as emoções de “afetos”. Defende a natureza dos afetos segundo as necessidades e regidos por leis naturais, isto quer dizer que o indivíduo possuía o poder de comando sobre os próprios afetos, por meio da razão, ao mudar as suas ligações.

Entre os séculos XVII e XIX destacam-se várias teorias das emoções, pelas quais a ciência passa, aos poucos, a se interessar. O evolucionista Charles Darwin estudou a origem das emoções no homem e no animal, concluindo que a emoção se manifesta por uma questão de sobrevivência, na necessidade de “espantar o inimigo pelo medo”. Posteriormente, no viés da psicologia, William James, em 1884, defende que a emoção resulta de mudanças fisiológicas. Na mesma época, Lange defende teoria parecida, de modo que a perspectiva fisiológica das emoções fica conhecida como teoria James-Lange.

No século XX, Walter Cannon (1871-1945) se contrapõe à teoria das emoções James-Lange, afirmando que a origem das emoções está no cérebro, embora estas ocorram ao mesmo tempo, que as reações fisiológicas.

Também exerceu forte influência sobre a psicologia das emoções a psicanálise de Sigmund Freud (1856-1939), que, assim, como Cannon, não concebe a emoção como resultado meramente da fisiologia, mas reconhece sua origem na mente. Para Freud, a emoção, mesmo em estado de inconsciência do indivíduo, influi na conduta do mesmo jeito que em estado consciente. A emoção é um sentimento afetivo elaborado pelo processo mental.

Vigotski, por sua vez, relaciona emoções com funções psicológicas superiores. Vários autores já estudaram as emoções segundo a teoria de Vigotski. Loose Sant’Ana (2007), afirma que, na perspectiva de Vigotski, a emoção é a própria vontade.

Emoção e razão de viver atuam uma sobre a outra. Machado, Facci e Barroco (2011), estudaram a investigação da emoção por Vigotski, apresentada na obra

inacabada escrita entre 1931 e 1933, que explana o debate sobre filosofia cartesiana das emoções e sobre a interação entre biológico e cultural.

Toassa (2012) refere-se ao confronto de ideias de Vigotski em relação à origem das emoções, opondo-se à W. James, C. Lange, Freud, Claparède, Ribot, Lewin e Wund. Mesquita (2012) apresenta a abordagem conceitual teórica de Vigotski com relação à psicologia histórico-cultural e estabelece, a partir disso, o debate sobre o desenvolvimento das emoções na perspectiva da neuropsicologia. Toassa (2009) trata da constituição epistemológica de Vigotski em suas obras, “Tragédia de Hamlet” e a “Teoria das emoções”, apontando o aspecto dualista da psicologia explicativa e da psicologia descritiva. Souza (2011) discute a psicogenética em Piaget, Wallon, Vigotski e Freud, para apontar a influência de cada concepção na constituição do cognitivo e afetivo. Gomes (2008) enfatiza a abordagem da Psicologia Histórico-cultural do “afetivo-cognitivo” para apontar a importância da educação como necessidade e motivação, com finalidade voltada para intencionalidades e ações que promovam o desenvolvimento do psiquismo. Magiolino (2010) propõe a releitura da obra de Vigotski sobre a teoria das emoções com enfoque na “Tragédia de Hamlet”. Considera o desenvolvimento das emoções de Vigotski pelo viés do signo, do significado e da história social e individual do homem.

Diferentemente dos autores brasileiros que já trataram da teoria das emoções de Vigotski, a presente pesquisa busca um enfoque de estabelecimento de relações entre emoções/sentimentos, imaginação/criatividade e literatura infantil.

No livro “A teoria das emoções” Vigotski apresenta sua investigação desenvolvida entre 1931 a 1933, até a ocasião de seu falecimento, aos 38 anos, em 1934. O autor não elaborou uma teoria acabada das emoções, contudo trouxe à tona discussões de diversos pesquisadores do tema, para tentar encontrar possíveis respostas às indagações referentes à origem das emoções humanas.

Vigotski (2004b) buscou superar as teorias acerca das emoções mais vigentes em sua época, especificamente de James e Lange. Os autores seriam os mais citados para tratar das emoções, por serem, à época dos estudos de Vigotski, as únicas opções materialistas para o estudo das emoções, devido à base empírica.

Como tentamos mostrar anteriormente, James e Lange pagam um preço muito alto pela possibilidade de uma explicação causal das emoções, é dizer, o preço de uma rejeição total do anexo racional entre as emoções e o resto da vida psíquica do homem. O que, segundo seus autores, ganha a teoria, ao estabelecer um nexos causal verdadeiro entre eles manifestações

fisiológicas e as experiências emocionais, o perde na oportunidade de estabelecer umnexo inteligível e lógico entre o sentimento enquanto função da personalidade e o resto da vida da consciência<sup>19</sup> (VIGOTSKI, 2004b, p. 219-220, tradução nossa).

Descartes (1596-1650) postulou que as emoções seriam provocadas por reações orgânicas do corpo, separando emoções e mente. Embasou-se no fato objetivo de que às emoções correspondem sensações orgânicas, tais como arrepio, sudorese, dilatamento das pupilas. A partir disso, Descartes inferiu que as sensações orgânicas seriam as causas das emoções. Uma vez retiradas as causas, aboliam-se as emoções. Além disso, Descartes considerava que as emoções eram derivadas de paixões primitivas.

Em outra parte do seu estudo. Descartes se aproxima todavia mais desta possibilidade de explicação natural. Como se sabe, distingue seis paixões originais ou primitivas, das que podem deduzir, enquanto formas derivadas ou combinadas, todas as demais paixões particulares. As seis paixões primitivas que originam todas as demais são: o assombro, o amor, o ódio, o desejo, a alegria e a tristeza<sup>20</sup> (VIGOTSKY, 2004b, p. 158, tradução nossa).

James e Lange se embasavam em Espinoza para afirmar que não haveria emoções sem sensações fisiológicas. Buscavam, com isso, fazer um contraponto a Descartes e não separar emoções e corpo. Embora Descartes postulasse a independência entre corpo e emoção; e James e Lange buscassem fundamentos em Espinoza para tratar de modo integrado as emoções e o corpo; James e Lange acabavam por reproduzir o organicismo cartesiano. Para James e Lange, as emoções não poderiam existir sem modificações fisiológicas. Lange questionava se haveria medo caso ocorresse o desaparecimento de todos os sintomas físicos do medo. James afirmava que, por meios externos, seria possível provocar emoções sem relação com processos mentais.

Entretanto, Vigotski cita experimentos clínicos que comprovam a não veracidade das teses de James e Lange. Segundo o autor, os experimentos de

---

<sup>19</sup> Como intentamos mostrar anteriormente, James e Lange pagan un precio muy alto por la posibilidad de una explicación causal de las emociones, es decir, el precio de un rechazo total del anexo racional entre las emociones y el resto de la vida psíquica del hombre. Lo que, según sus autores, gana la teoría, al establecer un nexo causal verdadero entre las manifestaciones fisiológicas y las experiencias emocionales, lo pierde en la posibilidad establecer un nexo inteligible y lógico entre el sentimiento en cuanto función de la personalidad y el resto de la vida de la consciencia (VIGOTSKI, 2004b, p. 219-220).

<sup>20</sup> En otra parte de su estudio. Descartes se acerca todavia más a esta posibilidad de explicación natural. Como se sabe, distingue seis pasiones originales o primitivas, de las que pueden deducirse, en cuanto formas derivadas o combinadas, todas las demás pasiones particulares. Las seis pasiones primitivas que originan todas las demás son: el assombro, el amor, el ódio, el deseo, la alegría y la tristeza (VIGOTSKY, 2004b, p. 158).

Sherrington e Cannon comprovaram que as sensações procedentes dos órgãos internos não desempenham um papel importante na expressão da reação psíquica. A reação psíquica ocorre antes de reações orgânicas. Sherrington e Cannon operaram animais de modo a eliminar suas possibilidades de apresentar impulsos retroativos provenientes dos órgãos internos. Para James e Lange, as emoções deveriam desaparecer nestes animais. No entanto, os animais continuaram a apresentar reações de medo, alegria e cólera após a operação.

Assim, Vigotski mostra que tanto Espinoza, quanto Descartes, apresentam uma visão dualista da relação entre mente e emoção. Para Vigotski, as emoções provêm do pensamento, da interação entre os homens pela linguagem, da atividade planejada para o domínio da natureza, sendo, portanto, sociais, culturais e históricas. As emoções não são monistas, ou seja, não são de espécie única, mas sim dialéticas, históricas, pois emergem nas interações sociais em cada contexto histórico.

Martins (2013) explica que, no estudo de Vigotski, as emoções e os sentimentos fazem parte do processo funcional da unidade entre afeto e cognição.

Para Vigotski (2004b) a fonte das emoções é a percepção, ou seja, aquilo que o ser humano conhece. Emoções não estão ligadas tanto ao córtex, mas sim às áreas cerebrais ligadas ao conhecimento e à percepção, sendo atividade dos tálamos ópticos. Portanto, no ser humano é a percepção que suscita a emoção, de modo que as áreas cerebrais ligadas ao conhecimento e ao significado estão mais envolvidas do que as áreas ligadas às sensações orgânicas. Por isso o autor afirma que há emoções superiores e emoções inferiores. O homem pode sentir medo como reação instintiva a uma ameaça externa súbita, mas são as funções psíquicas que mobilizam sentimentos unicamente humanos, perpassados pela cognição, como o receio, o altruísmo, dentre outros sentimentos que são funções psicológicas superiores, assim como a memorização mediada, a percepção, a atenção e a criação.

Para Martins (2013, p. 242) as emoções, assim como os sentimentos, estão presentes em todo processo funcional, a qual se refere como “[...] unidade afetivo-cognitiva inerente à atividade humana [...]”. As percepções das imagens externas são subjetivamente internalizadas pelo ser humano, em um processo que envolve cognição e emoção. A autora postula o psíquico como uma imagem de subjeção da

realidade para viabilizar o entendimento do meio, sendo a imagem instituída no psiquismo, que expõe o aspecto subjetivo da realidade que reflete na consciência.

Em síntese, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento e imaginação colocam-se diretamente a serviço da formação da imagem do objeto à vista da sua concretude, isto é, da imagem fidedignamente representativa do real existente; visam, pois, ao reflexo da realidade objetiva. Tais processos funcionais representam as denominadas funções cognitivas, cujo parâmetro de qualidade se revela na inteligibilidade do real que promovem. Ocorre, porém, que toda essa dinâmica de internalização abarca apenas parte do processo, uma vez que nenhuma imagem se institui na ausência de uma relação particular entre sujeito e objeto. Que o objeto afete o sujeito, esta se revela a primeira condição para sua instituição como imagem, a refletir também, além das propriedades objetivas do objeto, as singularidades da relação do sujeito com ele. Eis então a impossibilidade de qualquer relação entre o sujeito e objeto isentar-se de componentes afetivos (MARTINS, 2013, p. 243).

A autora, ao sintetizar os processos funcionais, explica que a internalização, só é viabilizada com a adesão do elemento afetivo, afirmando o papel da emoção como elemento constitutivo na cognição, cuja existência está ligada à vida social do sujeito, o que denomina “afecção” do meio no sujeito.

Martins (2013) cita Leontiev para apresentar a ação interna da atividade humana relacionada às necessidades, motivos e emoções. As necessidades constituem a expressão de uma condição de carência e emoção, que serve de motor impulsor para a ação.

Em suma, para a psicologia histórico-cultural, a compreensão do processo funcional afetivo demanda a superação dos dualismos em todas as suas expressões. Superar as oposições entre biológico e psicológico, razão e emoção, emoção e sentimentos, impõe-se como exigência primeira na afirmação de sua natureza social. Na atividade que vincula o ser à natureza, que o coloca face a face com as condições objetivas de sua existência e pela qual visa ao atendimento dos motivos que a sustentam, encontra-se sintetizada sua capacidade de representar o mundo afetivo-cognitivamente. Assim, cabe afirmar conclusivamente que não é o pensamento quem pensa ou o sentimento quem sente, quem assim o faz é a pessoa, que apenas artificialmente pode ser compartimentalizada (MARTINS, 2013, p. 266).

A teoria das emoções de Vigotski ajuda a refletir sobre a importância da motivação e do significado na aprendizagem, uma vez que há uma ligação entre afeto e cognição. A este respeito, Camargo (2004) defende a importância da emoção no processo de ensino e aprendizagem.

É da relação emocional com o outro, indiferenciada e não mediada no início, aos poucos significada e diferenciada, que irão nascer outras funções mais elevadas do que a sensorio-motor inicial: a função simbólica, a atividade intelectual e as condutas sociais. Para o adulto, a emoção aparece, muitas vezes, como desordem, desconcerto que obscurece a razão. Para o recém-

nascido, no entanto, ela é fator de organização, meio de comunicação (CAMARGO, 2004, p. 110).

Segundo a autora, o termo “emoção” tem origem da palavra em latim “movere”, que significa mover, da qual também deriva o termo “motivação”. A emoção é um fator importante na aprendizagem e no ensino formal. Para a psicologia, a emoção rege toda ação e estado psíquico que interferem na movimentação da conduta do sujeito orientado para um propósito.

Contudo, a autora sugere a necessidade de cuidados com a dosagem adequada de emoções, pois a emoção modifica a conduta do sujeito, o que pode ser negativo, quando assume a posição de perturbação do raciocínio e quando afeta a atividade de adaptação. Da posição positiva, a emoção está na condição de sensibilização, que colabora no ato comunicativo de um dado novo, por isto é muito usada na propaganda, influenciando na conduta de outros indivíduos com o apelo emocional.

Na escola a emoção pode ser empregada como instrumento de motivação do interesse do educando, contribuindo para a apropriação do conhecimento científico proposto pelo educador. A emoção orienta a atitude do sujeito possibilitando a assimilação de conteúdos específicos, sob a intervenção pedagógica do educador. A linguagem estética no espaço escolar viabiliza a sensibilização, e a emoção torna propício a absorção do “dado novo”, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem.

Vigotski (1998) discorre sobre a constataçãode que a imaginação da criança alcança o patamar do adulto, quando envolve o aspecto emocional.

A atividade da imaginação está estreitamente ligada com o movimento de nossos sentimentos. Com muita frequência, tal ou qual estrutura revela-se irreal do ponto de vista dos momentos racionais no sentido emocional. Recorrendo a um velho e tosco exemplo, poderíamos dizer: se, ao entrar num cômodo, tomo por um malfeitor um paletó pendurado, sei que minha fantasia assustada é errônea, mas o sentimento de terror que experimento é uma sensação real e não uma fantasia a respeito da sensação real de terror. Este, com efeito, é um dos momentos fundamentais, que explica muito sobre a peculiaridade do desenvolvimento da imaginação na infância e nas múltiplas formas da fantasia na idade madura. A essência do fato consiste em que a imaginação é uma atividade extraordinariamente rica em momentos emocionais. Aproveitando-se disso e baseando-se neste momento, uma série de psicólogos, que se ocuparam da ideia da imaginação primária, partem da ideia de que seu motor principal é o afeto (VIGOTSKI, 1998, p. 124).

Portanto, a emoção atua sobre a imaginação do sujeito pela ação da afecção. “[...] O corpo homem, além de ser um corpo, pensa. Ou seja: a mente é modo definido do pensamento. As ideias, a vontade, os afetos (enquanto ideias das afecções do corpo) são todos compreendidos no atributo pensamento”, (TOASSA, 2011, p. 139). A experiência vivenciada altera de forma realística sobre o sujeito que prática e sofre a ação experimentada.

As pesquisas mostraram que não só a linguagem, mas a vida posterior da criança está a serviço do desenvolvimento de sua imaginação; tal papel é desempenhado, por exemplo, pela escola, onde a criança pode pensar minuciosamente sobre algo de forma imaginada, antes de levá-la a cabo. [...] Dito de outro modo, vemos que não só o aparecimento em si da linguagem, mas também os momentos cruciais mais importantes em seu desenvolvimento, são ao mesmo tempo momentos cruciais também no desenvolvimento da imaginação infantil (Vigotski, 1998, p. 122-123).

Ao reportar para a imaginação infantil, evidencia-se a correlação com os gêneros literários da literatura infantil. As narrativas contadas ou lidas não passam despercebidas pelos ouvintes ou leitores, que participam da história de maneira emocional. A emoção possibilita à criança acumular experiências por meio dos personagens e acontecimentos contidos nas histórias infantis.

As histórias infantis trazem a composição da arte construída pelos homens ao longo de gerações. A literatura proporciona a percepção das emoções e sentimentos do outro e possibilita que a criança organize a sua percepção da realidade e amplie a compreensão de mundo.

Neste viés, a literatura está intimamente relacionada com as emoções, podendo remeter às emoções seculares ou desconhecidas para o indivíduo leitor. Alguns sentimentos são revividos por cada indivíduo através dos séculos, como, por exemplo, o amor romântico, retratado por William Shakespeare na história de amor de Romeu e Julieta<sup>21</sup>. “[...] AMA – Romeu é o nome dele; é um dos Montecchios, filho único do vosso grande inimigo. JULIETA – Como do amor a inimizade me arde! Desconhecido e asnado muito tarde. Como esse monstro, o amor, brinca comigo: apaixonada ver-me do inimigo!”, (SHAKESPEARE, 2000, p. 48). Outros sentimentos podem ser conhecidos pelos indivíduos pela descrição literária, sem que venham a ser vivenciados ao longo de toda uma vida, como, por exemplo, o sentimento de ciúme que Otelo nutria por Desdêmona, que o leva a ser traído por Iago, no drama

---

<sup>21</sup>MORES, Ridento Castigat. **Romeu e Julieta**: Willian Shakespeare. Versão para eBook eBooks Brasil. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/romeuejulieta.pdf> Acesso em: 01 de mar. 2017.

Otelo<sup>22</sup> de Shakespeare. “[...] OTELO – Dei-te um beijo antes de te matar. Só me reserva (Caindo sobre o corpo de Desdêmona.) morrer beijando a quem eu tanto amara. (Morre.)”, (SHAKESPEARE, 2000, p. 185). As emoções são representadas em músicas, novelas, livros, revistas, páginas criminais dos jornais, na dramaturgia, na mídia televisiva e nas redes sociais, ou seja, as emoções transitam nas relações sociais.

Com vistas a estabelecer relações entre emoções/sentimentos e imaginação/criatividade na literatura infantil, o próximo tópico tratará da teoria da imaginação/ criatividade em Vigotski.

## 2.5 A IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE EM VIGOTSKI

A emoção, quando se torna uma função psíquica superior, passa a ser sentimento. Eis o movimento entre os contrários regido pela dialética; emoção função psíquica rudimentar e a controversia com o sentimento função psíquica superior, ambas relacionadas inseparadamente na conduta do sujeito. Também dentre as funções psíquicas superiores encontra-se a imaginação/criatividade.

Vigotski (2003) apresenta o estudo sobre a imaginação e a criação na infância. A atividade criadora se materializa externamente na criação de coisas novas pelo homem, assim como pode ser uma atividade criadora interna presente na estruturação do pensamento e dos sentimentos.

Para o autor, a conduta do homem sofre influência da atividade, que pode ter a função reprodutiva e combinatória. A atividade, como função reprodutiva, estabelece vínculo direto com a memória, que interfere no comportamento motivado, na recordação de um fato vivenciado, na infância, ou na repetição de comportamento. O homem não faz novas coisas, apenas repete a criação, a partir do que já foi inventado e construído.

O cérebro conserva a experiência passada, que ajuda na adaptação do meio circundante, nos hábitos e costumes. O cérebro iguala-se a uma folha de papel dobrada, cuja marca traz a transformação sofrida que atua pela repetição no futuro.

Vigotski (2003) refere-se à atividade como função combinatória ou criadora, e à capacidade de representação do homem resultante de soma da imagem, ações e

---

<sup>22</sup> MORES, Ridento Castigat. **Otelo**: Willian Shakespeare. Versão para eBook eBooks Brasil. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/otelo.pdf> Acesso em: 01 de mar. 2017.

da experiência, para elaborar coisas, condutas e ideias novas. Neste sentido, o cérebro, além de colaborar na conservação das experiências passadas, também possibilita a transformação destas em criações novas, com a combinação de elementos. A capacidade do cérebro é denominada de imaginação ou de fantasia.

Esta atividade criadora fundamentada na capacidade combinadora do nosso cérebro, é chamada pela psicologia de imaginação ou fantasia. Às vezes por imaginação ou fantasia não tem em conta tudo que se entenda por essas palavras na ciência. Na vida cotidiana se chama imaginação ou fantasia a tudo o que não é real, o que não concorda com a realidade e o que, de esta forma, não pode ter nenhum significado prático sério. Em efeito, a imaginação como fundamento de toda atividade criadora se manifesta decididamente em todos os aspectos da vida cultural fazendo possível a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e tem sido feito pela mão do homem, todo mundo da cultura a diferença do mundo da natureza, é produto da imaginação e a criação humana baseada nessa imaginação. ‘Toda invenção – segundo Ribot – grande ou pequena, antes de cobrar forma há sido produto da imaginação, uma ideia formada e traçada na mente mediante novas combinações e correlações’<sup>23</sup> (VIGOTSKY, 2003, p. 14, tradução nossa).

Para Vigotski tanto imaginação, quanto fantasia, empregam-se com o mesmo sentido. A sua preocupação estava em estudar a imaginação a partir da concepção do materialismo histórico-dialético, ao visar “a base material da existência”, opondo-se ao associacionismo<sup>24</sup> e ao idealismo<sup>25</sup>.

O processo de criação segundo Vigotski (2003) pode ser resultado individual ou coletivo. A atividade criativa faz parte da realidade humana, não só dos gênios. A imaginação se origina da combinação da transformação e das experiências prévias

---

<sup>23</sup> Esta actividad creadora fundamentada en la capacidad combinadora de nuestro cerebro, es llamada por la psicología imaginación o fantasía. A veces por imaginación o fantasía no se tiene en cuenta todo lo que se sobreentiende por esas palabras en la ciencia. En la vida cotidiana se llama imaginación o fantasía a todo lo que no es real, a lo que no concuerda con la realidad y lo que, de esta forma, no puede tener ningún significado práctico serio. En efecto, la imaginación como fundamento de toda actividad creadora se manifiesta decididamente en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido hecho por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y la creación humana basada en esa imaginación. ‘Toda invención – según Ribot – grande o pequeña, antes de cobrar forma ha sido producto de la imaginación, una idea formada y trazada en la mente mediante nuevas combinaciones y correlaciones’ (VIGOTSKY, 2003, p. 14).

<sup>24</sup> Doutrina filosófica desenvolvida esp. pelo empirismo inglês, que explica o funcionamento de toda a vida mental humana a partir de associações, combinações, conexões de ideias com origem nas sensações proporcionadas pela experiência e pelos sentidos. Disponível em: [https://www.google.com.br/?gfe\\_rd=cr&ei=mbnnV9eYNpOLxATtn4HQBQ#q=associacionismo](https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=mbnnV9eYNpOLxATtn4HQBQ#q=associacionismo) Acesso em: 25/09/2016.

<sup>25</sup> qualquer teoria filosófica em que o mundo material, objetivo, exterior só pode ser compreendido plenamente a partir de sua verdade espiritual, mental ou subjetiva. Propensão a idealizar a realidade ou a deixar-se guiar mais por ideais do que por considerações práticas. Disponível em: [https://www.google.com.br/?gfe\\_rd=cr&ei=mbnnV9eYNpOLxATtn4HQBQ#q=idealismo](https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=mbnnV9eYNpOLxATtn4HQBQ#q=idealismo) Acesso em: 25/09/2016.

que são usadas para criar algo novo. Pode-se considerar que toda criação do homem, desde os recursos tecnológicos como objetos, máquinas, bioquímica, arquitetura e farmácia, assim como no campo cultural e artístico da pintura, dança, música, plástica, dramaturgia e literatura, são materializações, na realidade, da imaginação, que é originado da atividade criativa. Na psicologia e na pedagogia infantil, um exemplo de criação é quando a criança, durante o jogo, ao brincar de montaria, imagina que o pedaço de madeira seja o cavalo. A criança imita o adulto no jogo e consegue fazer a combinação da realidade vivida em uma nova, para atender suas próprias expectativas. A habilidade de combinar velho e novo é a base da criação. A atividade criadora e a imaginação surgem do processo lento, e se desenvolvem de forma elementar e complexa. Cada idade tem suas peculiaridades no processo criativo.

Vigotski aponta quatro aspectos da relação existente entre a imaginação e a realidade na conduta do homem. “[...] Esse esclarecimento ajudará a compreender que a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital e necessária”. (VIGOTSKI, 2009, p.20). A primeira retrata que a imaginação viabiliza a experiência, com o empréstimo de elementos da realidade, concebidos da experiência passada do homem. No caso, Vigotski refere-se à criação do fantástico encontrado nas fábulas, mitos, lendas, contos e sonhos, que surgem da combinação e transformação da imaginação sobre os elementos captados da realidade, como o conto da “izba”<sup>26</sup> de Puchkin, com apresentação de um mundo fantástico em que há um gato sábio, sereias e que a “izba” se locomove com patas de galinha.

Na enseada, há um carvalho verdejante/  
Nesse carvalho, há uma corrente  
de ouro,/E um gato sábio, de dia e de noite,  
/ Anda em círculos pela corrente.  
Ao ir à direita, canta uma canção;  
Vai à esquerda, conta um conto.  
Lá há magias e silvanos,/E uma sereia nos galhos;  
Lá nas trilhas misteriosas,  
/Há pegadas de animais nunca vistos;  
A isbá lá tem patas de galinha,  
/Não tem janelas, nem portas (VIGOTSKI, 2009, p. 21).

O mesmo pode ser percebido no poema de Vinicius de Moraes “A casa”:

Era uma casa/Muito engraçada/Não tinha teto/Não tinha nada/Ninguém podia/Entrar nela não/Porque na casa/Não tinha chão/Ninguém podia/Dormir na rede/Porque na casa/Não tinha parede/Ninguém podia/Fazer pipi/Porque penico/Não tinha ali/Mas era feita/Com muito esmero/Na rua dos Bobos/Número zero (MORAES, 1991, p.28).

<sup>26</sup> Segundo Prestes (2009, p.20), Diminutivo de izba (em português, isbá), nome dado à casa camponesa de madeira. (N. da t.). Puchkin, Aleksandr Aleksandrovitch (1799-1837), um dos maiores poetas russos. (N. da t.)

Moraes (1991) explicita, com o poema e letra musical “A casa”, os recursos combinados e transformados da realidade. O processo de imaginação se dá pela evocação de uma casa “engraçada” devido a sua arquitetura, pois, nada tinha; de teto, chão e parede. No entanto é erguida e acabada com todo cuidado e “esmero”, mas localizada numa rua de nome jocoso e sem ter como encontrar por ser número “0”.

Na letra musical de Toquinho e Vinícius de Moraes “Aquarela”<sup>27</sup> remete o movimento entre a imaginação com a criatividade, como atividade visando o futuro. Da ação de desenhar, pintar, imaginar e criar, retrata as emoções/sentimentos do afeto num “beijo azul”, “rir” (felicidade) e de “chorar” (tristeza), interferindo no futuro.

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo/E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo/Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva/E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva/Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel/Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu/Vai voando, contornando a imensa curva norte-sul/Vou com ela viajando Haváí, Pequim ou Istambul/Pinto um barco a vela branco navegando/É tanto céu e mar num beijo azul/Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião rosa e grená/Tudo em volta colorindo, com suas luzes a piscar/Basta imaginar e ele está partindo, sereno e lindo/E se a gente quiser ele vai pousar/Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida/Com alguns bons amigos bebendo de bem com a vida/De uma América a outra consigo passar num segundo/Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo/Um menino caminha e caminhando chega no muro/E ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está/E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar/Não tem tempo nem piedade nem tem hora de chegar/Sem pedir licença muda nossa vida/Depois convida a rir ou chorar/Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá/O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar/Vamos todos numa linda passarela/De uma aquarela que um dia enfim/Descolorirá.

Vigotski (2003) fala sobre como o acúmulo de experiência torna possível o aparecimento da imaginação, defendendo que a criança precisa ter experiências para desenvolver a atividade criadora. Mais experiência significa mais combinações e a criação de novas possibilidades da produção de coisas novas obtidas pela imaginação, que é a habilidade criadora.

Aqui encontramos a primeira e mais importante lei da qual se subordina a atividade da imaginação e que pode formular-se desta forma: a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e a diversidade da experiência anterior do homem, já que esta experiência brinda o material com o qual se tem estruturado a fantasia. Quanto mais rica a experiência do homem, maior será o material com que contará sua imaginação; há aqui, pelo que a criança tenha uma imaginação mais pobre que o adulto devido

<sup>27</sup>Letra musical de Toquinho “Aquarela”. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br> > MPB > Toquinho > Aquarela Acesso: 08/12/16.

ao menor grau de experiência que possua<sup>28</sup> (VIGOTSKY, 2003, p. 22, tradução nossa).

Ou seja, quanto mais a criança vivenciar situações estéticas no cotidiano, maior será a sua capacidade imaginativa e de criação. Contudo, o adulto supera a criança, pelo fato de deter um acúmulo maior de vivências. Para o autor, oportunizar atividades pedagógicas e estéticas, promove a criatividade.

Daqui a conclusão pedagógica sobre a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos criar bases suficientemente sólidas para sua atividade criadora. Entretanto a criança mais tenha visto, escutado e vivido; quanto mais conheça, assimile e maior quantidade de elementos da realidade tenha em sua experiência, mais importante e produtiva, será a atividade da sua imaginação, em outras condições<sup>29</sup> (VIGOTSKY, 2003, p. 23, tradução nossa).

Portanto, em Vigotski o princípio para o desenvolvimento humano está na sua capacidade de interação, que reporta às condições favoráveis para o contato da criança na relação com os demais, o que gera o intercâmbio de experiência, formas de conduta e cultura dos sujeitos envolvidos. As interações possibilitam a fomentação de experiências, ou seja, a construção do humano se dá no meio social.

No ensino, quanto mais estímulos externos do ambiente pedagógico a criança receber, mais será desenvolvida a habilidade de criar, imaginar, combinar os elementos, reformulá-los e materializá-los na realidade. O professor, no processo de ensino, deve favorecer a vivência estética no âmbito escolar, assumindo uma postura arrojada frente à prática pedagógica tradicional, que seca a oliveira ao invés de fortalecer seus ramos e raiz.

Mukhina (1995) contesta a argumentação de que a criança possua uma imaginação mais abundante que do adulto. Esse equívoco ocorre pelo fato da criança liberar com facilidade a manifestação na realidade da sua fantasia “dar asas a imaginação” sem restringi-las.

---

<sup>28</sup>Aquí hallamos la primera y más importante ley a la cual se subordina la actividad de la imaginación y que puede formularse de esta forma: la actividad creadora de la imaginación depende directamente de la riqueza y la diversidad de la experiencia anterior del hombre, ya que esta experiencia brinda el material con el cual se ha estructurado la fantasía. Mientras más rica se a la experiencia del hombre, mayor será el material con que contará su imaginación; he aquí, por lo que el niño tiene una imaginación más pobre que el adulto debido al menor grado de experiencia que posee (VIGOTSKY, 2003, p. 22).

<sup>29</sup> De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos crear bases suficientemente sólidas para su actividad creadora. Mientras el niño más haya visto, escuchado y vivido; mientras más conozca, asimile y mayor cantidad de elementos de la realidad tenga en su experiencia, más importante y productiva, será la actividad de su imaginación, en otras condiciones (VIGOTSKY, 2003, p. 23).

Na verdade, a criança não tem uma fantasia mais rica, mas, em muitos aspectos, mais pobre do que a do adulto. A experiência total da criança é muito inferior; portanto, pode imaginar muito menos coisas do que o adulto, tem menos material para a imaginação. Além disso, a criança combina as imagens de maneira menos variada. Mas também, é verdade que a imaginação desempenha na vida da criança um papel mais importante do que na vida do adulto, manifesta-se com mais frequência e se desliga da realidade muito mais facilmente. A imaginação em constante funcionamento amplia o conhecimento que a criança tem do mundo circundante e lhe permite extrapolar os limites de sua pobre experiência pessoal. Mas isso requer o controle constante do adulto, para que a criança saiba distinguir entre o imaginado e o real (MUKHINA, 1995, p. 294).

A autora expõe a importância da intervenção do adulto no processo de formação da imaginação da criança, sendo o meio o espaço necessário para a captação, aproximação e manifestação na realidade.

Outro tipo de experiência importante ao desenvolvimento da imaginação e criação é a experiência histórica. A criança nunca esteve geograficamente num deserto, contudo, a descrição das características deste ambiente permite representar o pensamento do que seja um deserto. Mesmo por meio da tecnologia, é possível conhecer outros espaços. “[...] Assim, há uma dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência. Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo é a própria experiência que se apoia na imaginação”. (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Podemos formar imagens, criar mentalmente cenas e cenários, imaginar, tomando por base a experiência alheia. Isso se torna possível pela linguagem. Tanto a narrativa de uma pessoa quanto o efeito dessa narrativa no outro mobilizam e produzem imagens. Tanto a ficção (contos de fadas, por exemplo) quanto a história (os acontecimentos vividos e narrados) implicam a atividade criadora da imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Os gêneros literários infantis colaboram à imaginação e criação, pois quem ouve, conta ou lê a história, termina por descrever o espaço, o enredo, os personagens e as ilustrações do texto pela linguagem. A linguagem permite a projeção imaginativa e criadora do ouvinte e do leitor.

Uma terceira evidência da relação existente entre a imaginação e a realidade está ligada com a emoção. O sentimento complementa representações externas e internas, em correspondência com a definição de impressões, imagens e ideias, de acordo com o ânimo da criança.

Vigotski (2003) com relação à estética literária e da dramaturgia, afirma que:

Algo similar ocorre com toda estrutura fantástica e precisamente esta lei psicológica permite explicar por que exercem tão forte ação sobre nós as obras artísticas criadoras pelos autores. Os anseios e o destino de

personagens inventados, suas alegrias e tristezas nos alarmam, inquietam e contagiam, a pesar de que sabemos que não são feitos reais, senão produtos da fantasia. Isto sucede porque as emoções que nos contagiam as páginas dos livros ou as cenas do teatro são imagens artísticas, fantásticas, completamente reais e são sofridas por nós na realidade com seriedade e profundidade<sup>30</sup> (VIGOTSKY, 2003, p.28-29, tradução nossa).

No contato com literatura, o enredo do autor ganha vida no imaginário infantil. A criança, no meio real, experimenta diferentes emoções, como o medo, a perda, a alegria, a amizade, a superação, a surpresa e a tristeza. Em histórias, a criança revive essas emoções e compartilha com os personagens as aventuras, os momentos de encantamento, suspense e harmonia.

Outra relação entre a fantasia e a realidade está na formação de algo novo que não existe na realidade, e tem função de minimizar trabalho e esforço. Isso ocorre quando o homem utiliza a imaginação para criar algo novo que atenda certas necessidades. Um exemplo é o invento de uma máquina desconhecida, fruto da imaginação do homem que estabelece uma relação prática com a realidade.

Em seu desenvolvimento há descrito um círculo; os elementos com os quais estão estruturados foram tomados pelo homem da realidade e dentro do homem, em seu pensamento, tem se submetido a uma complexa modificação e se tem transformado nos produtos da imaginação. Quando por fim tem se materializado, volta a realidade, mas já com uma nova força ativa que transforma esta realidade; esse é o círculo que a atividade criadora da imaginação. Seria incorreto supor que só na esfera da técnica, na da influencia prática sobre a naturalista, a imaginação está capacitada para descrever este círculo completo: da mesma forma, na esfera da imaginação emocional, ou seja, da imaginação do subjetivo, é possível realizar este círculo completo e não é muito difícil de observar<sup>31</sup> (VIGOTSKY, 2003, p.29-30).

---

<sup>30</sup> Algo similar ocurre con toda estructura fantástica y precisamente esta ley psicológica permite explicar por qué ejercen tan fuerte acción sobre nosotros las obras artísticas creadas por la fantasía de sus autores. Los anhelos y el destino de personajes inventados, sus alegrías y tristezas nos alarman, inquietan y contagian, a pesar de que sabemos que no son hechos reales, sino productos de la fantasía. Esto sucede porque las emociones que nos contagian las páginas de los libros o las escenas del teatro son imágenes artísticas, fantásticas, completamente reales y son sufridas por nosotros en realidad con seriedad y profundidad (VIGOTSKY, 2003, p.28-29).

<sup>31</sup> En su desarrollo han descrito un círculo; los elementos con los cual es están estructurados fueron tomados por el hombre de la realidad y dentro del hombre, en su pensamiento, han sido sometidos a una compleja modificación y se han transformado en los productos de la imaginación. Cuando por fin han sido materializados, han vuelto a la realidad, pero ya con una nueva fuerza activa que transforma esta realidad; ese es el círculo que describe la actividad creadora de la imaginación. Sería incorrecto suponer que solo en la esfera de la técnica, en la de la influencia práctica sobre la naturaliza, la imaginación está capacitada para describir este círculo completo: de la misma forma, en la esfera de la imaginación emocional, o sea, de la imaginación de lo subjetivo, es posible realizar este círculo completo y no es muy difícil de observar (VIGOTSKY, 2003, p.29-30).

O autor descreve o processo da imaginação como sendo um círculo que se completa. A criação anda de mãos dadas com o intelecto e a emoção, ocorrendo a concomitância entre a ideia e o sentimento.

Para Vigotski (2004a) a vivência estética é o resultado da atividade de percepção sensorial apresentada externamente de forma passiva, mas que age sobre o homem de forma ativa. Assim, a vivência estética exige o trabalho complexo de memorização e de associação realizada pelo psiquismo, para entender as impressões externas. Trata-se da função complexa psicológica superior da memorização e da associação. A experiência estética aponta a relação dialética dos elementos sensoriais e o estímulo estético que resultam nas reações diferenciadas, definindo a emoção.

O que Vigotski (2004a) denomina de “síntese criadora secundária” é a elaboração da percepção do todo para a síntese, dos elementos das partes constituintes da totalidade artística. Por exemplo, na ilustração do quadro com a pintura de um homem e da paisagem, é preciso perceber a relação entre estes dois elementos distintos. Ou seja, a vivência estética parte dos estímulos externos para a perceptividade na reação interna.

A atividade estética originou-se da interferência do homem sobre o meio nas relações de produção do trabalho e de luta, para suprir necessidades. A arte tem caráter útil. Vigotski (2004a) comenta Spencer para enfatizar que o prazer estético encontra-se na utilidade e na economia de força criadora na vivência estética.

O acúmulo de experiência pela criança, afirma Vigotski (2003), opera com a captação de sons e imagens, elementos de criação que servem de base para a fantasia com o processo de dissociação e associação das impressões. A formação da imaginação criadora é um processo complexo e interno.

O autor refere-se à inclinação da criança para o exagero, ao determinar as características físicas, ações e expressões de pessoas, objetos, lugares e sentimentos. O exagero, com a valorização e a desvalorização de elementos, proporciona um estímulo à arte, à ciência, e à construção tecnológica no campo da astronomia, geologia e física.

O autor explica que as impressões são as representações efetuadas no pensamento da criança, no exagero, com o aumento ou a diminuição dos elementos percebidos.

A paixão das crianças pelo exagero é maravilhosamente registrada em imagens de contos. Gros relata a narrativa de sua filha de cinco anos e meio: “Era uma vez um rei”, contava a garotinha, “que tinha uma filha pequena. Ela estava no berço, ele aproximou-se dela e viu que era sua filha. Depois disso, eles casaram-se. Quando estavam à mesa, o rei disse-lhe: ‘Por favor, traga-me cerveja num copo grande’. Então, ela levou-lhe um copo de cerveja da altura de três archin. Depois disso, todos adormeceram, menos o rei, que permaneceu de guarda e, se eles ainda não morreram, então estão vivos até hoje”. [...] Archin: medida russa antiga. Cada archin equivale a 2,13 metros (N. da t.) (VIGOTSKI, 2009, p.37).

Este conto demonstra a impressão exagerada dos elementos envolvidos, tanto humano como dos objetos e acontecimentos.

Vemos que a supervalorização, a exageração, ao igual que a imaginação em geral é igualmente necessária tanto para a arte, como para a ciência. Sem possuir esta capacidade manifestada tão comicamente no conto da menina de cinco anos e meio, a humanidade não tivesse podido criar a astronomia, a geologia e a física<sup>32</sup> (VIGOTSKY, 2003, p.39, tradução nossa).

A associação é outro aspecto apresentado no processo da imaginação criadora. Ocorre com a junção e a dissociação de elementos, para obter mudanças no processo da imaginação criadora.

Por fim, outro aspecto está na combinação de diferentes imagens e sistematização complexa, que gera o “círculo completo” (VIGOTSKI, 2003, p. 39-40), a atividade da imaginação, com a manifestação externa da imagem, quando esta se apresenta na realidade de forma material.

Vigotski explica a atividade da imaginação como um processo que exige experiência, necessidade e interesse, assim como habilidade de combinação e da ação sobre ela, da materialidade da imaginação que influi na técnica e nos costumes. Afirma que o entorno, sendo um componente externo, atua no processo imaginativo e criador do homem, junto com o fator interior do sentimento e da vontade.

Todo invento, inclusive o gênio, é sempre um fruto do seu tempo e meio, sua criação parte das necessidades que estão criadas antes dele e se apoia nas possibilidades que ademais existem fora dele, por isso observamos uma estrita ordem no desenvolvimento histórico da técnica e a ciência. Nenhuma invenção ou descobrimento científico aparece antes de que se crie as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento; a criação é um processo articulado historicamente, da onde toda forma

---

<sup>32</sup> Vemos que la sobre valoración, la exageración, al igual que la imaginación en general es igualmente necesaria tanto para el arte, como para la ciencia. Sin poseer esta capacidad manifestada tan cómicamente en el cuento de la niña de cinco años y medio, la humanidad no hubiese podido crear la astronomía, la geología y la física (VIGOTSKY, 2003, p.39).

seguinte está determinada pelas precedentes<sup>33</sup> (VIGOTSKY, 2003, p. 42, tradução nossa).

Vigotski (2003) fala sobre a imaginação que age de forma distinta na criança e no adulto, devido à experiência e à influência do meio no processo de criação. O autor cita Goethe (1749-1832) e diz que a criança transparece uma fonte rica de fantasia, ao contrário do adulto. Isto se dá pela liberdade que a criança adquire para o que deseja, ao contrário do adulto, que se auto exige e pressiona, ponderando a fantasia:

A imaginação na criança, não é mais rica, senão mais pobre que a imaginação do adulto; no processo de desenvolvimento da criança desenvolve também a imaginação alcançando sua maturidade só na idade adulta. Os produtos da verdadeira imaginação criadora em todas as esferas da atividade criadora pertencem somente a fantasia madura<sup>34</sup> (VIGOTSKI, 2003, p. 45-46, tradução nossa).

A criança acredita mais que o adulto no produto da sua fantasia, enquanto o adulto busca o controle. Por isso, na infância a imaginação é tida como invencionice, “coisa” fora da realidade, com recorrência maior na criança do que no adulto. Isto ocorre porque a criança não possui um acúmulo de experiência que envolva a combinação de diferentes elementos, o que torna a imaginação infantil pobre com relação ao adulto. Porém, com ressalva, a imaginação na criança se equipara ao adulto, quando esta enfoca o aspecto emocional.

Portanto, a função preponderante da escola está em disponibilizar práticas didático-pedagógicas que favoreçam, por meio do processo de ensino e aprendizagem, o experienciar do aluno. Isto exige instigar o imaginário da criança, com a atividade artística que abranja literatura infantil, pintura, dança, música, escultura e desenho. Como necessidade da expansão e organização imaginativa e emocional da criança, a estética é um instrumento de sensibilização e expressão humana.

---

<sup>33</sup> Todo invento, incluso el genio, es siempre un fruto de su tiempo y medio, su creación parte de las necesidades que están creadas antes de él y se apoya en las posibilidades que además existen fuera de él, por eso observamos un estricto orden en el desarrollo histórico de la técnica y la ciencia. Ninguna invención o descubrimiento científico aparece antes de que se creen las condiciones materiales y psicológicas necesarias para su surgimiento; la creación es un proceso articulado históricamente, donde toda forma siguiente está determinada por las precedentes (VIGOTSKY, 2003, p. 42).

<sup>34</sup> La imaginación en el niño, no es más rica, sino más pobre que la imaginación del adulto; en el proceso de desarrollo del niño se desarrolla también la imaginación alcanzando su madurez solo en la edad adulta. Los productos de la verdadera imaginación creadora en todas las esferas de la actividad creadora pertenecen solamente a la fantasía madura (VIGOTSKI, 2003, p. 45-46).

Segundo Vigotski (2003), o processo da imaginação infantil diminui na adolescência, quando o interesse pelo desenho desaparece ou é raramente empregado, pois a criança começa a criticar os desenhos por parecerem subjetivos e considerar que não tem aptidão. O mesmo ocorre com as brincadeiras e jogos infantis, assim como o abandono das narrações e contos fantásticos.

A dualidade da nova forma de imaginação que se origina agora pode ver facilmente a partir do feito de que a forma mais difundida e massiva de atividade do pensamento nessa idade é a criação literária estimulada mediante o reviver das vivências subjetivas, o incremento e a profundidade da vida íntima do adolescente de forma tão que nesta etapa se cria um mundo interior particular; entretanto, esta parte subjetiva trata de se materializar em forma objetiva mediante versos, narrações ou naquelas formas criadoras que o adolescente percebe da literatura circundante dos adultos<sup>35</sup> (VIGOTSKY, 2003, p.49-50, tradução nossa).

Em suma, Vigotski afirma a existência da imaginação plástica e objetiva, que se estrutura nas impressões externas dos materiais retirados do exterior, e da imaginação emocional a subjetiva, com a estrutura de materiais extraídos do interior. A imaginação desempenha funções na conduta do homem, aproximando ou afastando da realidade. A atividade de criação é benéfica para o desenvolvimento infantil, e está presente na criança.

Para o autor, a importância da atividade criadora está na materialização da imaginação, com a capacidade de transformação sendo utilizada na realidade.

O ideal no fundamento da imaginação criadora e chega a ser força real, e viva, quando dirige as ações e condutas do homem e trata de materializá-las. Si se dividem assim o espírito sonhador e a imaginação criadora, como duas formas externas e em essência diferentes da fantasia fica claro que em toda a educação da criança a formação da imaginação tem não somente uma importância particular de exercitações e desenvolvimento de uma determinada função senão que a mais tem uma importância geral que se reflete em toda a conduta do homem<sup>36</sup> (VIGOTSKY, 2003, p.57, tradução nossa).

---

<sup>35</sup>La dualidad de la nueva forma de imaginación que se origina ahora puede verse fácilmente a partir del hecho de que la forma más difundida y masiva de actividad del pensamiento en esta edad es la creación literaria estimulada mediante el gran auge de las vivencias subjetivas, el incremento y la profundización de la vida íntima del adolescente de forma tal que en esta etapa se crea un mundo interior particular; sin embargo, esta parte subjetiva trata de materializarse en forma objetiva mediante versos, narraciones o en aquellas formas creadoras que el adolescente percibe de la literatura circundante de los adultos (VIGOTSKY, 2003, p.49-50).

<sup>36</sup>El ideal es el fundamento de la imaginación creadora y llega a ser fuerza real, y viva, cuando dirige las acciones y conductas del hombre y trata de materializarlas. Si se dividen así el espíritu soñador y la imaginación creadora, como dos formas externas y en esencia diferentes de la fantasía queda claro que en toda la educación del niño la formación de la imaginación tiene no solo una importancia particular de ejercitación y desarrollo de una determinada función sino que además tiene una importancia general que se refleja en toda la conducta del hombre (VIGOTSKY, 2003, p.57).

A imaginação criadora interfere no desenvolvimento da criança e na posterior conduta do homem, em âmbito social e individual. Para o ensino formal, esta materialização contribui para a capacidade de aprendizagem e domínio de diversas áreas do conhecimento da criança.

Vigotski, com base em estudos de outros autores, observa os períodos da criação infantil, sendo a criação oral dos três aos sete anos, a criação da língua escrita dos sete à juventude e o literário da adolescência até a juventude. Destaca que o desenvolvimento da linguagem oral se adianta ao desenvolvimento da linguagem escrita na infância. Argumenta que as diferentes modalidades literárias, presentes nos livros e na linguagem do adulto, influenciam a linguagem da criança pela imitação.

Seu sentido está em que aprofunda, amplia e purifica a vida emocional da criança, estimula e condiciona por primeira vez ao adulto e, por último, sua importância radica o que permite a criança, a exercitar seus desejos de criação e seus hábitos, dominar a linguagem e esse instrumento delicado e complexo de formação e entrega do pensamento e o sentimento humano, e do mundo interior do homem<sup>37</sup> (VIGOTSKY, 2003, p.93, tradução nossa).

Na idade escolar a criação teatral e a dramatização aproximam a criança da criação literária e estabelecem o intercâmbio entre a criação estética e a vivência individual.

A conclusão do autor (2003, p.118) reforça a especificidade humana de planejar, no presente, ações voltadas para o futuro. A criatividade deve nortear a prática pedagógica no aprendizado da criança. A imaginação criativa opera novas condutas na criança, ao imaginar a realização do objetivo, para alcançar uma finalidade específica. Imaginar novas invenções é o mesmo que processar novos comportamentos, atividades e relações sociais.

Assim, a Teoria Histórico-Cultural postula a importância de empregar, no planejamento e conteúdos escolares, atividades que oportunizem a manifestação da imaginação e criatividade e das emoções e sentimentos, por meio da arte, da dramatização e da literatura.

Martins (2013, p. 229), ao destacar que a imaginação permite as invenções científicas, as criações artísticas e a compreensão do passado histórico não

---

<sup>37</sup> Su sentido está en que profundiza, amplía y purifica la vida emocional del niño, estimula y condiciona por primera vez a la adultez y, por último, su importancia radica en que le permite al niño, al ejercitar sus deseos de creación y sus hábitos, dominar el lenguaje, ese instrumento delicado y complejo de formación y entrega del pensamiento y el sentimiento humanos, y del mundo interior del hombre (VIGOTSKY, 2003, p.93).

vivenciado, acrescenta, respaldada em Vigotski, que é um engano considerar que a imaginação não tem função prática.

Segundo a autora, a imaginação vincula-se à elaboração da “imagem subjetiva da realidade” e se desenvolve lado a lado com pensamento, linguagem e sentimentos. A imaginação antecipa mentalmente a evocação do “novo” para o sujeito “[...] baseando-se em informações, esquemas, figuras e descrições verbais que apoiam as operações mentais imaginativas, possibilitando a representação do dado ainda não vivido”, formalizando representações que propiciam ao indivíduo a superação das instâncias da experiência individual, fazendo parte no processo que compreende as experiências desconhecidas. A imaginação faz a orientação para o futuro, que difere da memória, com a orientação baseada no vivido, voltada para o passado.

Martins (2013, p. 237) argumenta que para Vigotski a vinculação da imaginação com o pensamento, a linguagem e os sentimentos; na avaliação da realidade; é implicada pela ótica segundo a qual a lógica e a emoção estão correlacionadas à imaginação, pois o sentimento é real, mesmo se a imagem se apresentar irreal na realidade. “[...] Para Vigotsky, esse é o princípio que sustenta a relação da criança com as figuras imaginárias da literatura, com determinados tipos de brincadeiras, jogos, etc., e, igualmente, muitas das fantasias da idade adulta [...]”.

A autora expõe a posição de Vigotski com relação ao desenvolvimento do pensamento da criança frente à realidade, por ser representado como “sincretismo” e por “complexos”. No processo de desenvolvimento, o pensamento da criança, inicialmente apegado à emoção entrosando pensamento, afeto e imaginação, passa gradativamente a estabelecer uma nova organização pela mediação do signo. Fantasia, emoção e subjetividade da criança perdem espaço para outra forma de imaginação, constituída por ligações objetivas das partes que a compõe com a realidade.

Entretanto, a existência de um universo vastamente fantasioso, do ponto de partida do desenvolvimento da criança, não assegura por si mesma a conquista cultural de uma imaginação igualmente vasta, que se coloque a serviço das transformações necessárias ao próprio indivíduo e à sociedade.

Em suma, graças à imaginação torna-se possível a construção de uma imagem antecipada do produto das ações humanas e, com isso, ela se institui como elemento imprescindível a uma imensa gama de atividades. Na

dialética entre seus traços reprodutores e criadores, estabelecem estreitos laços com a memória, com a linguagem, com o pensamento e sentimentos [...] (MARTINS, 2013, p. 240).

Sendo assim, a autora observa a imaginação como função psíquica, que processa a ação autônoma do indivíduo da própria consciência, que se desdobra na condição psíquica de construção da própria história, tendo a imaginação como interventora e transformadora da sua realidade.

Saccomani (2014) aponta que a criatividade não é uma manifestação espontânea e inata do sujeito, mas faz parte do processo de ensino e aprendizagem, devido ao aspecto cultural.

Podemos afirmar, assim, que a criatividade é “ensinada” quando o indivíduo é levado a se apropriar da experiência humana acumulada. Isso não garante que o aluno se tornará necessariamente um grande artista ou cientista, mas promoverá seu desenvolvimento de modo geral e possibilitará o desenvolvimento do ato criativo. É nesse sentido que afirmamos que a educação escolar é extremamente criativa, pois cria no aluno algo novo; algo que, até então, era desconhecido, algo que era, nos dizeres de Saviani (...) “a face invisível da lua”; aquilo que o aluno não conseguia ver com seus próprios olhos, mas tão somente começa a enxergar a partir da mediação dos conhecimentos que lhe foram transmitidos (SACCOMANI, 2014, p. 168-169).

Para Saccomani (2014, p.175-176), o ambiente escolar deve possibilitar a manifestação e a materialização da atividade criativa:

Compreendemos que o ato criativo é um comportamento complexo culturalmente formado e está em aliança aos demais comportamentos complexos. Não é dom, não é um talento, muito menos uma dádiva divina! A rica imaginação tenciona reprodução e transformação e só pode ser expressão do máximo desenvolvimento do psiquismo humano. É nesse sentido que afirmamos a gênese histórico-cultural da imaginação, ou seja, imaginar é um processo funcional que se forma culturalmente e que não está dado e assegurado pelo aparato biológico. Trata-se de uma expressão máxima do desenvolvimento psíquico e, por assim ser, possui dimensão formativa e cultural.

Portanto, no espaço escolar é imprescindível o trabalho educativo da arte como conteúdo e proposta de ensino em si, pois contribui para a formação imaginativa e a criação humana. A literatura para crianças aporta os gêneros literários; da tradição folclórica popular, como poesia, fábula, poema, cantiga e lenda, que são múltiplas formas de representação da realidade vinculada à imaginação.

A leitura de um livro infantil, ou a contação de história para criança, a coloca a par da riqueza cultural do outro para si, principalmente se o educador envolver a

ação participativa do aluno na experimentação da obra literária, na atividade de conversar sobre o que escutou, olhou (texto imagem) ou leu, e no manuseio da obra literária. Ao interagir com a obra literária pela fala (reconto, música cantada e a encenação de uma história ou poesia em peça teatral), expressão corporal (dança e jogos cantados), dar os passos criativos da representação de um personagem na confecção de uma vestimenta do personagem e suas características (maquiagem, comportamento e personalidade), ao brincar de ser o personagem e reviver e elaborar novos acontecimentos, a criança conecta a imaginação com a realidade. Segundo Saccomani (2014) a atividade é fundamental na captação estética:

Nesse sentido por meio do jogo de relações entre a essência e a aparência, ou seja, da rica dialética entre forma e conteúdo das obras de arte, ultrapassamos nossa vivência cotidiana espontânea, enriquecemos nossa subjetividade e expandimos nosso entendimento acerca da prática social. A arte deve, pois, ser compreendida como uma intensificação da vida, por meio da qual os indivíduos podem ter contato com sentimentos que provavelmente não experimentariam senão pela via artística (SACCOMANI, 2014, p. 115).

Dar “asas a imaginação” infantil é permitir que a criança vivencie o fazer na realidade com o “faz de conta”. O exercício de criação depende de como a pessoa transmuta (transforma, associa e combina) as experiências propostas e o acesso cultural em um dado novo na realidade. Isso ocorre, por exemplo, na construção de regras para um jogo, brincadeira ou quando, de um tapete qualquer ou retalho de pano, faz-se o tapete mágico de Aladim e a lâmpada do gênio.

Saccomani (2014, p.67) explica que no processo de formação da função psíquica imaginação/criatividade, primeiro o sujeito constrói a imagem para depois produzi-la por meio da atividade, “[...] Eis, uma das características fundantes do trabalho, o produto da atividade existe primeiro na mente do sujeito. (...) o trabalho é a gênese da criatividade. A imaginação nos possibilita representar o resultado final da nossa atividade antes de executá-la”.

É nesse sentido que a educação escolar, como locus privilegiado da socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade já produziu, deve atuar. A brincadeira não é uma produção de autoria unicamente da criança, ou seja, durante a brincadeira, a criança não está produzindo e transformando a cultura acumulada. O ato de brincar não é, de modo algum, endógeno à criança, ele depende inteiramente das condições objetivas nas quais acontecem as atividades das crianças. E, portanto, o professor deve atuar intencionalmente nessas condições objetivas, ampliando o horizonte desses indivíduos, apresentando-lhes o patrimônio humano ao qual eles não teriam acesso sem a educação escolar. Ao contrário das concepções naturalizantes do desenvolvimento psíquico

infantil que afirmam que a intervenção direta e intencional do professor cercearia a liberdade e criatividade das crianças, apontamos que essa intervenção é essencial e, portanto, não é papel do professor tão somente observar a brincadeira. (...) brincadeiras quando devidamente orientadas, constituem um grande salto qualitativo no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, ampliando seus conhecimentos sobre a realidade. (...) A brincadeira infantil, portanto, é apenas o início do desenvolvimento da função psíquica imaginação! E se as crianças forem alienadas das condições objetivas que promovem o pensamento abstrato, dificilmente desenvolverão uma rica imaginação (SACCAMONI, 2014, p. 83-85).

A autora faz referência a intervenção pedagógica e o desenvolvimento da função psíquica da imaginação/criatividade.

Destarte, o desenvolvimento depende da aprendizagem, que por sua vez, depende do ensino. Com isso queremos frisar que a aprendizagem é essencial, mas sozinha não leva ao desenvolvimento. Isto é: a aprendizagem não se identifica ao ensino, mas ao mesmo tempo, não é independente dele! A intervenção do adulto é o motor desse desenvolvimento. Portanto, a educação escolar não somente interfere no desenvolvimento, mas é decisiva na medida em que lhe confere caminhos e direções. Assim, a qualidade da mediação não é uma questão de menor importância. O desenvolvimento, portanto, não é decorrente de qualquer tipo de ensino, mas depende dos conteúdos e das formas como o ensino é organizado. Para que haja aprendizagem e desenvolvimento, há que existir o ensino organizado e planejado para esse fim. O desenvolvimento psíquico demanda ações educativas intencionalmente orientadas a essa finalidade: o trabalho pedagógico deve ser planejado. E o bom professor, a partir dos conteúdos que serão trabalhados, planeja também as formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SACCOMANI, 2014, p.157).

O ato educativo da relação professor/aluno/conhecimento específico, é ação orientada para uma finalidade objetivada na realidade social, histórica-cultural dos sujeitos envolvidos. Os jogos de papéis na educação não devem ser praticados na sala de aula como passa tempo entre o intervalo de outras atividades pedagógicas. O brincar é ato educativo, que contribui para o desenvolvimento da criança. “[...] A criatividade é decorrente das necessidades surgidas historicamente na prática social, ou seja, o surgimento e o desenvolvimento da criatividade dependem das condições históricas, materiais, objetivas e subjetivas.” (SACCOMANI, 2014, p. 65). Sendo assim, constata que “[...] Portanto, a imaginação e a criatividade estão sempre vinculadas ao mundo real e são fenômenos exclusivamente humanos, que só existem no ser social.” (SACCOMANI 2014, p. 65).

Assim, transpondo a teoria da criatividade para a literatura, pode-se afirmar, que a criação e a leitura literária permitem estabelecer experiências que formarão bases para o desenvolvimento da imaginação e da criação.

Na sala de aula, na educação infantil, o ensino e a aprendizagem necessitam planejamento e organização para possibilitar o “experimental” e o conhecimento e a cultura pela criança pequena. Do contrário, como a criança acumulará experiências e desenvolverá a imaginação para se projetar na realidade presente e futura? A criatividade faz parte da existência humana, da habilidade de transformação do meio e de si para atender às necessidades. O homem inventou e inovou e isto exige imaginação (ideia internalizada) e criação (realizar no externo). Inventou e descobriu fogo, roda, linguagem, eletricidade, telefone, computador, celular, as redes de comunicação e as redes sociais. O homem é um sujeito social, histórico e cultural, como postula Vigotski na Teoria Histórico-Cultural, que aprende com o outro e ensina para o outro por meio da transmissão de conhecimento. A linguagem socializa o homem. A literatura para criança é um instrumento de linguagem; escrita e fala. A fala precede à escrita. A escrita é um símbolo uma marca na memória. Ao criar, o homem constroi algo para si, e da mesma forma para o outro. Ao modificar o meio modifica-se a si mesmo e os outros. A criação parte do coletivo para o particular e retorna ao coletivo. Toda invenção configura a somatória de outras ideias elaboradas na realidade.

O capítulo seguinte abordará a formação da literatura infantil na história universal. Abordará também a compreensão dos conceitos fundamentais que envolvem a contextualização dos escritores, obras clássicas e gêneros de literatura infantil de cada época. O objetivo do capítulo é apresentar o processo de formação e a importância da arte literária destinada ao público infantil. Considera-se importante tratar da literatura infantil para, posteriormente, estabelecer relações entre emoções/sentimentos, imaginação/criatividade e literatura infantil.

### 3 LITERATURA INFANTIL: ORIGEM E SINGULARIDADES

O *Era uma vez* descortina no palco do imaginário infantil e adulto, a curiosidade e o convite para vivenciar as aventuras e emoções no mundo do faz de conta, de um reino distante e mágico. O *Era uma vez...* de algo que aconteceu em outrora, da sutileza de existir para sempre. A introdução das narrativas mais encantadoras de literatura infantil leva a indagar a sua origem na história universal, das histórias narradas oralmente e escritas para as crianças, que coincidem com a história da própria formação da literatura infantil.

Sobre origem da literatura infantil, Coelho (1991, p.11-13) explica que esta é anterior a era cristã. Desde os tempos remotos da antiguidade, encontra-se, na tradição oral e cultural dos povos, o fascínio pelas narrativas populares, repassadas de geração para geração, por meio da memória dos contadores-de-histórias. A memória de tradições resultou na formação da Literatura Primordial, caracterizada pela narrativa fantástica e mágica, com raízes indo-européias.

Daí a importância de rastreamos as origens da Literatura Infantil, hoje conhecida como “clássica”, a partir de seus ancestrais ou de sua célula-mãe: a Novelistica Popular Medieval, que, por sua vez, tem suas raízes mais remotas em certas fontes orientais (Índia) ou, mais precisamente, indo-européias. Quando hoje falamos nos livros consagrados como clássicos infantis, os contos-de-fada ou contos maravilhosos de Perrault, Grimm ou Andersen, ou as fábulas de La Fontaine, praticamente esquecemos (ou ignoramos) que esses nomes não correspondem aos dos verdadeiros autores de tais narrativas. São eles alguns dos escritores que desde o século XVII, interessados na literatura folclórica criada pelo povo de seus respectivos países, reuniram as histórias anônimas, que há séculos vinham sendo transmitidas, oralmente, de geração para geração, e as transcreveram por escrito. Registradas em livro, tais coletâneas receberam os nomes de seus recriadores e continuaram a se difundir através do tempo e do espaço. (...) Dessas narrativas primordiais orientais nascem, pois as narrativas medievais arcaicas, que acabam se popularizando (na Europa e depois em suas colônias americanas, como o Brasil) e se transformando em literatura folclórica (ainda hoje viva, entre nós, circulando principalmente no Nordeste, através da “literatura de cordel”) ou em literatura infantil (através dos registros feitos por escritores cultos, como Perrault, Grimm, etc.) (COELHO, 1991, p.12-13).

O berço da literatura infantil é oriundo da tradição oral do folclore popular. No princípio, os textos de literatura infantil eram definidos como “narrativas primordiais de origem Indo-europeia”, ou “narrativas arcaicas da Europa ocidental”, coletadas e registradas no século V a.e.C. As histórias que se tornaram conhecidas na Europa foram registradas por Perrault e Grimm no século XVII d.e.C e adaptadas para atender ao público infantil. As coletâneas de histórias infantis registradas por

pesquisadores, entre os séculos XVII e XVIII d.e.C, adquiriram reconhecimento universal.

São eles: O Homem e a Serpente (da coletânea indo-européia Calila e Dimna, surgida na Índia, por volta do século V a.C; A Galinha Soberba e o Pavão (das Fábulas de Esopo, surgidas no século V a.C. e reescritas por Fedro, no séc. I da era cristã); A Moça e o Pote de Leite (recolhida do folclore europeu, por La Fontaine no século XVII); As Fadas (um dos contos maravilhosos, recolhidos do folclore francês e reescritos por Perrault, no séc. XVIII); Moedas de Estrelas (incluída na imensa coletânea de contos do folclore alemão, recolhidos pelos irmãos Grimm, no séc. XIX) e A Rainha da Neve (um dos contos maravilhosos do folclore dinamarquês, recolhidos/reescritos por Andersen, no séc. XIX) (COELHO, 1984, p. 66).

A literatura infantil tal como se conhece na atualidade é derivada da versão de narrativas adulta adaptada para crianças, propagada na Europa a partir do século XVII.

É na França, na segunda metade do século XVII, durante a monarquia absoluta de Luís XVI, o “Rei Sol”, que se manifesta abertamente a preocupação com uma literatura para crianças ou jovens. As Fábulas (1668) de La Fontaine; os Contos da Mãe Gansa (1691/1697) de Charles Perrault; os Contos de Fadas (8 vols. \_ 1696/1699) de Mne. D’Aulnoy e Telêmaco (1699) de Fénelon são os livros pioneiros do mundo literário infantil, tal como hoje o conhecemos. É essa uma literatura que resulta da valorização da Fantasia e da Imaginação e que se constrói a partir de textos da Antiguidade Clássica ou de narrativas que viviam oralmente entre o povo. (...) Conhecendo-se esse panorama e como nasceu essa “literatura infantil”, descobre-se a seriedade e os altos objetivos que nortearam a construção de cada um de seus títulos. Não há nada, nessa produção, que seja gratuito ou tenha surgido como puro entretenimento sem importância, como muitos vêem a Literatura Infantil em geral (COELHO, 1991, p.75-76).

O desenvolvimento da literatura infantil na Europa também teve que superar o a falta de aceitação e “legitimação”.

A recusa de Perrault em assinar a primeira edição do livro é sintomática do destino do gênero que inaugura: desde o aparecimento, ele terá dificuldades de legitimação. Para um membro da Academia Francesa, escrever uma obra popular representa fazer uma concessão a que ele não podia se permitir. Porém, como ocorrerá depois a tantos outros escritores, da dedicação à literatura advirão prêmios recompensadores: prestígio comercial, renome e lugar na história literária (LAJOLO e ZILBERMAN, 1999, p. 15-16).

Os “Contos da Mãe Gansa” de Charles Perrault (1628-1703) inauguram a literatura infantil como gênero literário. A literatura infantil não é uma literatura ingênua. A literatura infantil guarda o acúmulo de experiências do homem através dos tempos e a sua capacidade em contar e escrever novas narrativas de sua própria época, ora adaptando ao seu modelo social almejado, ora inventando histórias, ao fantasiar e imaginar acontecimentos.

Se as narrativas clássicas, como Chapeuzinho Vermelho entre outras, são heranças contidas na memória do folclore popular, tanto para o homem primitivo, quanto para o homem contemporâneo, é no imaginário humano que residem as narrativas do passado, presente e futuro. Um fato é certo: a literatura infantil é uma ação cultural de um povo.

Para Coelho (1984, p. 10), a literatura infantil é uma literatura e é uma arte, além de ser uma linguagem, que tenta captar e retratar as vivências do homem e, ao mesclar a realidade do cotidiano com a imaginação, torna-se manifestação criativa para representar o mundo. Porém, a sua linguagem e o modo de conceber o mundo se modifica, conforme cada sociedade de determinado contexto histórico. Ao se ter conhecimento da literatura de cada período histórico do homem, segundo a sua respectiva sociedade, compreende-se os valores idealizados para as crianças. Nesta perspectiva, a literatura infantil, no processo de ensino e aprendizagem, deve ser encaminhada como “arte” e “linguagem” literária.

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. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização... Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana; e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu Literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade, em sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças, é conhecer os Ideais e Valores ou Desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e fundamenta...) (COELHO, 1984, p.10).

Em oposição à literatura infantil como arte literária, existe o emprego, na escola, da literatura como instrumento de manutenção, formação e reprodução da sociedade vigente. Neste caso, trata-se de uma ação ideológica, que se utiliza do texto infantil, sob o pretexto institucional, como o alicerce da sociedade; assim como a família, a escola, a igreja, a polícia e o Estado.

Para Cademartori (1986) todo aquele que foi ou é criança, sabe o que é literatura infantil, mesmo que de certa forma, pois esta já fez parte do seu cotidiano. Desde o berço a criança já é embalada por canções de ninar pelo adulto ou por outras crianças maiores, com um repertório folclórico, que acompanha toda a sua infância com a entonação de cantigas de roda, brinquedos cantados e ações de ouvir, recontar e ler histórias.

A literatura infantil clássica, tal como se conhece no presente, resiste ao tempo devido ao seu aspecto original de ser reescrita em diversas versões e adaptações por autores renomados, pelos outrora denominados, segundo Coelho (1991), de “escritores cultos”, modo como eram chamados os caçadores de narrativas populares folclóricas.

Segundo Coelho (1991, p. 80-84), são de Jean La Fontaine (1621 a 1692), as seguintes fábulas recolhidas na França: O Lobo e o Cordeiro, A Raposa e o Esquilo, A Corte do Leão, O Pastor e o Rei, O Leão, o Lobo e a Raposa, Os Funerais da Leoa.

De Charles Perrault, em 1697, são os contos:

1. A Bela Adormecida no bosque (La Belle au Bois Dormant).
  2. Chapeuzinho Vermelho (Le Petit Chaperon Rouge).
  3. O Barba Azul (La Barbe-Bleue).
  4. O Gato de Botas (Le Maître Chat ou Le Chat Botté).
  5. As Fadas (Les Fées).
  6. A Gata Borralheira ou Cinderela (Cendrillon ou La Petite Pantoufle de Verre).
  7. Henrique, o Topetudo (Riquet à la Houppe).
  8. O Pequeno Polegar (Le Petit Poucet).
- Posteriormente, inclui na coletânea mais três títulos: A Pele de Asno; Os Desejos Ridículos e Grisélidis (COELHO, 1991, p. 90).

Outros contos conhecidos na atualidade são de autoria de Mme. D’Aulnoy:

É entre 1696 e 1698 que Mme. D’ Aulnoy publica: Contos de Fadas; Novos Contos de fadas ou As fadas em Moda; Ilustres Fadas; etc., livros que lançam estórias hoje célebres: “O Pássaro Azul”, “A Princesa dos Cabelos de Ouro”, “O Ramo de Ouro”, etc (COELHO, 1991, p.98).

De François de Salignac de la Mothe, vulgo Fénelon (1651-1715), é a publicação de vários contos compilados no livro “As Aventuras de Telêmaco”.

Dos irmãos Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) são as seguintes narrativas:

A Bela Adormecida – Os Músicos de Bremen – Os Sete Anões e a Branca de Neve – O Chapeuzinho vermelho – A gata Borralheira – As Aventuras do Irmão Folgazão\* - O Corvo – Frederico e Catarina\* - Branca de Neve e Rosa Vermelha – O Ganso de Ouro – A Donzela que não Tinha mãos\* - O Pescador e sua Esposa – A Dama e o Leão – O Alfaiate Valente\* - Os Sete Corvos\* - O Rato, o Pássaro e a salsicha\* - A Casa do Bosque\* - O Lobo e as Sete Cabras – A Guardadora de Gansos – O Príncipe Rã – O caçador Habilitado\* - Olhinho, Doisolhinhos, Tresolhinhos – O Lobo e o Homem – O Príncipe e a Princesa\* - A Luz Azul – O Lobo e a raposa – O Enigma – A Raposa e a Comadre – A Raposa e o Gato – Margarida, a Espertalhona\* - A Alfaca Mágica – As três Fiandeiras- João Jogatudo\* - A Morte da Franguinha – A Velha do Bosque – O Prego – Joãozinho e Maria – O Diabo e a Avó – O senhor Compadre – João, o Felizardo\* - O pequeno Polegar. (Os títulos marcados com asteriscos são de origem germânicas; as demais são de várias procedências.) (COELHO, 1991, p. 140-141).

Do dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875) é a coletânea contendo as seguintes histórias:

Entre os títulos mais divulgados de sua obra estão: O Patinho feio – Os sapatinhos vermelhos – A Rainha da Neve – O Rouxinol e o Imperador da China – O Soldadinho de Chumbo – A Pastora e o Limpador de Chaminés – A pequena vendedora de Fósforos – Pequetita – Os Cisnes Selvagens – A Roupas Nova do Imperador – O Companheiro de Viagem – O Homem da Neve – João e Maria – João Grande e João pequeno – etc. (COELHO, 1991, p. 148-149).

A partir dos contos de literatura infantil, a imaginação humana criou outras narrativas de romance e ficção:

Paralelamente às coletâneas de Perrault, La Fontaine, Grimm, Andersen e outras bem populares, surgem livros cultos (ou melhor, não populares) que, destinados aos adultos, acabam se tornando famosos como literatura infantil ou juvenil. Com eles, surgem outros especificamente dedicados aos pequenos. Entre os que tiveram grande repercussão no Brasil, seja no original, seja em tradução, destacamos: AVENTURAS DE ROBINSON CRUSOÉ (1719); VIAGENS DE GULLIVER (1726); OS NOVOS CONTOS DE FADAS (1856); ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS (1862); VINTE MIL LÉGUAS SUBMARINAS (1869); AVENTURAS DE PINÓQUIO (1881) E CORAÇÃO (1886) (COELHO, 1984, p. 81).

Assim, boa parte da literatura infantil, conhecida e repassada pela tradição oral, advém da Europa. Oriunda da oralidade dos contos populares, que atravessaram milênios até formar o gênero literário para crianças, a literatura infantil foi transposta do continente Europeu às terras do continente sul-americano.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, a literatura está fundada no princípio da coletividade social alicerçada na necessidade de sobrevivência humana e de repassar para os demais membros os conhecimentos e invenções construídas, o que implica na modificação do sujeito individual para sujeito coletivo, que modifica a si e ao próprio ambiente.

A literatura abarca no sujeito outros processos de formação psíquica superior que operam de forma interfuncional. Os gêneros literários representam as diferentes maneiras de manifestação da linguagem artística literária: conto, poesia, fábula, cantiga, parlenda, trava-língua, acalanto, quadra, lenda, brinco e mnemonia.

A literatura infanti é um instrumento construído pelo homem para armazenar e transmitir culturalmente o conhecimento oriundo da tradição popular, assim como para expressar os costumes e valores de determinada época. Isto reporta ao

desenvolvimento do homem, no processo de humanização pela arte, por envolver a linguagem, que contribui desde os primórdios para a formação humana.

Diante disso, o que dizer sobre a introdução da literatura infantil no Brasil, lugar que recebeu várias denominações; de Monte Pascoal, para Ilha de Vera Cruz e depois Terra da Santa Cruz, uma ilha colonizada por portugueses, após nela aportar Pedro Álvares Cabral?

### 3.1 O PRINCÍPIO DA LITERATURA INFANTIL EM TERRAS BRASILEIRAS

Como a literatura infantil surgiu e se consolidou no Brasil? Alguns autores tratam desta questão, apontando as influências europeias, tendo em vista a colonização portuguesa, iniciada em 1500.

Segundo Lajolo e Zilberman (2009, p. 23):

Se a literatura infantil européia teve seu início às vésperas do século XVIII, quando, em 1697, Charles Perrault publicou os célebres Contos da Mamãe Gansa, a literatura infantil brasileira só veio a surgir muito tempo depois, quase no século XX, muito embora ao longo do século XIX reporte, registrada aqui e ali, a notícia do aparecimento de uma ou outra obra destinada à criança.

Do século XVIII para o século XX, correspondem a quase duzentos anos de distância no tempo, entre o surgimento da literatura infantil na Europa e no Brasil.

O texto “História da literatura infantil brasileira” de Becker (2001), evidencia a origem da literatura infantil associada às transformações da sociedade do século XVII e XVIII, sujeita aos valores ideológicos da burguesia, que, devido à forte influência pedagógica, interferiu na produção da expressão artística e no gosto pela leitura. Contudo, a qualidade estética das obras garantiu a produção e a permanência deste gênero literário.

Entretanto, apesar da orientação didática, muitas das obras produzidas na época permaneceram por suas qualidades estéticas, merecendo destaque os contos de fadas recolhidos por Perrault; as adaptações de romances de aventuras, como Robinson Crusoé, de Daniel Defoe; a reunião de contos de fadas feita pelos Irmãos Grimm, que passou a ser considerada a verdadeira literatura infantil; produções já direcionadas ao leitor infantil, como a obra de Júlio Verne, explorando o fantástico, a aventura, envolvendo espaços não-comuns e tendo como protagonistas jovens de espírito corajoso e obras como as da Condessa de Ségur; que se detiveram no cotidiano das crianças como elemento motivador (BECKER, 2001, p.35).

A autora expressa a formação, no século XIX, da literatura infantil no Brasil, contextualizada segundo o panorama da literatura universal, sendo o texto infantil

protagonista de preceitos e normas de comportamento da hegemonia social vigente, visando doutrinar as crianças.

Os dados históricos do surgimento da literatura infantil no Brasil demonstram a dificuldade do gênero literário para adquirir o status de produção artística. A literatura infantil era tida como uma manifestação literária inferior.

No início, importaram-se os textos tradicionais e, com eles, o mesmo caráter didático e redutor decorrente da associação da literatura com os valores de um grupo social hegemônico. Usou-se o texto infantil difusor de preceitos e de normas comportamentais, doutrinando as crianças (BECKER, 2001, p. 36).

A autora explica o surgimento do gênero infantil no Brasil, vivenciado em quatro períodos históricos, marcados pela concepção pedagógica e ideológica contida em suas produções.

O primeiro período compreende entre século XIX e XX, marcado pelo início da formação do público infantil, com produção de textos pedagógicos e ideológicos investidos de sentimentos patrióticos e de costumes morais. O período era marcado pela consolidação de uma identidade nacional.

(...) um público leitor infantil que registrava o caráter norteador das leituras surgidas no Velho Mundo e percebido já no título de uma das primeiras obras dirigidas às crianças: *Leitura para meninos*, contendo uma coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários às idades tenras e um diálogo sobre geografia, cronologia, história de Portugal e história natural (BECKER, 2001, p.36).

Segundo a autora, a história descreve a literatura infantil com o compromisso de instalar a cultura nacional rumo à modernidade da nação.

Através da escola, acreditavam ser possível não só atingir esse objetivo, como também incentivar a adoção de valores patrióticos pelo povo, a começar crianças. Citam-se, entre as produções de autores nacionais com essa finalidade, *Contos Pátrios e Através do Brasil* (Olavo Bilac e Coelho Neto), *Erauma Vez* (Júlia Lopes de Almeida) e *Saudade* (Tales de Andrade). Permeável às solicitações da sociedade, a literatura infantil integrou-se aos esforços de instalação da cultura nacional, vinculada à escola e à valorização do nacionalismo. Também circulavam traduções e adaptações de obras estrangeiras para crianças, feitas por Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel: *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusóé* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888), *As aventuras do celeberrimo Barão de Münchhausen* (1891), *Contos para filhos e netos* (1894) e *D. Quixote de la Mancha* (1901). Entre essas produções destacavam-se, ainda, os textos de Perrault, dos Irmãos Grimm e de Andersen: *Contos da carochinha* (1894), *Histórias da avozinha* (1896) e *Histórias da baratinha* (1896) (BECKER, 2001, p.36).

Neste período é destaque a circulação de traduções e adaptações de textos estrangeiros para a infância, destinados ao público infantil europeu, como explicita Lajolo e Zilberman (2009) em Edgar Cavalheiro.

De noite, na mesa de jantar, à luz do lampião belga que pendia do teto, eram freqüentes estas conversas:/\_ Papai, que quer dizer palmatória?/\_ Palmatória é um instrumento de madeira com que antigamente os mestres-escola davam bolos nas mãos das crianças vadias.../\_ Mas aqui não é isso./O pai botava os óculos, lia o trecho, depois explicava:/\_ Pelo assunto, neste caso, deve ser castiçal. Parecido, não? Como um ovo com um espeto!? Minutos depois, a criança interrompia novamente a leitura./\_ Papai, o que é caçoula?/\_ Caçoula, que eu saiba, é uma vasilha de cobre, de prata ou de ouro, onde se queima incenso./\_ Veja aqui na história. Não deve ser isso.../O pai botava os óculos de novo e lia, em voz alta: “O bicho de cozinha deitou água fervente na caçoula atestada de beldroegas, e asinha partiu na treita dos três mariolas...”/ Depois de matutar sobre o caso, o pai tentava o esclarecimento:/\_ Caçoula deve ser panela... Parecido, não?\_ E a mãe, interrompendo o crochê:/\_ Afinal, por que não traduzem esses livros portugueses para as crianças brasileiras? (LAJOLO e ZILBERMAN, 2009, p. 30-31).

O segundo período da história da literatura infantil no Brasil registra o tempo cronológico de 1920a1945, no qual o país perpassava um momento de extrema inquietude. No âmbito da política, ressalta-se a burguesia cansada dos benefícios concedidos aos cafeicultores, “[...] O primeiro grupo social reivindicava apoio governamental à indústria e não aceitava os privilégios concedidos ao setor cafeeiro”. (BECKER, 2001, p. 36-37). Com isso, a burguesia torna-se a primeira classe social a reclamar ajuda do governo em prol da indústria, seguida pela classe média composta pelos prestadores de serviço do comércio, profissionais liberais e oficiais do exército. Tais grupos exigiam representação política pelo voto secreto, ampla reforma eleitoral e moral durante as eleições. Além disso, também havia o descontentamento do operário, que reivindicava salários e condições de vida melhor. A insatisfação da sociedade é somada à precariedade educacional da época, apresentando índices elevados de analfabetismo, devido à inexistência de um sistema escolar elementar obrigatório para todos. Instaura-se a busca por uma formação de qualidade para os brasileiros, com o objetivo de superar o atraso do Brasil e incorporá-lo entre as potências mundiais.

A educação passa por uma série de reformas, dentre as quais a criação da Escola Nova, com destaque para a idealização da escola primária integral no pleito do desenvolvimento pela escolarização do povo.

A efervescência social atingiu, obviamente, a educação. Denunciou-se a triste realidade nacional: um sistema escolar elementar fragilizado e, como consequência, altos índices de analfabetismo. Essas constatações

mostravam o atraso do País e justificavam o pensamento de que, para a inserção do Brasil entre os nomes das grandes nações mundiais, era necessária uma melhor formação do homem brasileiro. Criou-se a Escola Nova, que motivou uma série de reformas, enfatizando a necessidade de uma escola primária integral que atendesse ao desenvolvimento e à escolarização em massa do povo (BECKER, 2001, p.37).

No meio artístico cultural, as inovações obtêm formas nacionais desvinculadas da influência europeia. A polêmica “Semana de Arte Moderna de 1922” surge como divisor de águas, como afirmam Becker (2001) e Candido (1985), sendo marco inicial da inovação literária brasileira.

A Semana da Arte Moderna (São Paulo, 1922) foi realmente o catalisador da nova literatura, coordenando, graças ao seu dinamismo e à ousadia de alguns protagonistas, as tendências mais vivas e capazes de renovação, na poesia, no ensaio, na música, nas artes plásticas. Integram o movimento alguns escritores intimistas como Manuel Bandeira, Guilherme de Almeida; outros, mais conservadores, como Ronald de Carvalho, Menotti del Picchia, Cassiano Ricardo; e alguns novos que estrearam com livre e por vezes desbragada fantasia: Mário de Andrade, Oswald de Andrade, na poesia e na ficção; Sérgio Milliet, Sérgio Buarque de Holanda, Prudente de Moraes Neto, no ensaio. (...) Graça Aranha (CANDIDO, 1985, p. 117-118).

No que diz respeito à literatura infantil não poderia ser diferente. A expressão literária do gênero determina traços inovadores na forma de se produzir texto para criança.

Culturalmente, nesse período, foram marcantes as inovações artísticas que há muito tempo já se insinuavam, tanto pela ocorrência de exposições, quanto pela fundação de jornais e de revistas. As inovações, fundindo-se estreitamente com o que era específico ao Brasil, encontraram formas diversas de expressão, manifestadas na Semana de Arte Moderna, de 1922, indicada como marco inicial da revolução nas letras brasileiras. O percurso da literatura infantil foi marcado pelo momento Histórico-cultural e, especialmente, pelo ano de 1921, quando nascia oficialmente pelas mãos de Monteiro Lobato. Ela recebeu uma roupagem nova, visível na inovação temática das histórias e na aproximação entre a linguagem e o tom coloquial que caracterizava a fala brasileira (BECKER, 2001, p.37).

O desvelamento de uma identidade literária verdadeiramente nacional da literatura infantil fez emergir a nova abordagem literária, tanto quanto à linguagem empregada na produção do texto para criança, quanto com a adição do folclore e adaptação dos clássicos para a realidade do Brasil.

Quanto à qualidade artística das obras, Becker (2001) constata o contínuo apelo pedagógico:

(...) a permanência do caráter pedagógico, especialmente naquelas que aproveitavam temas históricos. Situa-se nesse caso, por exemplo, Aventuras de Hans Staden, de Monteiro Lobato, que materializa a proposta educativa do autor. Com seu trabalho, procurava arejar a metodologia da escola tradicional, buscando espaço, dentro do contexto da narrativa, para a

discussão de pontos polêmicos relacionados com a História do Brasil, com a ética e com o comportamento humano. Monteiro Lobato acreditava que a mudança de mentalidade das novas gerações possibilitaria o avanço rumo ao tão desejado alinhamento do Brasil com os países desenvolvidos (BECKER, 2001, p.37).

Entre as décadas de 1930 e 1940 o Brasil atinge o patamar de Estado moderno, ostentando populismo. Após a Revolução de 1930, a economia necessita de trabalhadores e funcionários públicos preparados para atender a nova economia com relação à expansão do campo administrativo. Portanto, precisa atender ao aumento da demanda social educacional e proporcionar um ensino de qualidade, introduzindo a educação primária obrigatória, a preferência de ofertar ensino técnico e cursos superiores, tendo uma pedagogia laica e enfatizando as disciplinas científicas.

Segundo Lajolo e Zilberman (1985), os autores de literatura infantil das décadas de 1920 e 1930 transferem para o texto infantil o mundo rural e a adaptação de clássicos, provocando o diálogo de um texto com o outro, incluindo a tradição folclórica e os heróis da História do Brasil.

Becker (2001) caracteriza este tipo de literatura rural e folclórico, postulando Viriato Correia<sup>38</sup> como um representante deste movimento.

As belas histórias da História do Brasil, de Viriato Correia, é uma obra que se ajusta a tal concepção: abordava o passado e seus heróis sem questionar-lhes as ações, contribuindo para o estabelecimento de uma história nacionalista que a ideologia dominante estimulava (BECKER, 2001, p. 39).

O terceiro período da literatura infantil no Brasil é marcado pela “democracia”, que se estende entre as décadas de 50 e 60, com o presidente Getúlio Vargas no apogeu político de 1950 a 1954, governo regido por nacionalismo e, ao mesmo tempo, intervenção e entrada de capital estrangeiro. O governo de Jânio Quadros, em 1961, ocorre em um país que atravessa grande crise na economia, provocada por aumento de inflação, déficit na balança e acúmulo da dívida externa. O governo empreende ações para estabilizar a economia a partir do congelamento do salário, restrição ao crédito e incentivo às exportações. Tais medidas afetam a credibilidade

---

<sup>38</sup> Viriato Correia (Manuel Viriato Correia Baima do Lago Filho), jornalista, contista, romancista, teatrólogo e autor de crônicas históricas e livros infanto-juvenis, nasceu em 23 de janeiro de 1884, em Pirapemas, MA, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 10 de abril de 1967. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/viriato-correia/biografia> Acesso em: 04/10/16.

do governo e Jânio Quadros renuncia à presidência, assumindo, em seu lugar, João Belchior Goulart.

Neste momento, no Brasil, começa a vigorar o Parlamentarismo. O governo propõe reformas de base para solucionar a crise econômica do país, o que não agrada a classe média, que, organizada, consegue depor João Goulart em 31 de Março de 1964, “[...] Os acontecimentos políticos ocorridos em março de 1964 foram cruciais para o golpe militar que redundou na deposição de João Goulart e na instauração de um regime autoritário que sobreviveu por 21 anos”. (MENDONÇA, 2010).

A partir de um golpe militar, o país começa a ser regido por Atos Institucionais (AI), que violam os direitos civis, com repressão social e censura dos meios de comunicação, “[...] ditadura civil-militar que vigorou no país entre 1964 e 1985”. (GUEDES, 2014, p. 188).

A economia, centrada na desigualdade da distribuição de renda entre as classes sociais, favorece a concentração nas mãos da classe alta e desfavorece as classes consideradas “inferiores”, entregues à exclusão social e econômica.

Na educação de 1942 até 1961, é introduzida a reforma Capanema, com a criação da Lei 4024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Neste período são esboçadas algumas atividades para fundamentar a alfabetização e a educação de base. É criado o Plano Nacional de Alfabetização, que pretendia atingir cinco milhões de brasileiros até 1965. Como resultado da mudança de orientação política, essa iniciativa foi extinta em 14 de abril de 1964. O golpe atingiu duramente a educação, já de início, pela instauração do “terror político”. Professores e alunos foram perseguidos e inviabilizou-se a reforma universitária, preconizada pela luta pela autodeterminação da sociedade brasileira (BECKER, 2001, p.39).

No quarto período destaca-se a década de 1970, época em que aparecem efeitos colaterais do “Milagre Brasileiro”, ou seja, os resultados das transações econômicas entre os países subdesenvolvidos com os desenvolvidos. Estas transações se pautavam na produção e no comércio de produtos a custo baixo. Na década de 1980, o país é mergulhado em recessão, inflação, desemprego e na dívida externa afetando a classe trabalhadora assalariada. No campo político, em 1989, após o movimento pela democracia, ocorre a conquista, pelo povo, das eleições diretas para presidente.

Neste período, marcado por crise econômica e abertura política, o Brasil compõe a condição de país subdesenvolvido, que implica no fato de ser explorado pela política econômica imperialista norte-americana.

O espírito “desenvolvimentista” influi na educação, como relata Becker (2001, p. 40) “[...] afetada pela execução de acordos internacionais”, com a reforma que eliminou disciplinas da área das ciências humanas e favoreceu as áreas tecnológicas e dividiu o ensino em primário e ginásio.

A produção literária infantil expandiu-se. Foi abrandado o caráter didático-pedagógico que historicamente comprometia a produção literária infantil. Segundo Becker (2001), a década de 1970 traz aumento expressivo de autores de literatura infantil.

As inovações na linguagem, oriundas, por um lado, do movimento modernista de 1922 e, por outro, da concepção de escrita de Monteiro Lobato, influenciaram a poesia e a narrativa, evidenciadas na produção literária infantil. Os textos passaram a apresentar gírias e marcas da língua oral e coloquial, como forma de resistência à norma padrão culta.

A narrativa infantil dessas duas décadas produziu obras diversificadas, modernos contos de fadas e de ficção científica, narrativas de cunho social e policial. Além do abandono da postura didático-pedagógica, ao mostrar personagens e enredos livres do estigma de modelos exemplares, as produções inovaram pela apresentação do protagonista: crianças desajustadas e/ou frustradas. O ambiente urbano em que ocorrem as histórias revelou uma sociedade marcada por problemas socioeconômicos – pobreza, miséria, injustiça e marginalização. Discutiram-se as fontes e o contexto dos valores que tradicionalmente caracterizaram as histórias infantis (BECKER, 2001, p.41).

A autora identifica o texto de Marina Colasanti, “Doze reis e a moça do labirinto do vento”, como representante marcante destas inovações. O texto modifica a figura da mulher nos contos de fadas.

A poesia esvazia-se do tradicionalismo parnasiano difusor de normas e de comportamentos, assumindo para si a modernidade dos versos:

Por outro lado, os aspectos anticonvencionais da realidade merecem destaque, valorizando-se a antropomorfização de animais e, na linguagem, a ênfase na exploração da sonoridade das palavras. Explorou-se, igualmente, a relação criança-natureza, focalizando-se as sensações e o mundo das cores. Finalmente, recupera-se o oral pela abordagem das modinhas infantis, das canções de ninar e das brincadeiras de roda (BECKER, 2001, p.41).

Entretanto, a produção literária infantil ainda se caracteriza pela postura ideológica, que determina comportamentos culturais de cunho artístico e verbal.

Toda essa ruptura com o que havia esclerosado o gênero ao longo do tempo, conforme Lajolo e Zilberman, acarreta a produção de textos que explicitam e assumem sua natureza de produto verbal, cultural e ideológico. Nesse contexto, são concebidas, entre outras produções, O reizinho mandão, Marcelo, marmelo, martelo (Ruth Rocha), O soldado que não era (Joel Rufino dos Santos), História meio ao contrário (Ana Maria Machado), Chapeuzinho amarelo (Chico Buarque de Holanda), Os colegas, A casa da madrinha, Corda bamba (Ligia Bojunga Nunes) e Uma idéia toda azul (Marina Colasanti) (BECKER, 2001, p.41).

A autora refere-se ao final do século XX como sendo etapa de “literatura infantil nacional da passagem”, na qual se prioriza a quantidade, ao invés de valorizar a qualidade. Além disso, afirma a importância da qualidade estética nas produções literárias infantis, que servem de material de apoio para professores em sala de aula na alfabetização. Defende a literatura pelo encanto que exerce sobre os pequenos leitores, ao invés da produção literária voltada para o ensino de normas de conduta. Entretanto, conforme será visto no tópico próximo, não apenas o conteúdo do livro infantil, mas também seu uso, pode ser prejudicial à qualidade estética da obra.

### 3.2 O ENTRELAÇAMENTO DA LITERATURA INFANTIL COM A ESCOLA

De que forma ocorreu o enlace entre a literatura infantil e a escola? Quem deu o primeiro passo na direção à outra? A literatura infantil seduziu a escola ou a escola seduziu a literatura infantil? O certo é que entre as duas estabeleceu-se uma amizade duradoura, com vínculos frutíferos de expansão editorial dos livros didáticos e infantis e de combate ao não-leitor, na figura do não-alfabetizado no processo de alfabetização, visando auxiliar na formação do leitor fluente.

Lajolo e Zilberman (1999) discutem os aspectos histórico, social e cultural que formaram a identidade nacional da literatura infantil e sua escolarização no período que se estende cronologicamente de 1880 a 1980.

Geralmente os livros da época serviam de pretexto para embutir, em sala de aula, um caráter ideológico acerca de classe social, nacionalismo, religião e moral. Assim, a partir do que as autoras reportam, estes textos, utilizados para ideologizar o ensino, podem ser chamados de textos-pretextos.

Entretanto, inicia uma mudança de prestígio do gênero literário infantil. A produção literária “não-infantil” passa a compartilhar espaço com a “infantil”. O próspero e promissor mercado de livros para criança abre as portas para a legitimação do gênero literário infantil, com a profissionalização do escritor e atrelamento aos propósitos do Estado para com a escola.

Pode-se afirmar que a literatura infantil é um pano de fundo estratégico do Estado para com a nação. A veiculação do texto infantil continua a transformar o livro em instrumento de manipulação social e cultural.

Conforme Lajolo e Zilberman (1999), a escolarização da literatura infantil e da leitura no Brasil, se estruturou devido ao interesse específico do Estado por controle social, progresso, sentimento de nacionalismo e proteção da língua materna.

Dessa maneira, o Estado atuou beneficiando a produção, veiculação e circulação de textos específicos para as crianças, de modo a facilitar ensino de gramática, história nacional, coletâneas de contos, fábulas, cantigas, folclore nacional, regras de comportamento.

O livro didático e a narrativa infantil, portanto, serviram historicamente como instrumentos que entrelaçam a literatura infantil e a escola para fins educativos no ensino da leitura e da escrita, bem como para reprodução ideológica social do Estado.

### 3.3 OS GÊNEROS LITERÁRIOS NA LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil, na sua manifestação oral e escrita, para Coelho (2003) se apresenta em diversas formas de organização estrutural, que recebe a denominação de gêneros literários.

São exemplos de gêneros narrativos, cada qual com característica e estruturas próprias: conto, novela e romance. O gênero “conto” apresenta a efabulação simples, com a percepção da realidade de mundo por meio da fragmentação da vida, em período de curta duração, em estrutura narrativa estruturada na unidade dramática com um motivo central. Por exemplo, em “Chapeuzinho Vermelho”, a narrativa tem a “desobediência” como motivo central e, a unidade dramática, na trajetória da menina que, no caminho da casa da avó enferma, atravessa o bosque e encontra o lobo mau. A desobediência da menina em

atravessar o bosque traz a consequência de ambas serem devoradas pelo lobo, com o desfecho feliz por serem salvas pelo caçador.

O gênero “novela” esboça a narrativa longa, estruturada por narrativas menores, com a percepção da realidade de mundo complexo, apresentando unidades dramáticas (acontecimentos). Exemplos de novelas são “A Demanda do Santo Graal”, “Cavaleiros da Távola Redonda” e a obra de Miguel de Cervantes “D. Quixote de la Mancha”. Na literatura infantil, um exemplo de novela é “Alice no País das Maravilhas”.

O gênero “romance” apresenta a visão de mundo regido pela lei de causa-efeito. Apresenta estruturação complexa, narrativa longa com eixo central único e dramático, o que exige, segundo Coelho (1993), “capacidade de concentração e atenção que os intelectualmente imaturos não possuem”. Para despertar a curiosidade da criança, os escritores transformaram essas narrativas em contos, apresentando versões curtas, com a formação dos contos maravilhosos, também denominados de contos de fada, como “Branca de Neve e os Sete Anões”. Em suas origens, conforme já visto nesta pesquisa, estes contos foram transmitidos oralmente de geração para geração.

Coelho (1993, p.67) explica que o termo “efabulação”, é um recurso estrutural da narrativa, que determina o desenvolvimento e o ritmo da ação, que pode ser *flashback* ou linear. Para a literatura infantil, a estrutura apropriada é a linear, com a sequência dos acontecimentos em início, meio e fim.

A autora observa semelhanças entre “fábula”, “apólogo”, “parábola” e “alegoria”, por causa da natureza simbólica da narrativa. Acrescenta que as “narrativas exemplares”, de origem indo-europeias, foram todas definidas como fábulas. As fábulas eram vistas como a apresentação de acontecimentos vividos por seres humanos, ou entre seres humanos e animais, ou, ainda, entre humanos e seres inanimados ou entes trans-reais (na figura da Morte, Deuses, Caridade, etc.). Durante a Idade Média, as “narrativas exemplares” eram rotuladas como “apólogos” e “parábolas”.

Segundo Coelho (1993, p.153-155), as formas literárias, que foram ao longo dos séculos transformadas em literatura infantil, eram denominadas de “narrativas maravilhosas”. Caracterizam-se por narrar situações vividas e as aventuras ocorridas no mundo mágico ou maravilhoso em um espaço descontextualizado da realidade, onde os fenômenos não são regidos pelas leis naturais.

O “conto maravilhoso” é uma espécie de narrativa oriental, divulgada pelos árabes na coletânea “As Mil e Uma Noites”. Apresenta a temática da narrativa a partir da aventura em busca de riquezas, satisfação do corpo e conquista do poder, como nos contos “Aladim e a Lâmpada Maravilhosa” e “Gato de Botas”.

Os “contos de fadas” são originados da cultura dos celtas. Trazem aventuras sobrenaturais envolvendo heróis e heroínas. As narrativas retratam a manifestação da Fada, palavra que originalmente significa “destino”, pois vem do latim (“*fatum*=destino”). A raiz dos “contos de fadas” está nas Novelas de Cavalaria do rei Artur e seu cavaleiro Galaaz.

A fada representa a possibilidade da realização de sonhos ou ideias de vontade humana, na mediação mágica por talismãs e varinhas mágicas e na luta eterna contra o mal, representado por gigantes, feiticeiros, bruxas, bruxos e seres maléficos.

Segundo Coelho (1993), os contos maravilhosos influenciam na formação da consciência e na personalidade da criança:

O ‘maravilhoso’ sempre foi e continua sendo um dos elementos mais importantes na literatura destinada às crianças. Essa tem sido a conclusão da Psicanálise, ao provar que os significados simbólicos dos contos maravilhosos estão ligados aos eternos dilemas que o homem enfrenta ao longo de seu amadurecimento emocional. O que se processa desde a sua fase narcisística ou egocêntrica inicial, em que domina o eu inconsciente, primitivo e instintivo (id), durante a qual, segundo Jung, a energia psíquica primária (que regula toda a vida humana) é dirigida exclusivamente para o próprio eu, até a fase final (a que poucos chegam) de transcendência da própria humanidade, por um eu ideal (superego) (COELHO, 1993, p.50).

Assim, a literatura infantil, pela narrativa, compõe a noção dos elementos de consciência social e individual da criança.

Com relação aos contos de fada e os contos maravilhosos, Coelho (1984) evidencia a luta entre o bem e o mal, que para a autora não influi negativamente na conduta da criança, que sempre se identificará com as atitudes boas por parte dos personagens dos livros infantis. Entretanto, conforme será visto mais adiante nesta pesquisa, Vigotski (2004a) afirma sobre o risco de empregar as narrativas infantis para ensinar valores morais à criança, pois o uso da história com o intuito de moralizar acaba por despertar uma conduta contrária.

Coelho (1993, p.163-166) expõe as categorias do conto do folclore ou do popular, originados da Tradição Oral, considerados como textos de literatura infantil,

com destaque para Câmara Cascudo em 1952, que organizou a “Pequena Antologia do Conto Brasileiro” classificando em:

Contos de encantamento: apresentam narrativa breve, preenchida com elementos sobrenaturais, encantamentos, dores, amuletos, varinha de condão e virtudes que sobrepõem as humanas. A mediação do herói é extraterrena, com a decisão de objetos mágicos.

Contos de exemplo: apresentam narrativas que, através de exemplos, ensinam a moral popular.

Contos de animais: narram fábulas clássicas, nas quais o exemplo dos homens é vivido pelos animais.

Facécias: narram acontecimentos imprevisíveis, materiais e morais, com tom humorístico. A anedota caracteriza-se pelo aspecto de moral, aprovação, crítica e repulsa.

Contos acumulativos: retratam histórias cadenciadas, como o conto da “Formiga e a Neve”, ou exigem uma fala articulada, como “A aranha arranha a jarra e a jarra arranha a aranha”, formando jogo de palavras.

Por último, Coelho (1993) cita o gênero “poesia para crianças”. Nesta, a abordagem dos sentimentos, sentidos e emoções, se dá com ritmos e musicalidades poética/musical de natureza popular, formada por versos, rimas e estrofes, sendo o poema uma prosa metrificada da poesia.

Os gêneros literários, segundo Coelho (1993), caracterizam obras que atçam o imaginário infantil, como contos de fadas, fábulas, lendas, mitos, parábolas, apólogos, alegorias, contos exemplares, parlendas, contos jocosos, facécias, contos acumulativos, poesias e poemas.

Segundo Vale (2001, p. 44), a lenda evidencia o medo do homem, desde os tempos primitivos, que utilizava narrativas para explicar o que não entendia sobre a natureza e a atitudes de outros homens, “[...] Assim, a existência de rios, plantas, animais, sol, estrelas, chuva, dia e noite era esclarecida por relatos. A lenda revela a função mágica das palavras como fundadoras e reveladoras do mundo”.

Assumpção (2001, p. 43-67) classifica a poesia folclórica, proveniente da cultura popular encontrada nas cantigas de roda, nos seguintes gêneros:

Acalanto: presente nas cantigas de ninar “[...] Dorme, nenê/Que a cuca logo vem./papai foi à roça/ Mamãe logo vem”.

Brinco ou mnemonia: poemas de entretenimento dirigidos ao bebê “para fazê-lo apreciar o ato de vestir-se, banhar-se, comer ou dormir” (Bordini, 1986, p. 23). “Dedo mindinho,/Seu vizinho,/ Maior de todos,/Fura-bolos,/Cata-piolhos”.

Mnemonia: tipo de poema para ensinar, por exemplo, números “[...] Um, dois, feijão com arroz/Três, quatro, feijão no prato,/Cinco, seis, feijão pra nós três,/Sete, oito, feijão com biscoito,/Nove, dez, feijão com pastéis”.

Parlenda: jogo de palavras usadas em brincadeiras diversas. São exemplos de parlendas: “[...] Uni, duni, tê/ Salame mingué/um sorvete colorê/pra você/Uni, dune, tê”.

Parlenda lenga-lenga ou non sense “[...] Amanhã é domingo/Pé de cachimbo/A areia é fina/ Deu no sino/ O sino é de ouro/ Deu na torre;/A torre é de prata;/ A mata é valente/ deu no tenente;/O tenente é mofino/Deu no menino;/O menino é tolo/De um tapa-olho”.

Trava-língua: poema no qual ocorre a aliteração e a repetição de sílabas em brincadeira com a pronúncia das palavras, como, por exemplo: “[...] Num ninho de mafagafos,/Seis mafaguifinhos há;/Quem os desmafagafizar/Bom desmafagafizador será”.

Quadra ou quadrinha: caracteriza-se pela rima em quatro orações, como em Batatinha quando nasce: “[...] Batatinha quando nasce/Se esparrama pelo chão/Menininha quando dorme/Põe a mão no coração”.

A diversidade de gêneros literários é de extrema importância para o desenvolvimento do gosto pela leitura na escola. Nesta esteira, Belintane (2013), afirma que há uma diversidade de gêneros literários que fascinam a imaginação infantil, muitos deles advindos das tradições folclóricas de origem indígena, africana e europeia.

## **4 LITERATURA INFANTIL E AS RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO DAS EMOÇÕES E SENTIMENTOS, DA IMAGINAÇÃO E DA CRIATIVIDADE**

O presente capítulo aborda a análise sobre as relações entre a literatura para crianças e o desenvolvimento das emoções/sentimentos e imaginação/criatividade, assim como propostas de práticas pedagógicas da atualidade.

### **4.1 A LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO FORMAL**

A literatura infantil é destinada a um público que frequenta o espaço escolar a partir da Educação Infantil. A escola contempla um período de tempo significativo do sujeito em formação. A literatura para crianças e a escola fazem parte da infância, a primeira como espaço de ensino e aprendizagem ocupado por ela e, o segundo, como estética literária materializada no objeto cultural (livro ou suporte digital).

Um dos desafios históricos para a apropriação da literatura infantil pelo sistema escolar é a abordagem didática. Por vezes, a literatura infantil é usada para abordar o ensino de um conhecimento, principalmente na alfabetização.

Neste sentido, se faz importante indagar as ações do Estado com relação ao gênero literário infantil. Literatura infantil para quê? Para inculcar valores? Para respeitar a infância e explorar as fantasias, expandir a imaginação/criatividade e as emoções/sentimentos que emanam das narrações dos livros de histórias? Para propiciar o desenvolvimento cognitivo e emocional? Para o prazer estético do sujeito?

O homem produz e vive a arte desde os tempos primitivos, como demonstram os símbolos pictóricos das cavernas e os utensílios e vestuários encontrados nas escavações.

É importante a inserção de bons textos de diferentes gêneros literários de literatura infantil para formar bons leitores, somado à necessidade da atenção com a “receptividade” do texto na sala de aula, pois o modo como a literatura é apresentada ao educando é essencial. Autores como Saraiva (2001; 2011) e Belintane (2013), postulam a importância da forma de acolher a literatura no espaço escolar. Os autores explanam a possibilidade, na sua concretude, da literatura infantil ser lúdica e, ao mesmo tempo, educativa. A literatura infantil contribui para a

realização de diversas atividades, como pintura, teatro e brincadeiras folclóricas, portanto é artística no procedimento pedagógico.

Segundo Soares (2001), existe a necessidade de diferenciar textual e literário, para assim alçar a formação do leitor para a boa escolarização da literatura infantil, que leva o sujeito a saber ler, entender e apreciar a estética da leitura literária.

[...] o que se pode distinguir entre uma escolarização adequada da literatura \_ aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar \_ e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura \_ aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura (SOARES, 2001, p. 25).

Para Soares (2001) a formação do leitor é realizada no ambiente social, como a casa, a escola e o grupo de colegas. Como formar, na escola, um ambiente que proporcione boas interações com o livro literário?

Costa e Valdez (2007, p. 163) argumentam que, na educação infantil, experienciar o contar história, em primeiro lugar, é um direito da criança:

(...) destacamos essa prática enquanto direito da criança de ouvir histórias e viver fantasia e encantamento. Direito de sentir emoção, de se divertir, de ampliar o mundo, de conhecer, de ter contato com o livro, de aguçar a curiosidade, de imaginar e criar, de lidar com seus conflitos, de conhecer livros e autores, de viver coletivamente, de estreitar as relações e de sentir prazer. Direitos postos, teoricamente, em uma boa parte das propostas para a Educação Infantil.

As autoras comentam os cuidados quanto ao ato de contar histórias no ambiente escolar e a sua influência na formação leitora:

Incentivar a prática de contar histórias, inserindo-a na rotina das instituições que atuam com crianças de zero a cinco anos, é uma atividade simples. Contudo, deve ser pensada, planejada e preparada, pois, no desenvolvimento infantil, sobretudo nesta fase, é primordial a interação da criança com o adulto. Portanto, não basta somente ter boa vontade e gostar de literatura. É preciso ser leitor crítico e conhecer não somente as obras literárias, como também debater, ler, discutir e pesquisar a respeito de diferentes temas que envolvem a infância e suas necessidades. Ao oferecer uma linguagem capaz de seduzir, a literatura pode ocupar um bom espaço na vida das crianças. Se levarmos em conta que nesse período se inicia o caminho para o mundo dos livros, podemos arriscar e dizer que uma criança que tem contato com livro tende a ser um adulto leitor (COSTA e VALDEZ, 2007, p. 162).

As autoras apontam que o educador precisa entender a concepção de infância para atender a criança. No ato de contar história, deve-se levar em consideração a escolha de livros. Deve-se evitar a intenção moralizante e não depender da indicação da faixa etária. É preciso permitir o manuseio do livro pela

criança, assim como emprestar para casa. O educador, na seleção dos livros, deve evitar narrativas de conteúdo bíblico, pois a escola é um espaço laico e público, além de ser uma falta de respeito para com a doutrina afros ou aquelas que não possuem religião. “[...] Esse é papel da família e da igreja (se desejarem fazer isso). O papel da instituição é ampliar o acesso ao que a criança não vivencia ou não conhece”. Assim como o educador, todo coletivo deve garantir e favorecer o acesso da criança à literatura infantil, o que inclui “[...] o Estado, a família, a instituição escolar (em seu todo), a comunidade, os bibliotecários, dentre tantos outros”, (COSTA e VALDEZ, 2007, p. 169-171).

Ouvir histórias é prazeroso. Isso é incontestável. Inúmeros textos reforçam a tese do fascínio provocado ao ouvir o tão conhecido “Era uma vez...”. As emoções vêm à tona, os olhos brilham e vivemos de perto os sentimentos dos personagens. Elegemos os preferidos e rejeitamos os preteridos. Na imaginação vestimos fantasias, torcemos pelo final feliz e, de forma natural, nos encantamos. Isso não acontece somente com o ouvinte. Na maioria das vezes, o contador de histórias encanta e também se encanta (COSTA e VALDEZ, 2007, p. 172).

A prática pedagógica deve oportunizar à criança explorar o livro e as narrativas focando os sentidos envolvendo a função psíquica da percepção, emoção e sentimentos.

Um fato preponderante, segundo as autoras, está na preparação do ato de contar história, que incide em conhecer e pesquisar várias histórias, para atender a faixa etária de crianças de zero a cinco anos de idade “[...] Conhecemos experiências interessantes de se contar histórias em berçários, por meio de livros de panos, figuras, histórias musicadas, por meio das quais os bebês as vêem, ouvem, sentem e tocam nelas”. (COSTA e VALDEZ, 2007, p.174).

Também é importante contar histórias não somente em datas comemorativas específicas, mas como hábito ao longo do ano letivo. Na contação, o livro pode ser explorado ao apresentar as imagens ou não, “[...] de contar história decorada, de usar fantoches, de usar avental e de representar as histórias, é possível recorrer a outras formas interessantes e atrativas”. (COSTA e VALDEZ, 2007, p.174).

Quanto às histórias contadas a partir de livros de imagens, as autoras apontam:

Ressaltamos, ainda que a educação escolar tem um papel fundamental na formação histórico-social da criança e que é de suma importância que o adulto assuma seu decisivo papel no desenvolvimento infantil. A qualidade do trabalho educativo é que vai fazer a diferença na história e na formação da criança como sujeito de direitos. A aprendizagem sistematizada passa, também, pela prática de contar histórias para contribuir na formação global

da infância. Precisamos priorizar as atividades lúdicas não somente como atividades isoladas, mas disponibilizadas à criança o patrimônio material e cultural, o que direito dela, mas que, na maioria das vezes, lhe é negado. Sobretudo, quando se trata da infância pobre (COSTA e VALDEZ, 2007, p.181).

Mesmo que a criança ainda não esteja alfabetizada, é importante que a escola propicie o contato com narrativas, seja por meio de contação oral, seja pelo contato sensorial com livros e acesso as narrativas sem textos.

A criança tem o direito a uma formação plena, incluindo acesso aos bens culturais, como a literatura infantil, no livro ou material digital, que lhe possibilite este contato e prática na ação pedagógica.

Segundo Jambersi (2014), com o passar dos milênios, o ato de contar história acompanhou as transformações sociais:

As tecnologias e os novos recursos advindos com a modernização dos centros urbanos, somado a outros fatores impulsionaram novas práticas, culturais e sociais, que marginalizaram o ofício do contador de história e de outros tipos de manifestações típicas das culturas orais como os folguedos populares. O surgimento da televisão, por exemplo, substituiu o prazer em ouvir uma história falada pela emoção de ver os artistas em cena (JAMBERSI, 2014, p. 15).

Deve-se evitar a contação de história a partir da motivação apenas mecânica, objetivando ensinar conduta moral, cívica e conteúdos disciplinares, deixando para trás o aspecto do encantar, e a mágica do experienciar ao ouvir a narrativa. O ato de contar deve valorizar o vivenciar, a experimentação, o significado e os sentimentos que os diferentes gêneros literários podem oferecer.

As histórias, sejam elas infantis ou não, existem para serem sentidas e vivenciadas nas experiências e nos valores que cada pessoa possui. As histórias despertam uma experiência de significação única, pois ouvir uma história hoje não terá, talvez, a mesma experiência que ouvir uma história amanhã. Não faz sentido querer sufocar as histórias em pacotes fechados de conteúdos, já que não é possível mensurar as dimensões dos sentimentos que uma história em si desperta (JAMBERSI, 2014, p. 16).

A autora enfatiza a importância do significado adicionado aos sentimentos, os quais são fonte da vivência da criança durante a contação da história.

Segundo Jambersi (2014), nos tempos atuais o contador de história não se prende somente na oralidade ao expressar da narrativa. A contação de história tornou-se um “ofício”. O contador de história, agora um profissional de contar história, recorre ao emprego da cênica associado a linguagem, o que pode ocasionar a perda da característica central da ação de contar a narrativa.

Quando se utilizam muitas técnicas cênicas em um ofício pautado na oralidade, a essência do contar histórias se perde no tempo porque a mensagem da história fica fragmentada frente ao cenário, figurino, iluminação, entre outros elementos do mundo moderno, que, por sinal, fazem-se cada vez mais presentes na arte de contar histórias. Fantoches, objetos, músicas e outros recursos devem ser somente um apoio na narrativa, porque a preocupação essencial deve ser a história. É preciso ter em mente que o contar história é uma arte e, por isso, merece ser preservada e respeitada como tal em todas as épocas (JAMBERSI, 2014, p. 17-18).

Para a autora, a arte de contar história reside no recurso da linguagem na oralidade. Compete ao professor desempenhar e resguardar, na sua prática, a tradição oral da ação de contar a narrativa.

(...) os professores têm o importante papel de resgatar a figura tradicional do contador de histórias, ressignificando-a na modernidade e mantendo viva a essência da palavra. O professor, antes de contar uma história, precisa entender, primeiro, o que é uma narrativa, qual o seu propósito, função e estrutura. Sem esses elementos, o ato de contar história fica vazio, desprovido de sentidos, e converte-se em uma atividade mecânica. Conta-se a história apenas por contar, desconhece-se sua arte e seus fundamentos estéticos e humanos (JAMBERSI, 2014, p.19).

A autora reforça a apreciação do estético e de formação humana, no ato de contar história, como algo imprescindível na vida humana. Desde os primórdios a arte de contar história fez parte da manutenção da sobrevivência do homem. O contar história está relacionado com a existência humana e envolve tradição, arte e o dado cultural constituído entre os sujeitos envolvidos (quem conta e quem ouve para depois recontar). Portanto, a ação de contar é uma atividade que socializa os sujeitos por meio da linguagem oral.

Logo, o contar histórias é um processo estético de ensino e aprendizagem do ser humano, cuja experiência estética da educação nasce do encontro e das possibilidades de aprendizagem que se estabelecem com os objetos presentes na vivência de cada um. Por menor que possa parecer, o contato com um objeto sempre será dotado de um significado, com valores diferentes, que podem variar segundo a nossa vivência, porque somos seres singulares humanizados no coletivo (JAMBERSI, 2014, p. 21).

Ler história é diferente de contar “[...] Ao se ouvir uma história contada oralmente, o ouvinte é convidado a sentir as imagens narradas pela voz do contador. Lentamente, tais imagens preenchem o corpo do ouvinte, envolvendo, por completo, sua percepção auditiva”. Enquanto que “[...] Na leitura de um texto escrito, a interação do ouvinte é mais limitada, porque o olhar do contador não desempenha a mesma função que na história falada. O olhar do contador em um texto escrito está,

assim, mais direcionado à leitura do que ao ouvinte.” (JAMBERSI, 2014, p. 29). Para trabalhar a história para criança, se faz necessário empregar as duas práticas, tanto do falar quanto do ler a narrativa, pois ambas são formas de linguagens. Isto estará oportunizando no ambiente escolar da criança “[...] a finalidade de se aguçarem os sentidos e se contribuir para a formação do repertório cultural e intelectual dos alunos”. (JAMBERSI, 2014, p. 29).

A autora afirma, ainda, a necessidade do acesso ao livro, pela criança de zero a dois anos de idade, para o contato com as imagens.

A contar a história para as crianças pequenas, deve-se evitar a infantilização da narrativa:

Contos de fadas, por exemplo, podem ser contados para crianças de um ano e meio, sem descaracterizar personagens e enredo. Livros de imagens podem ser manuseados, cantigas podem ser lembradas, parlendas podem ser musicalizadas, porque afinal, a atividade de contar histórias não está dissociada das brincadeiras populares e do exercício da imaginação de cada um. Existem várias possibilidades de trabalho com as histórias na educação infantil que permitem, ao professor, contribuir com qualidade para o desenvolvimento cognitivo da criança. Cabe a ele ter disposição para aprender essas possibilidades. Dificilmente um professor se tornará um bom contador de histórias se não buscar referências de livros, de companhia de contadores de história e de teatro/dança/música, sem observar, sem se envolver com as pessoas e sem, sobretudo, apreciar histórias. Se tais medidas forem tomadas, os professores conseguirão despertar nos alunos o interesse pela leitura (JAMBERSI, 2014, p.32-33).

A contação de histórias na escola promove e contribui para a formação do leitor.

É importante compreender que o ouvido e a escuta da criança são educados a partir do que lhes é mostrado, porque o desenvolvimento infantil e, logo, a aprendizagem, é mediada pelo adulto e do que este apresenta a criança. Se apresentarmos às crianças imagens prontas, histórias mecânicas e sem sentido ou, então, se não mostrarmos variedades de trabalhos artísticos e culturais, provavelmente, o repertório cultural delas será limitado e reduzido. Encontra-se, aí, a necessidade de se desenvolverem trabalhos culturais e artísticos com qualidade na Educação Infantil e oferecer para a criança um amplo leque cultural para que ela possa se decidir entre o que gosta e o que não gosta, ampliando, assim, seu próprio repertório cultural (JAMBERSI, 2014, p.34).

Além da apreciação estética, a expansão imaginativa, o desenvolvimento cognitivo, o vivenciar emoções e sentimentos, o brincar veiculado à criatividade, a arte de contar histórias também proporcionam a apreciação artística e cultural da obra. A criança se apropria da crítica ao escolher entre o que considera de qualidade e o sem qualidade, desenvolvendo o senso estético.

Em relação à formação do leitor literário, Cademartori (1986) afirma que:

Tal conceito de leitor se apóia numa concepção de leitura como agente de mudança, móvel de reordenações de vivências e estimulador do senso crítico. A preparação do aluno para o texto será dimensionada na proporção em que a educação, vista como agente de modificações no sujeito e, por extensão, na sociedade, for valorizada e desejada. O contato inicial com a literatura não exige o domínio do código escrito. A experiência pré-escolar, geralmente, põe na bagagem infantil narrativas orais \_ clássicas e populares \_ versos, trava-línguas, adivinhas e tantas outras manifestações ricas em ludismo sonoro e semântico. Portanto, composições poéticas e ficção infantil, quando integradas ao programa da primeira série do primeiro grau, não se constituem em novidades, pelo contrário, dão continuidade a uma experiência linguística já iniciada. A importância dessa experiência reside em que a relação estabelecida, através dela, entre falante e língua, dá primordialidade ao lúdico e ao afetivo. Trata-se, portanto, de uma experiência com a expressividade da língua (CADEMARTORI, 1986, p.82-83).

A leitura literária permite a evocação do cotidiano infantil na formação inicial do leitor, valorizando a sua vivência, a oralidade e o emocional. No primeiro passo para o ensino da leitura, a língua é tratada como instrumento lúdico e artístico.

Nesta esteira, Belintane (2013) defende que, no processo de ensino da leitura, deve ocorrer a valorização da estética na sala de aula (contemplar a beleza da arte escrita e deixar a criança atuar com ela). A apropriação da cultura e do conhecimento pode ser feita por meio de atividades que levem o aluno a empregar o próprio corpo, o que o autor denomina de ludismo, corporeidade e oralidade. São exemplos de atividades que levam o aluno a interagir com os gêneros literários: declamar, recontar, encenar, dançar, cantar, desenhar, pintar, brincar e criar. Tanto Soares (2001), quanto Belintane (2013), expressam a necessidade de que ocorram, na escola, a encenação de peças teatrais pelos alunos.

Na idade escolar, Vigotsky (2003) salienta que a criação teatral, ou a dramatização, aproxima a criança da criação literária, e estabelece o intercâmbio entre a criação estética e a vivência individual. Cita Petrova para justificar que a criança lida com a fantasia como algo real, enquanto que o adulto a encara como uma ilusão. A criança, ao atuar, realiza a materialização da imaginação na realidade.

A dramatização representa um jogo com sentido e objetivo, que envolve a participação da criança na criação do cenário e da roupa, com a necessidade de exercitar desenho, modelagem, vestuário e a representação de personagens.

Faz-se importante a autonomia da criança no processo de organização da peça teatral na elaboração e adaptação do texto, para assegurar a liberdade de criação, o entendimento das palavras e sentimentos. O fator relevante no processo

de criação não está no produto acabado, mas sim na atividade da imaginação criadora e na materialização.

Como ensinar o aluno a adquirir as habilidades de um bom leitor? Para isto, o professor também deve estar preparado e ciente do seu papel de formador de leitores. O professor, no ensino da leitura, primeiro aproxima o aluno da apreciação estética de textos literários infantis, e deve ser um conhecedor de literatura infantil para contribuir de maneira significativa no processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Entretanto, entre estes fatores na formação do bom leitor, encontra-se a influência do contexto social em que a criança está inserida, do acesso aos bens materiais, sociais e culturais disponibilizados. O bom leitor é aquele que aprecia o ato da leitura, o sujeito que adquire no meio social o hábito de ler por gosto da leitura em si, como construção artística e compartilhamento cultural.

Mais do que a elaboração das atividades, é importante a criação de um ambiente lúdico. Nesta esteira, Saraiva (2011) afirma que na escola é preciso oportunizar, em torno da leitura, o desenvolvimento de atividades lúdicas, interativas e coletivas que envolvam o aluno, com destaque para oralidade, dramatização e canção.

É com a bagagem da tradição oral que a criança chega à escola. Seu contato com a poesia folclórica revela um conhecimento de mundo e o tratamento afetivo que lhe foi dispensado. Desconhecer tal universo é ignorar o processo pelo qual passa a criança, em que a elaboração formal implica conhecimento. Para integrar a criança nesse novo mundo, é preciso, pois, trazer para a sala de aula o poema folclórico e, a partir dele, apresentar à criança outros tipos de textos. Os poemas folclóricos surgem envoltos por uma aura de sensibilidade e afetividade que favorece o equilíbrio e a segurança da criança. Aproveitando-se positivamente de tal situação, o professor das séries iniciais pode e deve trabalhar com esse “mundo já conhecido” da poesia folclórica antes de apresentar aos alunos outras formas poéticas que a escola tradicionalmente adota. Esse é o primeiro passo rumo à conquista de um leitor maduro, que seja capaz de realizar uma leitura emancipatória não apenas dos textos escolares, mas também do mundo que o cerca (ASSUMPÇÃO, 2001, p. 68).

Na formação inicial do leitor, deve haver valorização das vivências sociais e culturais que a criança traz de casa. As vivências das crianças devem ser um gancho para principiar a apropriação do conhecimento formalizado na escola.

A importância da função simbólica que brinquedos e brincadeiras desempenham justifica sua introdução no âmbito escolar e, por um lado, elimina a falsa ideia de que o lúdico está dissociado de finalidades utilitárias; por outro, reafirma que as atividades pedagógicas podem constituir um prolongamento do mundo da infância e se orientar para a recuperação dos elos entre a aprendizagem e o riso. Por isso, propõe-se que a ludicidade não seja contraposta à aprendizagem sistemática, mas que com ela estabeleça uma estreita ligação para garantir às crianças, por meio de

brinquedos, jogos e brincadeiras, a experiência do simbólico, a manutenção de vínculos com sua realidade sócio-cultural e o domínio de habilidades cognitivas, sobretudo aquelas relacionadas à leitura e à escrita (SARAIVA, 2011, p.23).

Em certos contextos, é provável que a criança realize um trânsito entre escola e lar. Nestes casos, não apenas traz de casa algum conhecimento prévio, como também leva para casa o que foi aprendido na escola. Reconta de memória, para familiares, amigos e parentes, poemas, trava-línguas, cantigas de roda, fábulas e parlendas, trabalhados na escola.

A criança executa o ato, que sempre foi realizado de gerações em gerações, de transmitir um conhecimento para o meio cultural. Primeiro, o outro apresenta a literatura para a criança, depois esta transmite esse saber para outros. Nesse processo, exercita habilidades de leitura silenciosa e reconhecimento de diferentes gêneros.

Saraiva sugere novas formas de recepcionar o texto literário infantil na sala de aula.

Além de ouvir e de reproduzir histórias por meio de técnicas que incluem ilustrações, dramatizações, encenações com fantoches, os alunos são desafiados a identificar aspectos específicos do modo narrativo, como, por exemplo, a estrutura sequencial de narrativa e a concepção de personagens (SARAIVA, 2011, p.32).

A ação leitora envolve, para além do ato de abrir e ler um livro de forma silenciosa ou oral, a possibilidade da criança vivenciar a experiência leitora.

#### 4.2 LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL I

De que maneira encaminhar e ensinar leitura literária, como expressão artística e cultural, à criança pequena na educação formal?

Chaves, Tuleski, Lima e Giroto (2014) defendem que as intervenções e práticas pedagógicas envolvendo alunos e professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na formação do leitor de leitura literária, devem ser pautadas em ações intencionais. Com base na teoria de Vigotski, as autoras defendem que a atividade com literatura infantil na sala de aula, mediada pelo professor, pode desenvolver na criança a atenção e a percepção das próprias emoções e sentimentos.

Assim, para que os procedimentos didáticos sejam ricos de significado, a comunicação, a afetividade e a escolha de recursos e procedimentos devem constar como características essenciais no processo de ensino. Nesse propósito de educação, recorreremos aos ensinamentos de Blagonadezhina (1969), quanto propaga que os sentimentos estéticos se desenvolvem mais quando se apresentam escritos para as crianças, com desenhos de qualidade, e, quando a criança ouve e é ensinada a apreciar a boa música. A partir dessa premissa, as práticas educativas devem priorizar a musicalização, procedimentos com telas, o ensinar e encantar-se por personagens de histórias, pelo ritmo e movimento das poesias e canções. Consideramos que, com estratégias e recursos adequados, seja possível levar a criança a estágios cada vez mais avançados de aprendizagem e desenvolvimento (...). (...) Desse modo, apresentar em detalhes as telas de Portinari, brincar e dançar com as letras de Vinícius e Toquinho, contextualizar o autor, ilustrador e obra nos momentos de leitura e contação de histórias e atividades literárias decorrentes, permitir a constituição de autoria do leitor durante os processos de leitura com a retextualização configuram-se intervenções pedagógicas que apresentam às crianças e educadores as máximas elaborações humanas. O valor estético, a beleza e o rigor dos traçados e da escrita, por sua condição de encantar, constituem, como assinalam Smirnov, Leontiev, Rubinshtein e Tieplov (1969), reais condições para que as produções humanas sejam herdadas por todos (CHAVES, TULESKI, LIMA e GIROTTO, 2014, p. 131).

A literatura infantil também pode favorecer o desenvolvimento linguístico e intelectual da criança. Para que isso ocorra, é preciso propiciar o acesso às múltiplas linguagens, em um espaço rico, que favoreça a experiência da criança. Pode-se entender que as linguagens artísticas são instrumentos potencializadores de ensino e desenvolvimento humano.

(...) nossas opções didáticas, planejamos e organizamos espaços, tempos e situações no dia-a-dia escolar, na educação infantil ou nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, com a pretensão de envolver completa e inteiramente as crianças. Constituímos, com objetos da cultura – araras de roupas e fantasias; mesas para as pinturas, colagens, recortes; cestos e estantes com brinquedos industrializados e com materiais reciclados; livros nos cantos que contam tanto da literatura, da música e da poesia; produções de artistas plásticos visuais; texturas, formas e cores em objetos e papéis – espaços para brincar, para acessibilidade aos brinquedos e para a atuação de crianças brincantes, (...) espaços que reclamam a intencionalidade dos adultos e a atividade e composição criadora das crianças (...) (CHAVES, TULESKI, LIMA e GIROTTO, 2014, p.132-133).

As atividades fotocopiadas desestimulam o interesse da criança, “[...] desencantam as crianças, com as velhas cópias mimeografadas, ou agora – com os ditos “avanços tecnológicos” fotocopiadas, muitas das quais são reproduções de materiais apostilados sem nenhuma participação das crianças”. (CHAVES, TULESKI, LIMA e GIROTTO, 2014, p. 133). As atividades devem estar carregadas de significado “[...] crianças que, de fato, colam, brincam, recortam, modelam, pintam

e também pelos educadores que, conscientes de sua atuação intelectual e mediadora, podem cultivar práticas voltadas para as atividades infantis significativas”. (CHAVES, TULESKI, LIMA e GIROTTO, 2014, p. 133).

Moraes (2016) explana sobre a necessidade, na formação do professor, do aprimoramento da prática pedagógica visando o domínio e o uso das mídias tecnológicas na educação como recurso pedagógico. No entanto, salienta a importância de que professores recebam formação adequada. As mídias podem ser importantes para que crianças tenham acesso a histórias de literatura infantil na internet.

(...) todas essas mídias existentes, tais como, TV, Rádio, computador, *laptops*, livros impressos e digitais, cinema, entre as diversas possibilidades, precisam estar presentes no espaço da escola, e mais explicitamente na ação do professor, mas isso exige posicionamento de diversos setores ligados à educação. Seja pelo sindicato, como pelas instâncias institucionais, é preciso cobrar que os programas de formação sejam significativos na vida dos docentes para que não sejam meras práticas de tergiversação (MORAES, 2014, p. 161).

Algumas escolas possuem retroprojektor, televisão, videocassete, CD, pen-drive, celular, aparelho de som e notebook, que são usados para reproduzir filmagens e sonoplastia de histórias infantis, onde se descortinam o enredo, os personagens, as ações e suas falas. A literatura infantil da tradição na oralidade, evidência na linguagem as transformações de suporte com o aperfeiçoamento da técnica, neste caso dos meios tecnológicos – mídias, pois a língua é um instrumento vivo, a linguagem é uma ação interativa, desde o recurso da fala oral da contação ao digital.

Entretanto, a audição de histórias com recursos midiáticos não deve ocorrer de modo a desprezar a importância das interações humanas que remontam à tradição oral da literatura infantil.

O ato de contação de histórias e de roda de conversas no espaço escolar pode ser mediado por atividades lúdicas; jogos, brincadeiras, reconto, canto, dança, dramatização.

Destarte, não podemos perder de vista que as histórias, os poemas, as cantigas devem ser lidos e contados pelo seu valor em si mesmos, porque tais textos podem, ainda, aguçar a escuta da criança. A criança, que é um dos maiores escutadores da realidade que a circunda, pode, por intermédio dessas atividades, escutar a vida nas suas formas, sons, cores; escutar os outros, adultos e pares. A criança é capaz de perceber que a escuta é um ato de comunicação que reserva maravilhas, alegrias, surpresas, entusiasmos, paixões e fantasias (CHAVES, TULESKI, LIMA e GIROTTO, 2014, p.136).

Segundo Vigotski (1994), desde que nasce a criança começa a se colocar e entrar em contato com o mundo que a cerca. As relações entre adultos e crianças são cercadas por objetos e acontecimentos que ocorrem no espaço da casa, da rua e do bairro. Conforme avança na idade, a criança entra em contato com meios mais variados. Por isso o meio social e cultural da criança vai se ampliando, do espaço doméstico para a vida em sociedade.

A experiência emocional define a relação entre a criança e o meio. Duas ou mais crianças podem ter distintas experiências emocionais em um contexto igual ou semelhante. Entretanto, em um mesmo contexto, as crianças podem apresentar características diferenciadas de personalidade, algumas podem apresentar conduta mais tímida e outras mais expressivas, por exemplo. A criança precisa perceber a situação experimentada do meio em que se encontra, conseguir entender o sentido e a significação dos acontecimentos, e ter a condição de discernir o significado dos acontecimentos. Por exemplo, se a criança não souber o que é “morte”, não fará uma relação entre os elementos constituintes com a situação, portanto, não generalizará o acontecimento. “[...] alguém da família morreu. Evidentemente, uma criança que entende o significado da morte reagirá diante deste acontecimento de modo diferente do que uma criança que não entende nada do que há ocorrido<sup>39</sup>” (VIGOTSKI, p. 9-10).

Um mesmo acontecimento na consciência da criança adquire uma significação diferenciada conforme a sua idade. O mesmo ocorre com a compreensão do significado das palavras. No meio circundante, a criança faz uso da linguagem, na comunicação com os adultos e outras crianças, usando a palavra falada. O significado das palavras indica uma generalização. A generalização efetuada pela criança difere do adulto, porque a criança generaliza tomando em consideração o aspecto concreto, visual e da atuação dos objetos. Por exemplo, “brinquedo” é uma palavra que tem vários significados, pode ser uma boneca, uma bola, um carrinho ou uma peteca. Por isto, a palavra representa uma generalização, pelo fato de referir a mais de um objeto para designar classe e grupo de brinquedos.

---

<sup>39</sup> “[...] alguien de la familia ha muerto. Evidentemente, un niño que entiende el significado de la muerte reaccionará ante este acontecimiento de un modo diferente a un niño que no entienda nada de lo que ha ocurrido” (VIGOTSKI, p. 9-10).

A literatura infantil propicia à criança a experimentação de situações e a compreensão de emoções e sentimentos. A literatura infantil dá nome aos sentimentos.

Vigotski afirma que os conceitos são generalizações superiores de forma concreta e gráfica. O sistema de comunicação da criança não é igual ao do adulto. Quanto mais generaliza, mais a criança desenvolve o conceito, e mais se amplia sua capacidade imaginativa. A literatura infantil auxilia no desenvolvimento de generalizações que levam a criança a entender as emoções.

Sobre a influência do meio no desenvolvimento infantil, com o embasamento na teoria histórico-cultural, Chaves (2015, p. 58) aponta a relevância de se repensar o espaço pedagógico destinado à criança na educação infantil, levando em consideração, no planejamento, os aspectos referentes à organização, rotina, tempo e espaço.

Nesse âmbito, a organização da rotina, do tempo e do espaço é essencial, podendo ser decisiva para estimular sentimentos positivos e desenvolver a criação artística na criança, seja por meio do desenho, da dramatização ou da criação literária. Destarte, tratar da criação literária ou da capacidade de criação da criança implica em considerar a organização do trabalho em uma perspectiva que atribui valor à ação do professor. O que implica, também, na intencionalidade do educador e organização da rotina – tempo e espaço – na instituição escolar; considerar o ambiente ou o papel que o meio desempenha torna-se, por conseguinte, essencial. (...) Compreendemos que intervenções pedagógicas que contemplem o trabalho com arte e literatura infantil são capazes de potencializar o desenvolvimento linguístico e intelectual das crianças (CHAVES, 2015, p. 58).

Para Chaves (2015, p. 57), “[...] A educação correta e adequada, como propõe Vigotski, deve ter como ponto de partida a humanização. Nessa perspectiva, deve-se valorizar o cotidiano das crianças quando este for carregado de beleza e de arte”. O meio influi no desenvolvimento da criança. É fundamental que o espaço escolar seja repleto de literatura infantil, pois isso possibilita a expansão interna cognitiva da linguagem e do raciocínio.

Segundo Leite, Silva e Tuleski (2013), as emoções fazem parte do desenvolvimento humano.

Dessa forma, é impossível considerar o desenvolvimento humano sem a presença da emoção, pois ela permeia a ação dos indivíduos e a cultura em que ele está inserido. Constitui-se também como um aspecto histórico, pois está em constante transformação na relação entre a criança e os adultos, a emoção adquire características diferentes ao receber mediações a partir do contexto vivenciado. Ao considerar a emoção como característica histórico e social, é necessário ressaltar também a complexidade presente em suas relações estabelecidas com as demais funções psíquicas superiores e com a atividade humana. Outra característica fundamental refere-se à

compreensão da emoção, como função superior, sendo dependente dos fatores socioculturais em que o indivíduo está inserido, ou seja, a classe social em que está inserido, as relações que estabelece com os demais membros da sociedade em que vive (LEITE, SILVA e TULESKI, 2013, p. 37-48).

Tanto Chaves (2015) quanto Leite, Silva e Tuleski (2013) recorrem à concepção histórico-cultural vigotskiana para compreender o desenvolvimento da criança, enfatizando as emoções e sentimentos, que fazem parte das relações socioculturais. O próximo item apresenta a relação entre a literatura infantil e o desenvolvimento das emoções e sentimentos, da imaginação e criatividade.

#### 4.3 RELAÇÕES ENTRE LITERATURA INFANTIL, EMOÇÕES E SENTIMENTOS, IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE

Ao refletir sobre as funções psíquicas superiores, em especial às emoções, sentimentos, imaginação e criatividade, como entender a influência da literatura infantil no desenvolvimento e na formação humana do sujeito?

A este respeito, Vigotski (2004a) considera um equívoco o uso da estética apenas para fins pedagógicos, ao vincular a moral, por meio da adoção de livros de histórias infantis para influenciar no comportamento da criança. “[...] trata-se quase sempre não da educação estética como objetivo em si, mas apenas como meio para atingir resultados pedagógicos estranhos à estética. [...]”. (p.324). Critica a atuação pedagógica que segue o caminho da “estranheza” estética, o que o autor denomina de equívocos cometidos na educação estética. Um equívoco é vincular moral com educação estética, por meio da literatura infantil.

Organizam-se as bibliotecas infantis com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais ilustrativos e lições edificantes, a enfadonha moral da rotina e os sermões falsamente edificantes se tornaram uma espécie de estilo obrigatório de uma falsa literatura infantil (VIGOTSKI, 2004a, p.324).

Livros que visam somente inculcar os bons costumes na infância, esvaziam a beleza estética. A educação estética e a literatura infantil como objetivo em si, neste tipo de literatura, são postos de lado. Por desconsiderar a habilidade compreensiva da criança acerca dos gêneros literários infantis, algumas pedagogias recorrem a textos de fácil entendimento à criança, ao exercício de apreciação moral e uso de poesia pobre de sentido.

Nesse caso, imagina-se que a única coisa de séria que a criança pode aurrir do convívio com a arte é uma ilustração mais ou menos viva dessa ou daquela regra moral. Atudo o mais é proclamado como inacessível à compreensão da criança, e além dos limites da moral a literatura infantil costuma limitar-se a uma poesia de asneiras e futilidades como se fosse a única acessível à compreensão infantil. Surge daí também um sentimentalismo idiota próprio de uma literatura infantil como traço distinto. O adulto procura enquadrar-se na psicologia infantil e, supondo que o sentimento sério é inacessível à criança, adocica sem habilidade nem arte as situações e os heróis: substitui o sentimento pela sensibilidade e a emoção pelo sentimento. O sentimentalismo não é outra coisa senão uma tolice do sentimento (VIGOTSKI, 2004a, p. 324-325).

O livro muitas vezes tem efeito moral diferente daquele que a pedagogia busca suscitar. Quando a prática pedagógica visa inculcar ensinamentos morais por meio da obra literária, a criança perde o sentido estético e pode até mesmo desenvolver aversão pelo livro.

De igual maneira na fábula A Cigarra e a Formiga a simpatia das crianças foi provocada pela Cigarra despreocupada e poética, que passou o verão inteiro cantando enquanto a Formiga sombria e enfadonha lhes pareceu repugnante, assim como a fábula lhes pareceu direcionada contra a avareza estúpida e presunçosa da formiga. Mais uma vez o bardo da zombaria foi orientado para o lado errado, e em vez de infundir nas crianças o respeito à diligência e ao trabalho a fábula suscitou nelas a sensação de alegria e beleza da vida leve e despreocupada (VIGOTSKI, 2004a, p. 327).

Para o autor, a criança, diante da vivência estética, elabora as próprias decisões sobre a leitura moralizante, que geralmente recai na apropriação contrária de valores de intencionalidade pedagógica imposta pela escola.

De fato, sob essa interpretação não só não se constroem nem se educam hábitos e habilidades estéticas, não só não se comunicam flexibilidade, sutileza e diversidade de formas às vivências estéticas como, ao contrário, transforma-se em regra pedagógica a transferência da atenção do aluno da própria obra para o seu sentido moral (...) (VIGOTSKI, 2004a, p. 328).

Por afastar a criança do gosto pela leitura e da escrita das histórias, o livro voltado para a conduta moral fecha os olhos para o ensino que englobe a estética como fruição e vivência da arte no cotidiano infantil. A educação estética está atrelada à sensibilidade e à criação artística, que a criança principia no desenho, na pintura, na música, na dança e na plástica. O corpo em desenvolvimento manifesta várias linguagens artísticas, sendo a mais preciosa a da organização do pensamento e das emoções.

Portanto, a estética, sob o ponto de vista do ensino específico de outras áreas de conhecimento, alheia à própria estética, está destinada a um aprendizado rudimentar. Segundo o autor, não se pode ensinar e aprender geografia e história

somente com base na leitura da obra de Júlio Verne. Ou seja, o ensino de conteúdos específicos é rudimentar quando efetivado por meio da arte.

Antes de mais nada, a organização social estudada segundo os modelos literários é sempre assimilada em formas falsas e deturpadas: a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e verdade real mas é um produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela (VIGOTSKI, 2004a, p. 329).

A estética não comporta a concretude de determinado acontecimento histórico, científico, geográfico, ou mesmo bibliográfico, pois a sua finalidade é a raiz artística, e não o interesse em fornecer dados precisos da humanidade.

Vigotski (2004a) também considera ser equivocada a concepção de que a estética é instrumento para fomentar emoções de satisfação, prazer e alegria na infância. A estética possibilita para a criança a vivência da realidade concreta de forma significativa. A estética é uma preparação para vencer obstáculos da vida presente e futura como adulto “[...] Uma peculiaridade da fase infantil consiste em que a força imediata da vivência concreta e real é para a criança bem mais significativa do que a força de uma emoção imaginária. [...]”. (p.331).

Também é equivocado tratar a estética como manifestação passiva de contemplação visual, auditiva, e de movimento corpóreo.

O leitor deve ser congenial ao poeta e, ao percebermos uma obra de arte, nós sempre a recriamos de forma nova. É legítimo definir os processos de percepção como processos de repetição e recriação do ato criador (VIGOTSKI, 2004a, p. 337-338).

A criança, ao se deparar com a obra de arte, não permanece indiferente a ela. A criança está sujeita à atividade da vivência estética da função complexa superior de memorização, associação, raciocínio, percepção e atenção, assim como às reações diferenciadas de emoções.

O propósito da reação estética está na compreensão do valor do intelecto, da moral e da emoção. A moral, na estética, opera de modo interno no psiquismo do homem para a superação de constrangimentos e repressões.

Vigotski (2004a) cita como exemplo o relato de um promotor de justiça, que, ao advertir o filho sobre a prática de furto e de uso de tabaco, aplicou-lhe um sermão sobre os males provocados pelo cigarro, que causara a morte do tio. O pai, entretanto, percebeu no filho a reação de atração pelo cigarro. Concluiu que a criança havia associado o ato de fumar com o sentimento alegre e poético do tio que

tocava violino. Diante do fato, o pai fez uma adaptação de uma fábula recorrendo à dramatização simples e cômica, no qual o filho do rei morre de tuberculose devido ao cigarro e, em consequência, o reino é invadido por adversários e o rei é assassinado. Finalizou a fábula com um toque poético melancólico “[...] No jardim agora não existem mais cerejeiras, nem pássaros, nem campânulas [...]”. (p. 341).

O autor argumenta que os efeitos psicológicos da reação estética na criança partem da atividade interior e intimista da atenção para extrair da história a moral, para, em seguida, modificar a conduta. A vivência de uma realidade estética emite na criança emoções que interferem no comportamento, “[...] A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse”. (VIGOTSKI, 2004a, p. 345).

A catarse (VIGOTSKI, 1999) é um processo gerado na contradição de sentimentos provocada pela reação estética à obra de arte. A catarse filtra os sentimentos considerados úteis para o sujeito que sofre a reação estética diante da obra de arte e gera uma energia nervosa que pode servir como combustível para a função psíquica. Por meio da arte, o indivíduo pode vivenciar sentimentos e experiências que não fazem parte da sua vida. Por isso a arte pode gerar aspirações e fazer o sujeito projetar-se para o futuro e reorganizar seu comportamento. No entanto, fazer o indivíduo aspirar outras vivências não é objetivo único da arte.

Mas esta é só uma metade do objetivo da arte. A outra consiste em conservar a ação da arte como arte, não permitir que o leitor disperse as forças suscitadas por ela e lhe substitua os impulsos vigorosos por insípidos preceitos protestantes, racionais e moralizadores (VIGOTSKI, 1999, p. 322).

Para Vigotski (2004a) a arte desempenha o papel educativo, reorganiza a conduta do homem, modificando o seu comportamento proveniente da atividade interna complexa que torna possível a fluidez das emoções. Entretanto, a estética deve estar em primeiro lugar, pois é ela que determina a literatura, e não a lição de moral.

A criança que ouve uma história ao invés de ler se aproxima da arte pela mediação do adulto. Muitas vezes o adulto, ao exercer o papel de mediador, deturpa o valor da arte. O conto de fadas deve ser empregado de forma estética na infância, com a desmistificação de seres do bem e do mal, com feras e coisas que falam e se comportam como pessoas, e sem a insistente prática da indução de determinada conduta moral na criança.

Outro fator discutido por Vigotski (2004a) é a pronúncia em diminutivos para crianças. O adulto, ao querer facilitar a compreensão da realidade e de mundo pela criança, acaba por distorcer, quando faz a leitura do texto de forma infantilizada e despreza a capacidade de entendimento da criança. A criança tem habilidade de apropriação do conhecimento que, ao ser mediado, não deve ser descaracterizado de realidade.

A língua é o instrumento mais refinado do pensamento; ao deformar-se a língua nós deformamos o pensamento. Se pelo menos uma educadora pensasse no absurdo emocional que pronuncia ao dizer a uma criança “vamos bater no cachorrinho” ou “o cachorrinho vai te morder” certamente ficaria horrorizada com a confusão mental que isso provoca no pensamento da criança. E se existe alguma coisa efetivamente repugnante e insuportável na literatura e na arte infantil é exatamente o falso ajuste do adulto ao psiquismo da criança (VIGOTSKI, 2004a, p. 357).

O adulto, ao tentar simplificar o vocabulário, simplesmente cava obstáculos para o desenvolvimento psíquico da criança na apropriação do discurso.

Outra forma de retirar o caráter estético da literatura está no fato de educar a conduta moral pela inculcação do medo na criança, com relatos morais do eterno combate entre o bem e o mal, com a ideia de que para ser feliz tem que agir conforme os livros de histórias. Ao contar e ler uma história para criança, deve-se estar atento à estética do prazer da história narrada, das emoções vivenciadas, lidas de forma correta, sem abreviação do enredo e sem a pronúncia distorcida da narrativa.

Daí ser necessário concluir que a verdade deve ser a base da educação desde a mais tenra idade, porque uma concepção incorreta é um comportamento incorreto. Se desde pequena a criança se acostuma a acreditar no “bicho-papão”, no mendigo com o saco nas costas, em feiticeiro, na cegonha que traz as crianças, tudo isso não só lhe bloqueia o psiquismo como, ainda pior, determina-lhe falsamente o comportamento. É absolutamente claro que a criança ou teme, ou se sente atraída por esse mundo mágico, mas nunca fica passiva em relação a ele. Nos sonhos ou desejos, debaixo do cobertor ou no quarto escuro, sonhando ou assustada ela sempre reage a essas representações, reage de modo sumamente elevado, e uma vez que o sistema de tais reações é reforçado em base fantástica e falsa educa-se sistematicamente na criança um comportamento incorreto e falso (VIGOTSKI, 2004a, p. 354-355).

A criança tem o direito e a necessidade de saber que os contos de fadas são histórias fantásticas com acontecimentos inventados, que diferenciam a realidade do cotidiano. As fábulas lidas e contadas com propósitos estéticos não fazem alusão à mentira da existência de reinos encantados. Não se deve incutir que se a criança não for “boazinha” o bicho papão vai pegar. Ou seja, a literatura não serve para

reprender a criança e modificar seu comportamento. O efeito moral do mau uso do conto de fadas serão desenvolvimento de indivíduos tolhidos, pois a base da sua formação estará alicerçada no medo (imposição dos valores morais de conduta da respectiva sociedade) ou na inverdade (da existência de reinos e formas de vidas fantásticas, de monstros que devoram ou sequestram crianças).

Relatar para a criança que os contos de fadas fazem parte da criação e da imaginação humana, não ofuscará a beleza e o encanto da narrativa, muito menos o interesse e o prazer da história. A verdade colabora no desenvolvimento infantil. A “falsa” educação pelo medo na formação moral inibe o desenvolvimento humano, pois humanizar significa ter acesso ao conhecimento construído, isto é, apropriar-se da verdade e realidade dos fatos, invenções e descobertas. A verdade, assim como a arte, é necessária para possibilitar a emancipação do sujeito, do humano no homem.

A investigação de Vigotski demonstrou que a manifestação do interesse da criança é a porta de entrada para o ensino na alfabetização e demais áreas do conhecimento. Na experimentação da vivência estética “[...] O que sentimos é sempre real [...]”. (p.359).

O sentido predominante do conto de fadas se baseia nas peculiaridades sumamente compreensíveis da idade infantil. Acontece que a interação entre o organismo e o mundo, a qual acabam por reduzir-se todo o comportamento e o psiquismo, encontra-se, na criança, no estágio mais delicado e inacabado e por isso se sente de modo especialmente agudo a necessidade de algumas formas que organizam a emoção. De outro modo, os imensos volumes de impressões que recaem sobre a criança e das quais ela não está em condições de dar conta, reprimiriam e poriam em desordem o seu psiquismo. Nesse sentido, cabe ao conto de fadas inteligente o sentido saneador e saudável na vida emocional da criança (VIGOTSKI, 2004a, p. 359-360).

Vigotski (2004a) esboça a natureza da emoção como sendo um processo alternado entre o externo no homem, que passa a ser percebido no aspecto físico, e o interno, sob o aspecto do homem no pensamento.

Assim, postula a base da teoria das emoções e estabelece a relação do sentimento vinculado à expressão estética na criança, bem como o jogo, como ensaios para vida psíquica da criatividade na criança.

Com base na teoria das emoções de Vigotski, foi realizada, nesta investigação, análise da representação das emoções e sentimentos nas obras de literatura infantil distribuídas pelo Programa Nacional da Biblioteca da Escola

(PNBE/2014), às escolas públicas brasileiras. As obras são disponibilizadas na biblioteca aos alunos de 3 a 5 anos de idade, matriculados na educação infantil.

## 5 O PROGRAMA NACIONAL DA BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE)

Na sociedade tecnológica e digital do final do século XX e meados do XXI, que se prima pela democratização do acesso ao conhecimento, os meios de comunicação a cada dia superam-se em proporcionar a socialização de conhecimentos e contatos nas redes sociais em tempo real, pelo uso de computador, tablet, celular, smartphone, instagram, notebook, netbook e demais formas. Assim, o acesso a textos, desenhos animados, filmes infantis e textos de literatura infantil, podem ser obtidos na internet, gratuitamente. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Índice Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada no ano de 2013, 54,9% das casas estão conectadas à internet<sup>40</sup>. A pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) publicou os resultados de pesquisa realizada em 2014 apontando que 93% das escolas brasileiras têm acesso à internet. Nas escolas públicas, cerca de 80% dos professores usam a internet no planejamento de aulas<sup>41</sup>. Desde o ano de 2008, o Ministério da Educação vem desenvolvendo o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), em parceria com a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), com o objetivo de proporcionar internet com alta velocidade em todas as escolas públicas urbanas<sup>42</sup>. Apesar disso, a biblioteca ainda é um lugar privilegiado para o encontro com o livro. O programa deixa as escolas rurais de fora, onde também é mais baixo o índice de acesso à internet. Nem todas as escolas acessam a internet, e, mesmo que todas acessassem, a biblioteca não deixaria de ser importante para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Neste contexto, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) visa a distribuição de livros às escolas para que estas organizem suas bibliotecas. Quais livros são enviados às bibliotecas das escolas de educação infantil para alunos entre 3 a 5 anos? Como estes tratam as emoções/sentimentos e ajudam a desenvolver a

---

<sup>40</sup> IBPGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Acesso à Internet e à Televisão e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal 2013. Disponível em:** <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acessoainternet2013/default.shtm>> Acesso em: 08 out. 2016.

<sup>41</sup> IBPGE, Id. Acesso em: 08 out. 2016.

<sup>42</sup> FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **História.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

compreensão das emoções/sentimentos? Antes de responder a estas questões, cabe resumir o que é o PNBE.

As políticas públicas de educação para promover a leitura e democratizar o acesso à obra literária brasileira e estrangeira, recorreram a várias ações desde as últimas décadas do século XX, como a instituição do Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL), de 1984 a 1987, o Proler em 1992, o Pró-leitura na Formação do Professor, de 1992 a 1996, e o Programa Nacional Biblioteca do Professor, de 1994 a 1997. O ano de 1997 marca a instituição do Programa Nacional Biblioteca na Escola.

O PNBE <sup>43</sup> é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia do Ministério da Educação (MEC), responsável pelo financiamento da educação e pela execução de programas educacionais. O envio pelo governo de acervo literário para constituir bibliotecas nas escolas públicas é realizado por meio do PNBE. De 2001 a 2003 ocorreu a distribuição individual de livros de literatura infantil aos alunos, estimando abranger também a família, através do programa “Literatura em Minha Casa”.

No período de 2005, o acervo foi distribuído para as bibliotecas escolares da 1ª ao 5º do Ensino Fundamental. Em 2006 o programa atendeu da 5ª a 9ª anos. Em 2008, o envio de acervo passou a contemplar os anos iniciais do ensino fundamental e as instituições da educação infantil, com o programa “Literatura na Infância: imagens e palavras”. Desde 2008 as escolas passaram a receber livros literários para compor seus acervos, abrangendo todos os níveis da educação básica.

Os livros enviados pelo governo passam por avaliação prévia. A avaliação dos livros encaminhados pelas editoras para o PNBE/2008 foi desempenhada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais, com a colaboração do Grupo de Pesquisa em Letramento Literário (GPELL), criado em 1994. Os critérios de avaliação implicam a qualidade textual, temática e gráfica, assim como a composição de gêneros textuais.

As obras do PNBE apresentam gêneros literários da literatura universal, assim como contos, poemas, novelas, crônicas, diários, textos de tradição popular, memórias, novelas, romances, relatos de experiência, biografias, livros de imagens e histórias em quadrinhos. Além do PNBE para a educação básica, há, também, o

---

<sup>43</sup> FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **História**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

PNBE para o professor. O “PNBE do Professor” distribui livros para auxiliar no planejamento e execução das aulas. O “PNBE Periódico” distribui revistas pedagógicas para docentes e gestores. O “PNBE Temático” é distribuído aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, para trabalhar os preceitos de valores e cidadania, abordando diversidade, exclusão, preconceito, discriminação, questão indígena, quilombola, campo, educação de jovens e adultos, direitos humanos, sustentabilidade sócio-ambiental, educação especial, relações étnico-raciais e juventude.

A implantação do acervo de obras é destinada às bibliotecas públicas das redes federal, estadual e municipal, atendendo a educação infantil, o ensino fundamental de nove anos, o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA). O FNDE se encarrega da execução, envolvendo a inscrição das editoras de obras literárias, a definição dos critérios para atender e distribuir os acervos e o financiamento do PNBE. A seleção das obras literárias é estabelecida por Portarias do MEC, com a participação de uma Comissão Técnica.

O acervo está distribuído em quatro categorias. A categoria 1 atende as creches com 50 obras. A categoria 2 atende a pré-escola, com a aquisição de mais 50 obras. No total, o acervo contempla 100 obras distribuídas à educação infantil. A categoria 3 atende os anos iniciais do ensino fundamental, com dois acervos, contendo 50 obras cada, totalizando o efetivo de 100.

As obras apresentam gêneros textuais como quadra, parlenda, cantiga, trava-língua e poema. A prosa é contemplada pela distribuição de obras dos clássicos de literatura infantil, textos de tradição popular e histórias curtas. Também é distribuído um guia do PNBE, que traz sugestões de práticas sociais e culturais de leitura e atividades a serem realizadas.

Devido à distribuição gratuita de livros pelo PNBE ser um importante programa que oportuniza o acesso ao livro de literatura infantil nas escolas públicas, é necessário a pesquisa crítica sobre sua efetividade. Conforme o levantamento por “índice de assunto” de artigos publicados no Banco de Dados da Capes Scielo<sup>44</sup>, constou a quantidade de duas pesquisas sobre o PNBE. A pesquisa de Silveira e Quadros (2015), “Crianças que sofrem: representações da infância em livros distribuídos pelo PNBE”, analisa como as obras destinadas às crianças de 5 a 11

---

<sup>44</sup>Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/> Acesso em: 16 out 2016.

anos de idade, distribuídos entre 2012 e 2014 pelo PNBE, retratam temas relacionados à violência contra a criança. O trabalho de Arena e Lopes (2013), intitulado “PNBE 2010: personagens negros como protagonistas”, critica a escassez de publicações retratando personagens negros e a forma como estes personagens negros são representados. Ainda foi encontrada outra pesquisa relacionada ao tema deste trabalho, acerca de emoções e literatura infantil. Henriques e Patrício (2009), no trabalho “Leitura de histórias e evocação de estados mentais por pré-escolares”, analisaram de que modo as crianças pré-escolares percebem as emoções expressas em uma história sem texto, de autoria de Eva Furnari. Não foram encontrados trabalhos sobre a abordagem vigotskiana da literatura infantil.

O tema específico deste trabalho é emoções/sentimentos na literatura infantil destinada a crianças de 3 a 5 anos, na perspectiva da teoria histórico-cultural. O próximo tópico trará a análise dos livros distribuídos às escolas públicas pelo PNBE no ano de 2014.

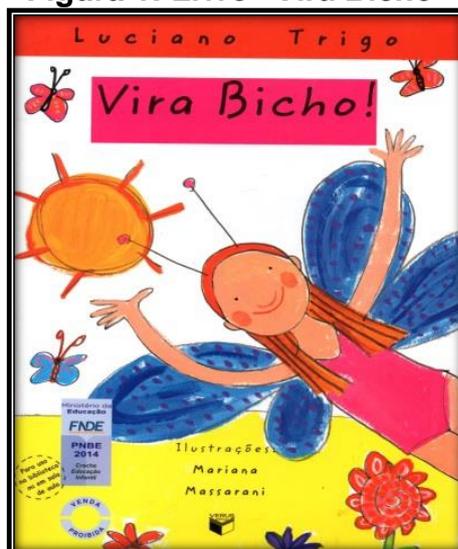
### 5.1 ANÁLISE DAS OBRAS DO PROGRAMA NACIONAL DA BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE/2014)

No ano de 2014 o PNBE distribuiu livros às escolas públicas, no caso da Educação Infantil (Creche e Pré-escolar) com alunos de 3 a 5 anos de idade. O Guia “Educação Infantil PNBE na Escola Literatura fora da caixa”, afirma que o uso do livro deve se propagar pelo espaço escolar. Na capa dos livros constam os selos do MEC, do FNDE e do PNBE 2014, com os dizeres “Venda Proibida”.

Para responder aos objetivos desta pesquisa, foram analisados os livros do PNBE distribuídos às crianças na faixa etária dos 3 aos 5 anos de idade. Para isso, foram selecionadas obras que incluíssem “palavras” que indicassem emoções e sentimentos.

Dentre as 100 obras, 44 foram excluídas por não conterem palavras nominando as emoções e sentimentos. Segue abaixo a análise das 56 obras do PNBE que se enquadraram no critério.

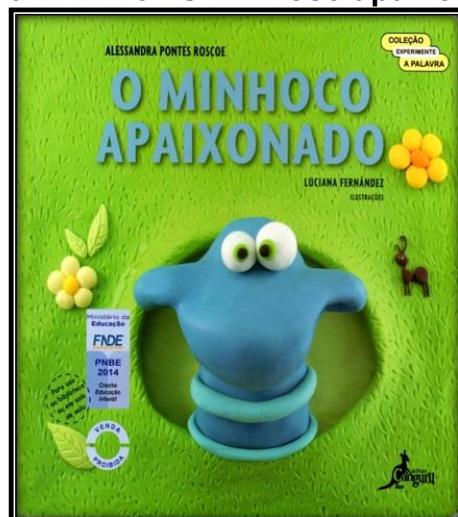
**Figura 1: Livro “Vira Bicho”**



Fonte: TRIGO, MASSARNI, 2013.

1- “Vira Bicho” é um texto poético de Luciano Trigo e ilustrações de Mariana Massarani, sem paginação. A história retrata uma menina que, durante as ações no seu cotidiano, se transforma em vários bichos pela imitação das ações dos mesmos: girafa, passarinho, ostra, pantera, gatinho, borboleta, formiga, bicho-preguiça, tartaruga, tatu-bola, papagaio, onça-pintada, macaco, jacaré, periquito amarelo, tamanduá e gambá. Por exemplo, no almoço vira um elefante, por comer demais, depois se torna mandona como o leão ou tímida como o avestruz. A história suscita a comparação e a imaginação. “A borboleta é uma amiga/Que encanta pela beleza/Mas Penélope também gosta/Da presteza da formiga!”. As palavras empregadas são: estimação, gosta, pensamento, irritada, admirado e amiga.

**Figura 2: Livro “O Minhoco apaixonado”**



Fonte: ROSCOE, FERNÁNDEZ, 2013.

2- “O Minhoco apaixonado”, texto em verso de Alessandra Pontes Roscoe e ilustração de Luciana Fernández, é inspirado na música do minhoco que, ao tentar roubar um beijo da minhoca, erra o lado e beija o rabo. Diferentemente da música tradicional infantil, depois de errar o lado, o minhoco procura um oculista. O texto usa a rima para contar uma história de humor. Também retrata o sentido da palavra “coitado” e “apaixonado”. Apresenta, ao final, uma lição educativa sobre a noção de perto e longe, e com a saúde que devemos ter com os olhos. “O Minhoco dorminhoco/Acordou apaixonado/E foi implorar beijoca/Lá na toca da Minhoca”, p. 04-07. As palavras empregadas são “apaixonado” e “gostou”.

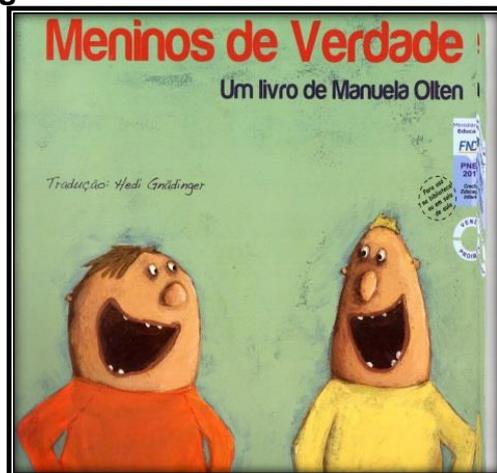
**Figura 3: Livro “Asa de papel”**



Fonte: XAVIER, 2007.

3- “Asa de papel”, texto em prosa e com a ilustração com massa de modelar, de Marcelo Xavier, Editora Livraria Saraiva, 2007, é uma narrativa sobre a experiência proporcionada pela leitura do livro. A história retrata um jovem que sempre está lendo um livro, independente do lugar em que se encontra, numa ilha deserta ou entre a multidão na rua. O livro possibilita ao jovem descobrir como surgiram ou foram inventadas as coisas e a vivenciar experiências, como viajar em um balão, ser um astronauta no espaço e perceber o mundo do ponto de vista de um inseto. O texto fala da experiência dos sentimentos de solidão e medo diante das aventuras e fantasias proporcionadas pelo livro. A narrativa termina com o jovem voando mundo afora, impulsionado pelas asas de um livro aberto. “(...) para saber como é/bonito o mundo visto/por um mosquito/Ou, num instante, sentir a terrível/solidão de um gigante”, p. 15-16. O uso das seguintes palavras aparece na narrativa: solidão, terrível, pensam, medinho e sentir.

**Figura 4: Livro “Meninos de verdade”**



Fonte: OLTEN, 2014.

4- “Meninos de verdade”, texto em prosa e com ilustração de Manuela Olten, sem paginação, Editora Saber e ler, 2014. Traz desenhos que abordam hábitos das crianças, com a mensagem de que meninas e meninos podem ter medo de fantasmas, não sendo vergonhoso para os meninos dormirem com “bichinhos de pelúcia”. A narrativa, que mostra dois meninos conversando sobre o que é coisa de menino e o que é coisa de menina, encerra com a ilustração da menina dormindo feliz sem bichinhos de pelúcia, enquanto os meninos ficam de olhos arregalados abraçados em um monte de bichinhos de pelúcia. O texto e as ilustrações exploram o humor e a história traz o ensinamento moral de que não se deve definir determinado comportamento como sendo apenas de menina. “Elas são megamedrosas!/No escuro, fazem xixi na calça!/Não, na camisola!/E também morrem de medo de fantasmas!”. As palavras utilizadas são: pânico, medo e megamedrosas.

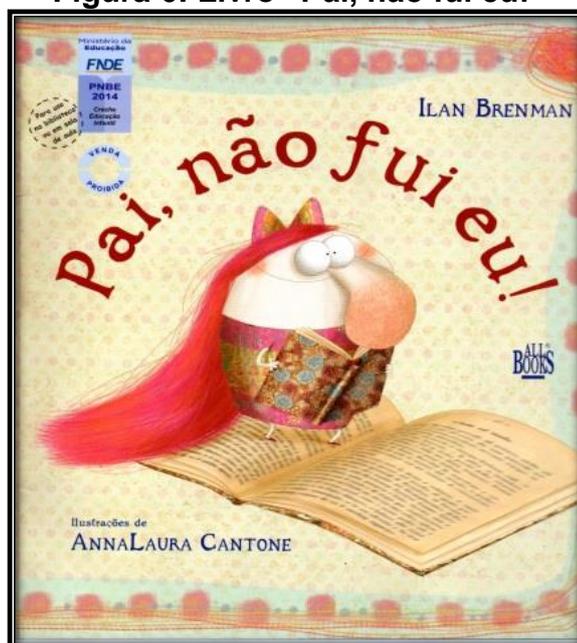
**Figura 5: Livro “Dia de sol”**



Fonte: MARICONI, 2009.

5- “Dia de sol”, texto em verso e ilustração de Renato Mariconi, Editora Frase e Efeito, 2009. Conta as aventuras do personagem Sol, durante o dia inteiro até o chegar da noite. Mostra um Sol que gosta de brincar e fazer estripulias, feito criança, que corre, salta, esconde, se cansa e que dorme quando a noite vem. Quando se cansa o sol resolve dormir e, assim, surge a lua no céu sorridente e com ela a noite. O texto transmite a ideia do brincar, e ensina noções de posição e direção: lado de trás e frente. “Equilibrou-se na linha do horizonte/Assustou cidades aracnofóbicas/Brincou de esconde-esconde com as nuvens”, p. 11-15. São empregadas as palavras “feliz” e “assustou”.

**Figura 6: Livro “Pai, não fui eu!”**



Fonte: BRENNMAN, CANTONE, 2013.

6- “Pai, não fui eu!”, texto em prosa de Ilan Brenman e ilustrações de Anna Laura Cantone, sem paginação, editora All Books, 2013. É uma narrativa que mostra o diálogo entre um pai escritor e sua filha. Ao derrubar livros da estante, a filha tenta convencer o pai que a culpa é de um leopardo leitor que usa óculos. O texto explora as emoções de medo e confiança entre pai e filha. Também trabalha o exagero nas expressões em aumentativo e diminutivo. “O barulho, então foi da trombada da cabeça do leopardo com a gaveta?/Claro que não, pai. Que ideia! Foi assim: ele bateu acabeça, parou de perseguir meu coelhinho/olhou para mim e.../ E

você ficou com medo dele, filhota?/ No começo, sim mas eu estava meio longe”. As palavras presentes na narrativa são: medo, amo, adora, gosto.

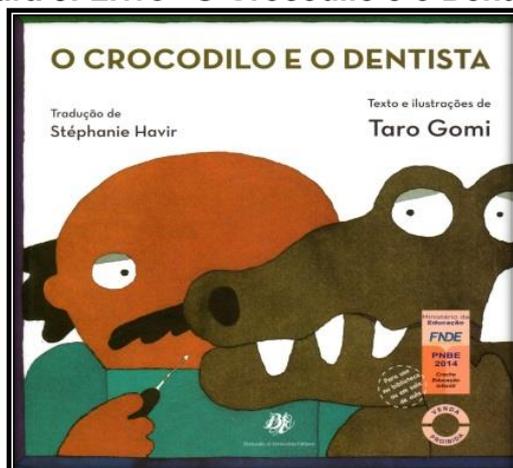
**Figura 7: Livro “O menino e o peixinho”**



Fonte: JUNQUEIRA, HADDAD, 2013.

7- “O menino e o peixinho”, texto por imagem e narrativo de Sônia Junqueira e ilustrado por Mariângela Haddad, Autêntica Editora, 2013, mostra a história de um menino que, na aula de matemática onde a professora distribuiu peixinhos, pega o peixinho cinza que ninguém quer e brinca de faz-de-conta com ele. O texto retrata o sentimento de compaixão, rejeição, tristeza, alegria, amor e solidariedade. Por meio de imagens, a história enfatiza as expressões dos personagens. O texto é escrito no final, “Cuidei dele, dei comida, contei/ histórias de mar e de pirata./ Levei meu pai pra visitar ele. Tirei até foto/de nós dois, ele do lado de dentro, eu do lado de fora do aquário, claro!/ A gente batia longos papos. Ele me entendia, eu entendia ele./Sabe o que aconteceu? O Pintadinho engordou (só um pouquinho),/ ficou forte, alegre, feliz”. p. 31. Apresenta as seguintes palavras: triste, feliz, alegre e amigo.

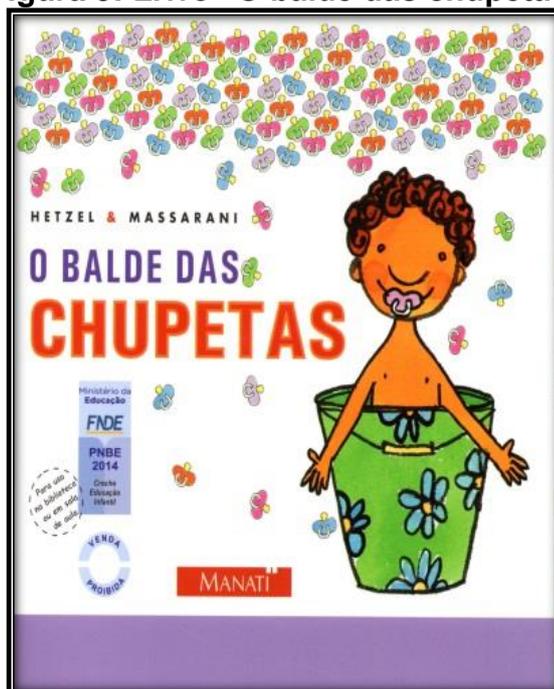
Figura 8: Livro “O Crocodilo e o Dentista”



Fonte: GOMI, 2013.

8- “O Crocodilo e o Dentista”, ilustração e texto em prosa de Taro Gomi, sem paginação, Editora Berlendis & vertecchia, 2013. Narra as aventuras de um crocodilo divertindo-se na selva que, ao sentir dor de dente, procura um consultório odontológico. O texto explora o medo que o dentista tem do crocodilo e o medo que o crocodilo tem do dentista. Finaliza com a mensagem educativa sobre a importância de cuidar dos dentes e escová-los. “Estava tão divertido, mas/ Eu tenho que ir/Socorro!/ Socorro! E agora?/E agora?/Que medo.../Que medo...”. A palavra exposta na narrativa é “medo”.

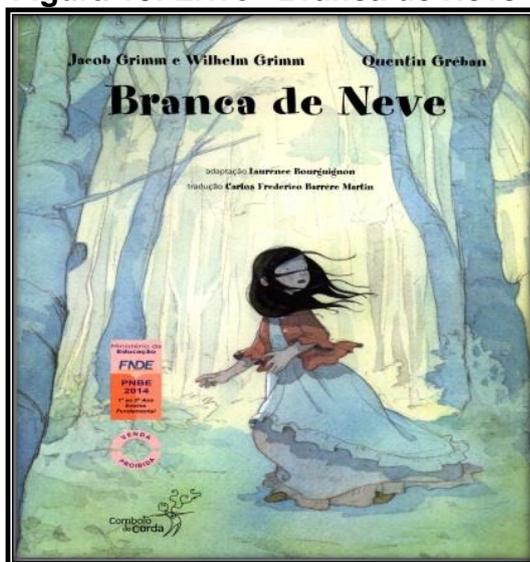
Figura 9: Livro “O balde das chupetas”



Fonte: HETZEL, MASSARANI, 2011.

9- “O balde das chupetas”, texto em prosa de Bia Hetzel, ilustrado por Mariana Massarani, Editora Manati, 2011. Mostra o esforço dos membros de uma família para convencer o menino Juca a abandonar sua chupeta. O texto trabalha a separação do menino e da chupeta e explora o uso de aumentativos e diminutivos. “Joca não concordou/Achou triste dar a pepeta para um bichinho/ ERA MELHOR PARECER UM BEBÊ GIGANTE”, p. 24. As palavras presentes são: triste, amigas, adora, gostou e feliz.

**Figura 10: Livro “Branca de Neve”**

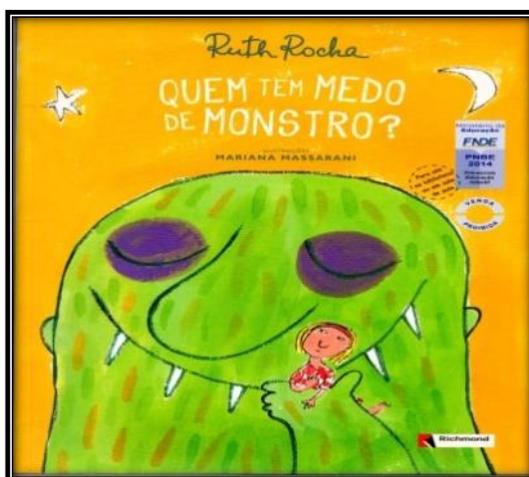


Fonte: BOURGUIGNOM, 2013.

10- “Branca de Neve”, de Jacob, Grimm e Wilhelm Grimm, adaptada por Laurence Bourguignon, Editora Comboio de Corda, 2013. Apresenta a história da princesa que encontra refúgio na casa de sete anões após a rainha, por inveja de sua beleza constatada pelo espelho mágico, mandar o caçador matá-la. Por compaixão, o caçador manda a princesa fugir. Ao descobrir que Branca de Neve está viva, a rainha tenta matá-la algumas vezes e, na última tentativa, a princesa é salva pelo príncipe. Entretanto, em todas as vezes que Branca de Neve é salva, não é uma entidade mágica que atua, mas sim os elementos da realidade. Branca de Neve se livra da morte por asfixia quando a rainha aperta seu corpete, porque os anões chegam a tempo de desatar o cordão. Escapa da morte por envenenamento, por um pente, porque os anões o retiram de sua cabeça a tempo. Da maçã envenenada, Branca de Neve é salva quanto o príncipe dá um solavanco em seu caixão, fazendo-a expelir a fruta. No lugar dos felizes para sempre, a narrativa

termina de modo peculiar, com o castigo da rainha malvada. “O espelho então declarou:/\_Senhora rainha, aqui sois a mais bela,/mas a jovem soberana é mil vezes mais bonita/A horrível mulher deu um grito de fúria/Primeiro ela pensou em não ir ao casamento, mas a inveja/a torturava: tinha de ver a jovem rainha/Ao entrar no castelo, reconheceu Branca de Neve,/e o medo a pregou no lugar!”, p. 31. As palavras na narrativa são: alegrava, assustou, amáveis, orgulhosa, gostava, horrorizada, pensar, espanto, raiva, felicidade, enterneceu, tristeza pela morte (luto), medo, invejoso, bem-amada, sozinha, feliz, amo, apaixonou, horrível, fúria e inveja.

**Figura 11: Livro “Quem tem medo de monstro?”**



Fonte: ROCHA, MASSARANI, 2013.

11- “Quem tem medo de monstro?”, ilustração de Mariana Massarani e texto de Ruth Rocha, sem paginação, Editora Richmond Educação, 2013. É um texto poético no qual várias personagens relatam seus medos. Mesmo a bruxa, que gosta de assustar crianças, tem medo de alguma coisa. “O bicho-papão é um chato,/faz barulho e espalhafato./Amedronta e desacata.../Mas na verdade, coitado,/ele está muito apurado.../pois tem medo de pirata!”. Apresenta as seguintes palavras: horrível, assustava, medo, terrível, temível, amedronta, amigo, inimigo, susto, assusta,sente e apavorado.

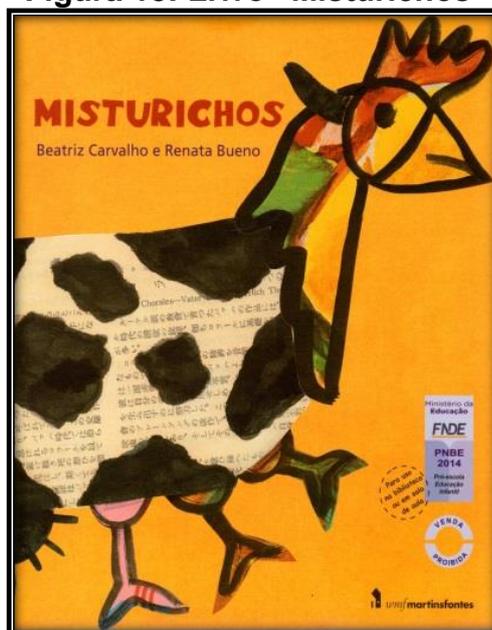
**Figura 12: Livro “Ponto”**



Fonte: INTRIAGO, 2013

12- A obra, “Ponto” de Patricia Intriago, traz ilustrações e texto poético sobre os pontos, sem paginação, Editora Duetto, 2013. A autora brinca, a partir de ilustrações, de mostrar pontos variados em forma, tamanho, cor, situações e emoções: “[...] Um ponto aqui, um ponto lá, tem ponto espalhado por todo lugar. Ponto falante. Ponto calado. Ponto feliz. Ponto tristonho”. As palavras são: feliz, tristonho e envergonhado.

**Figura 13: Livro “Misturichos”**



Fonte: CARVALHO, BUENO, 2012.

13- “Misturichos”, texto em prosa de Beatriz Carvalho e Renata Bueno, Editora WMF Martins Fontes, 2012. O texto é rimado e inverte o nome dos animais.

O tucano misturado com anta se denomina tucananta, assim como a criação da borbolonça da borboleta com onça, rinostruz do rinoceronte com avestruz, sapuru, do sapo com canguru, minhocurso do urso com minhoca, a vacalinha da vaca com galinha, cacholvo do cachorro com polvo, cobrormiga cobra com formiga, camelha da abelha com camelo, gansubarão ganso com tubarão, entre outros animais. “Imagine você chegando em casa/E seu amigão partindo para/ cima: late, lambe e o agarra/com oito tentáculos!/E você:/\_ Calma, calma,/Cacholvo!”. p. 16. As palavras são: amigão, gosta e apavorar.

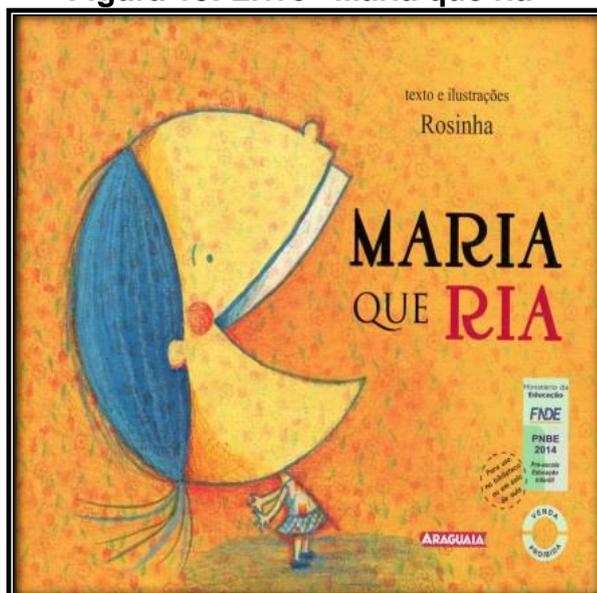
**Figura 14: Livro “Duas Festas de ciranda”**



Fonte: SOMBRA, PENNA, 2011.

14- “Duas Festas de ciranda” texto em verso de Fábio Sombra, sem paginação, Editora ZIT, 2011. Aborda as cirandas caiçaras da tradição da cultura popular, a festa no brejo do Sapo-boi que convidou a bicharada, e a festa em Jabaquara, uma praia onde se encontram marisco, siri e carangueijo para tocarem seus instrumentos. “Vai ter festa lá no brejo/Sapo-boi mandou chamar/Roda a ciranda/E bate palma pra alegrar!”. Emprega a palavra “alegrar”.

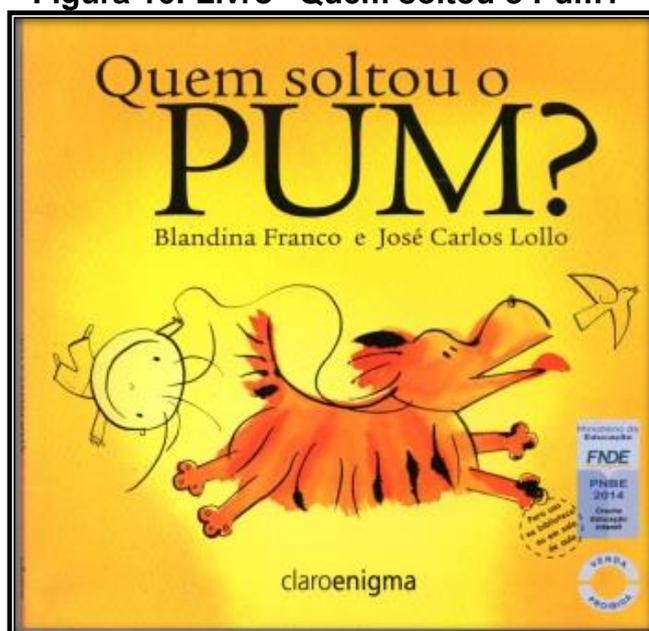
**Figura 15: Livro “Maria que ria”**



Fonte: ROSINHA, 2013.

15- “Maria que ria”, texto poético e ilustrado por Rosinha, Editora Araguaia, 2013. Retrata uma menina que estava sempre sorrindo, por vários motivos. A mãe de Maria, por não compreender a alegria da filha, tenta levá-la para terapia, mas, para o médico, o motivo de tanto riso estava no coração da menina, diagnosticado de alegria. “O riso de Maria vem lá do fundo/ Do fundo mais fundo do seu coração.../...E se chama alegria!”. p. 28-31. Emprega a palavra “alegria”.

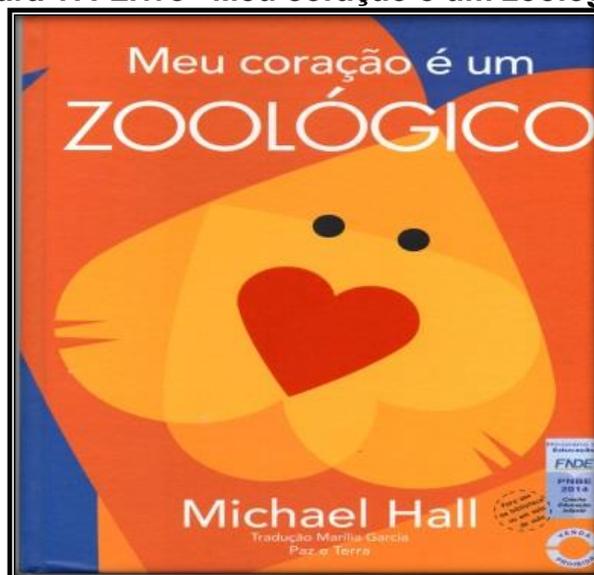
**Figura 16: Livro “Quem soltou o Pum?”**



Fonte: FRANCO, LOLLO. 2013.

16- “Quem soltou o Pum?”, ilustração de José Carlos Lollo e texto em prosa de Blandina Franco, Editora Claro Enigma, 2013. A narrativa trata de um menino que tem um cachorro chamado Pum como amigo. O que o menino mais gosta é de soltar o Pum, mas o cachorro faz muita bagunça e seus pais e outros adultos, como a síndica e a vizinhança, não gostam disto. Por isto, toda noite o Pum fica preso. A sua tia Clotilde também queria que o Pum ficasse solto, mas o Pum, além do barulho, é fedido, e o menino ouve as broncas toda vez que soltao Pum. “Quem foi que soltou o Pum?/E eu, que não sou bobo, disse que foi meu irmão/Já estava cansado de passar vergonha e levar a culpa toda vez que o Pum escapava”, p. 25. Apresenta as palavras: amigo, feliz, bravas, brava, distração, triste, vergonha, gosta e injustiça.

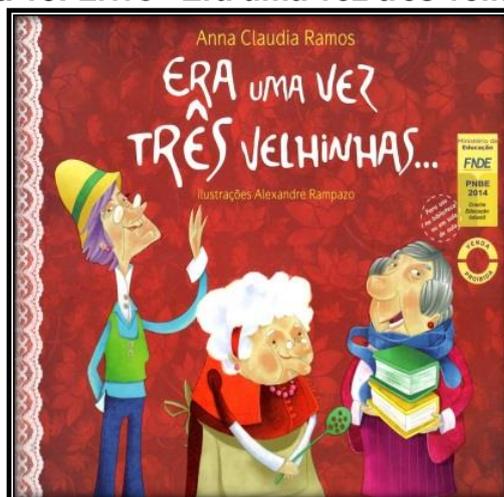
**Figura 17: Livro “Meu coração é um zoológico”**



Fonte: HALL, 2013.

17- “Meu coração é um zoológico” apresenta a ilustração e o texto em verso de Michael Hall, sem paginação, Editora Paz e Terra, 2013. A narrativa compara os animais de um zoológico visitado por um menino, com as características temperamentais e físicas de pessoas, como, por exemplo, ardiloso, galante e belo. “(...) feliz como os hipopótamos/tomando suco de alface”. São usadas as palavras “feliz” e “confiante”.

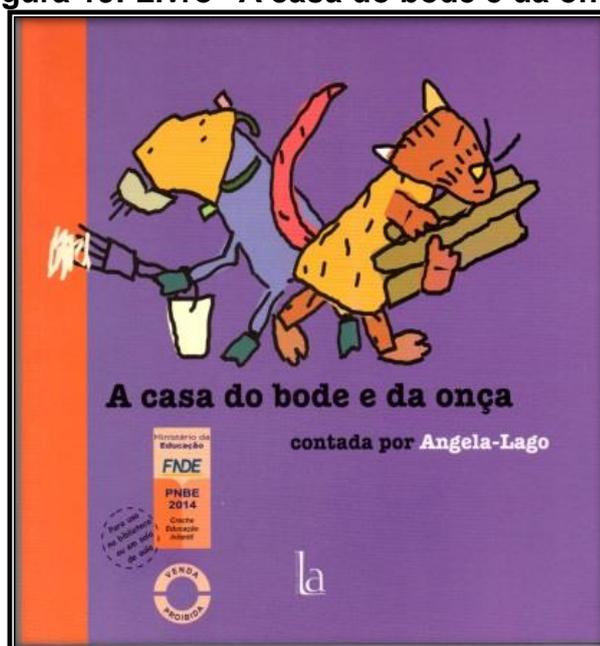
**Figura 18: Livro “Era uma vez três velhinhas”**



Fonte: RAMOS, RAPOZO, 2012.

18- “Era uma vez três velhinhas”, ilustração de Alexandre Rampazo e texto em prosa de Anna Claudia Ramos, Editora Globo, 2012. A história apresenta, com ritmo e musicalidade, três velhinhas que são a alegria da garotada, mas que um dia partem sem dizer adeus. No texto, cada uma parte para alegrar o céu para sempre. “Os anjos agradecem a chegada delas por lá/E os que aqui ficaram sentem saudades,/mas quando fecham os olhos podem.../... ouvir as histórias de Marina,/lembrar da alegria de Mercedes/e sentir o cheirinho dos bolinhos da Gigi”, p. 21. As palavras indicadas são: tristeza, triste, gostava, sentir, amigos, alegrar, saudades e alegria.

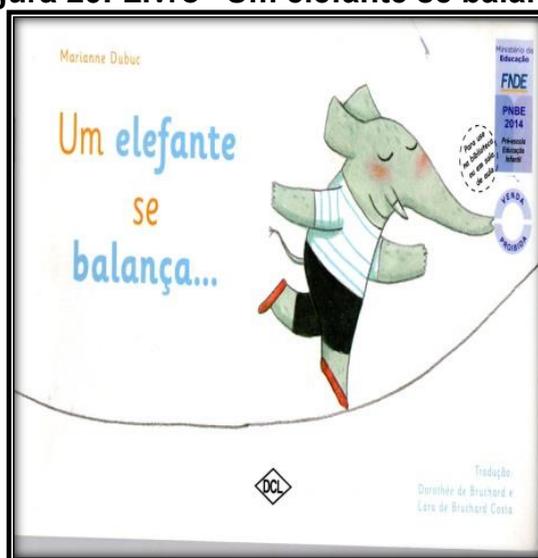
**Figura 19: Livro “A casa do bode e da onça”**



Fonte: LAGO, 2011.

19- “A casa do bode e da onça” texto em prosa de Angela Lago, sem paginação, Editora Lendo e Aprendendo, 2011. A narrativa é sobre dois animais, o bode e a onça, que construíram uma casa juntas sem perceber, pois um trabalhava pela manhã e outra á tarde. Ao descobrirem, brigaram tanto que a onça comeu um tio da cabra e a cabra tentou caçar um parente da onça. Mas ambas ficaram com tanto medo uma da outra que cada uma correu para um lado e ninguém ficou com a casa. “Aí o bode viu a onça com a testa franzida e, de medo, começou a arrancar os pelos da barba/A onça viu o bode arrancando os pelos da barba e, de pavor, deu um salto. O bode deu um pulo/Um saiu correndo para um lado, outro para o outro/Corre, que corre, que corre/e ainda estão correndo”.Traz as palavras: alegria, felicidade, ama, assustar, entusiasmo, desconfiados, pavor e medo.

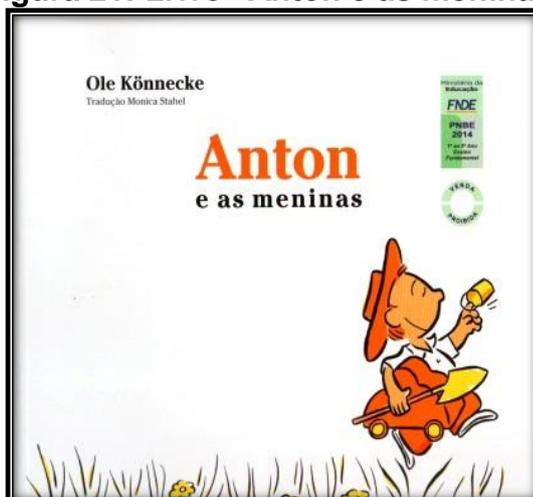
**Figura 20: Livro “Um elefante se balança”**



Fonte: DUBUC, 2012.

20- “Um elefante se balança”, texto em prosa de Marianne Dubuc, sem paginação, Editora DCL, 2012. Relata animais brincando sobre um fio tecido por uma aranha no topo de uma árvore. Os animais imaginam ser corda bamba e balançam, dão piruetas e caminham se equilibrando no fio, que, em seguida, é cortado pela aranha por não tê-los convidado. Mas ao observar todos caindo, a aranha resolve convidá-los, tece outro fio e a brincadeira recomeça. “Um elefante se balançava numa teia teia teia de aranha.../E achou a brincadeira tão emocionante, que convidou sua amiga Cléo”. Traz a palavra “amiga”.

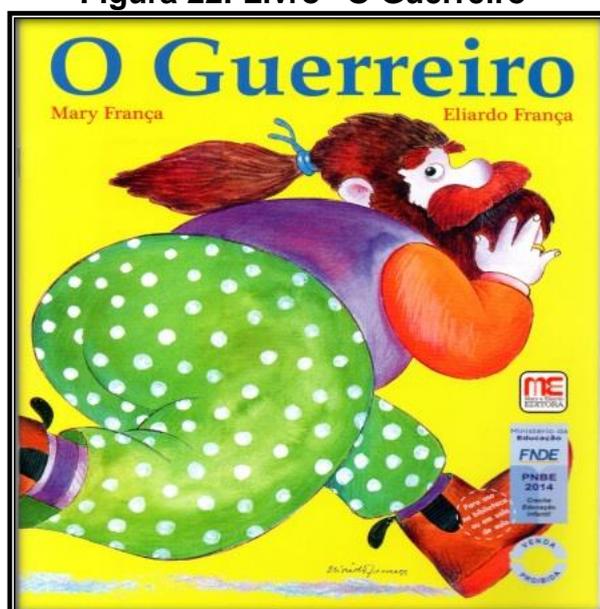
**Figura 21: Livro “Anton e as meninas”**



Fonte: Könnecke, 2013.

21- “Anton e as meninas”, texto em prosa de Ole Könnecke, Editora WMF Martins Fontes, 2013. Narra a história de um menino que se esforça para chamar a atenção de duas meninas que brincam no parque com areia. O menino faz várias tentativas. Cansado de tentar um olhar das meninas, o menino chora e, para consolá-lo, as meninas lhe oferecem biscoito e o convidam para brincar. Todos se divertem, até aparecer Lucas e a história recomeça outra vez, nas entrelinhas. “Lá vem o Anton/Anton está feliz da vida/Anton tem um baldinho/ Anton tem uma pá/Anton tem um carro grandão/ Mas as meninas não olham”, p.04 -11. Mostra a palavra “feliz”.

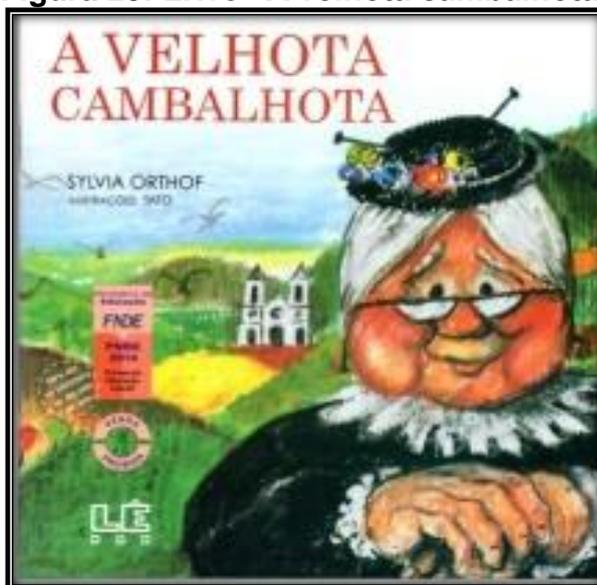
**Figura 22: Livro “O Guerreiro”**



Fonte: FRANÇA, FRANÇA, 2012.

22- “O Guerreiro”, ilustração de Eliardo França e texto em verso de Mary França, sem paginação, Mary e Eliardo Editora, 2012. A melodia do poema e a pintura das ilustrações retratam um guerreiro, cujo instrumento de luta é feito para atingir o coração: um menino com traje de orquestra a tocar uma flauta. “Que desperta o Sol e.../faz até a Lua se apaixonar/De guerreiro que tem uma arma/que, ligeira e forte, atinge o coração”. Indica as palavras “espanta” e “apaixonar”.

**Figura 23: Livro “A velhota cambalhota”**



Fonte: ORTHOF, TATO, 1985.

23- “A velhota cambalhota”, ilustração de Tato e texto poema de Sylvia Orthof, sem paginação, Editora Lê, 1985. Apresenta as aventuras de uma idosa na cidade de Ouro Preto, que se movimenta dando cambalhotas, é engraçada e gostade brincadeiras. “Quem não gostar dessa história/até logo, passe bem.../eu sou aquela velha/que mora na casa-trem./Planto a vida do meu jeito,/quem quiser, plante também./O direito é tão gozado no avesso que ele tem!”. São utilizadas as palavras amiga, susto, amada, espantado, horror e gostar.

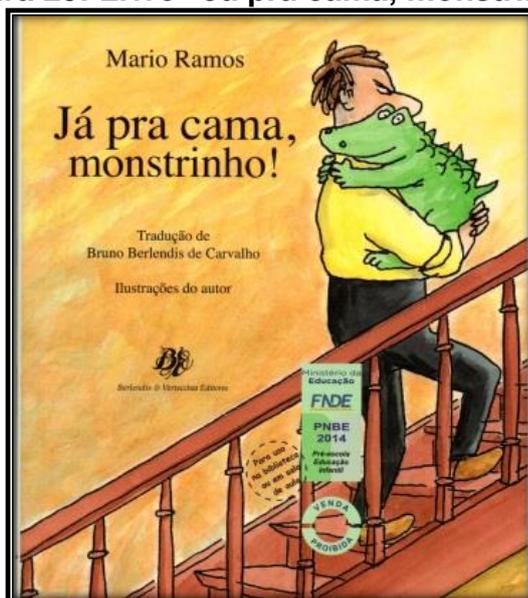
Figura 24: Livro “Quem quer brincar comigo?”



Fonte: FREITAS, ZIGG, 2011.

24- “Quem quer brincar comigo?”, ilustração de Ivan Zigg e texto em prosa de Tino Freitas, sem paginação, Editora Abacatte, 2011. Na narrativa, uma menina ouve a campainha, atende a porta e se depara com um pato que grasna e a convida para brincar. Quando a campainha soa, aparece um gato que mia, um porco que ronca, um lobo que uiva e, por fim, uma vaca que muge. “Foi assim que aquele dia se encheu de alegria./A menina lia quando, no meio de uma linha,/ouviu o som da campainha./Ao abrir a porta, deu de cara com o Todo./Sabe quem é o Todo?/É um patinho pagode que,/vira e mexe, se sacode”. As palavras empregadas são: espanta, espantou, animado e alegria.

**Figura 25: Livro “Já pra cama, monstrinho!”**



Fonte: RAMOS, 2012.

25- “Já pra cama, monstrinho!”, ilustração e texto em prosa de Mario Ramos, Berlendis & Vertecchia Editores, 2012. A narrativa mostra um pai que tenta colocar o filho para dormir, um menino com aparência de “um monstrinho”, parecido com um dinossauro. Este recebe o beijo da mãe, escova os dentes, faz xixi, escolhe um livro para o pai contar a história para ele e, antes de dormir, pede um copo de água. “Agora, fecha os olhinhos e vai nanar/ bem gostoso até amanhã/Boa noite, meu amorzinho!”, p. 26. Após beijar o filho, ao sair do quarto, o pai assume o aspecto de um dinossauro. Apresenta a palavra “amorzinho”.

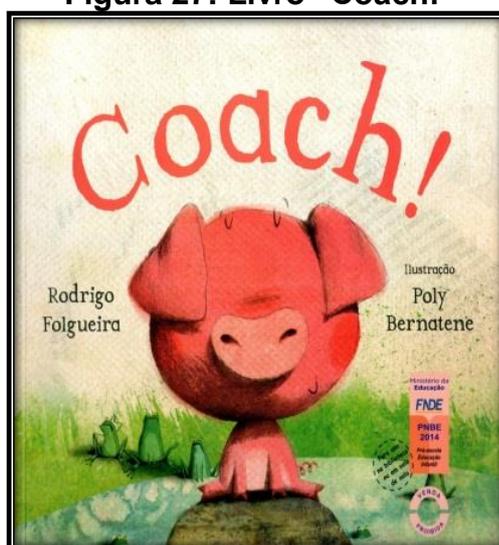
**Figura 26: Livro “Como surgiram os vaga-lumes”**



Fonte: BARBIERI, VILELA, 2014.

26- “Como surgiram os vaga-lumes”, ilustração de Fernando Vilela e texto em prosa de Stela Barbieri, Editora Scipione, 2014. Narra a história de uma estrelinha que desobece a estrela-mãe, ao ficar pulando nas nuvens, e cai na terra numa floresta. Pede ajuda a estrela-mãe que, do céu, não pode fazer nada por ela. O brilho da estrela e o frio atraem os animais da floresta, que, ao saberem o que aconteceu com ela, tentam ajudá-la de todas as formas. Após vários insucessos, as moscas conseguem levar a estrelinha para o céu. Como estava escuro, as moscas não enxergavam o caminho para a terra. Para ajudar, a estrela-mãe cospe no traseiro de cada mosca, dando origem aos vaga-lumes. “A mosquinha ficou consterna/da, com dor no coração de ouvir aque/la história, ficou tão triste que até/ chorou! Concluiu que não conseguiria resolver aquele caso sozinha e chamou todas as moscas que conhecia”, p. 21. Apresenta as seguintes palavras: furiosa, susto, desanimada, pena, pensar, sozinha, gostou, pensou, pena, infeliz, triste e felizes.

**Figura 27: Livro “Coach!”**

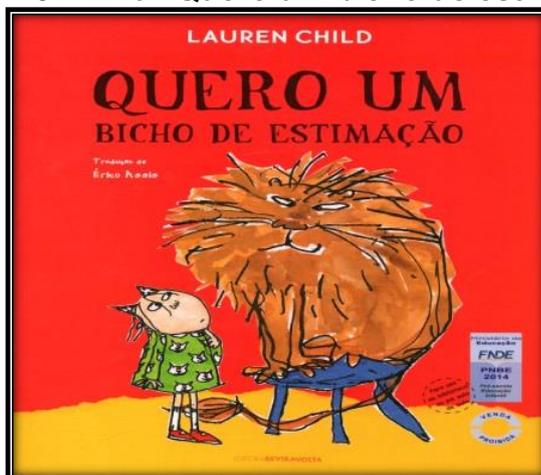


Fonte: FOLGUEIRA, BERNATENE, 2013.

27- “Coach!”, ilustração de Poly Bernatene e texto em prosa de Rodrigo Folgueira, Editora EDIPUCRS, 2013. Um porco surge no meio do lago coachando e isto incomoda os sapos, porque nenhum bicho além do sapo coacha, o que provoca uma discussão entre a bicharada. Nisto, o porquinho some e a bicharada começa a indagar o sumiço, e o que o porco queria coachando. O besouro revela que ele queria fazer amizade. Diante da revelação, o porquinho e toda a bicharada decidem subir numa árvore e piar para fazer amizade também com os pássaros. “E não deu outra. Bem perto dali, no alto/de uma árvore, os bichos encontram/o porquinho. Ele

continuava tentando/fazer novos amigos./E por que não? Afinal...”, p. 35. Aborda as palavras: felizes, surpresa, furiosos, lamentaram, pensando e amigos.

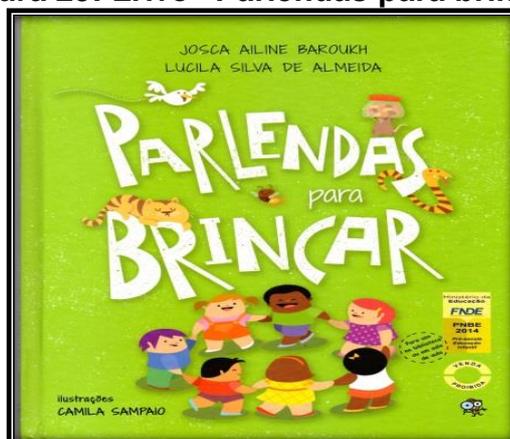
**Figura 28: Livro “Quero um bicho de estimação”**



Fonte: CHILD, 2013.

28- “Quero um bicho de estimação” texto em prosa de Lauren Child, sem paginação, Editora Reviravolta, 2013. Trata de uma menina que quer ganhar dos pais um bicho de estimação. Entre tanto animais sugeridos pela família, a menina opta por um ovo enorme, “comprado na loja de animais dos sonhos”. O leitor precisa imaginar que tipo de animal sairá da casca do ovo. “A moça da loja de animais disse que só consegue pensar numa/coisa que não deixa pedagas, não come, não se mexe e não faz/nenhum barulhinho./Ninguém sabe direito o que é, porque ainda não é bem um bicho de estimação...”. As palavras destacadas na narrativa são: estimação, pensar, pensei, amo, confiança, odeio, brava e amigável.

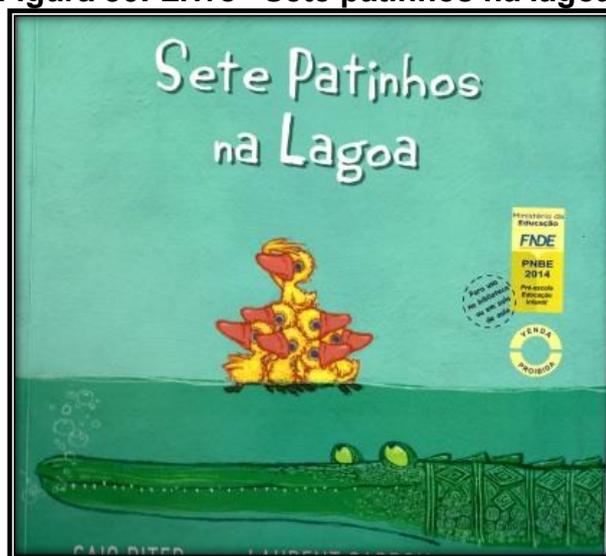
**Figura 29: Livro “Parlendas para brincar”**



Fonte: ALMEIRA, BAROUKH, SAMPAIO, 2013.

29- “Parlendas para brincar”, texto em verso de Lucila Silva de Almeida e Josca Ailine Baroukh, ilustração de Camila Sampaio, Editora Guia dos Curiosos Comunicações, 2013. A obra apresenta a tradição do folclore popular brasileiro, em brincadeiras com palavras e parlendas. “Laranjeira pequenina/Cercadinha de flor/Eu também sou pequenino/Cercadinho de amor”, p. 31. São empregadas as seguintes palavras: amiga, amor, pensando e alegria.

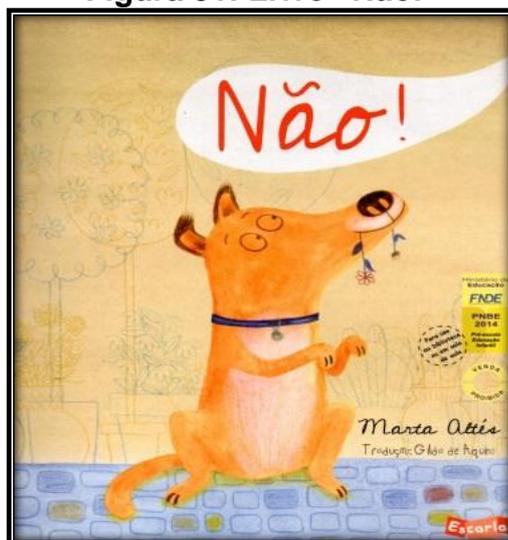
**Figura 30: Livro “Sete patinhos na lagoa”**



Fonte: RITER, CADON, 2012.

30- “Sete patinhos na lagoa”, ilustração de Laurent Cardon e texto em verso de Caio Riter, Editora Biruta, 2012. Retrata as peripécias de sete patinhos numa lagoa para não serem devorados por um jacaré. No entanto, um a um é engolido pelo jacaré, que sempre se disfarça. O último patinho tenta escapar do jacaré ao dizer que tem uma série de doenças, mas não consegue. Ao ser engolido, o último patinho esfrega uma pena na barriga do jacaré, fazendo com que todos os seis patinhos engolidos saiam por sua boca. Apresenta a contagem de números até sete. “Cinco patinhos na lagoa,/meio tristes, procuravam o irmão,/porém atrás deles seguia/o terrível jacaré comilão”, p. 14. As palavras destacados são: sozinho, furioso, alegre, susto, tristes, afeto, carinho, feliz, apavorados, terrível, pensava, alegria e lamento.

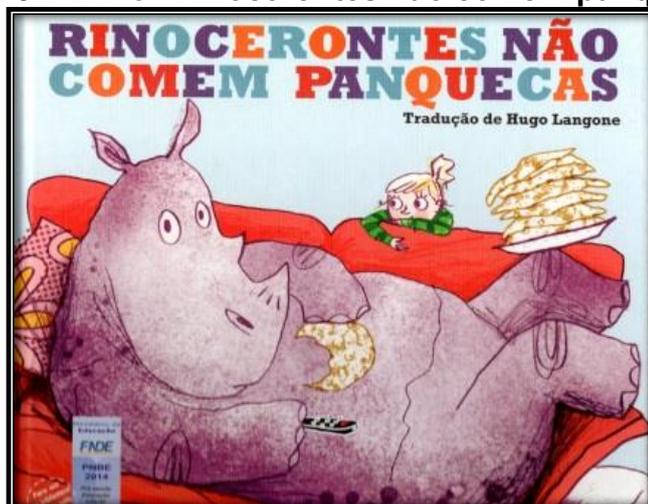
Figura 31: Livro “Não!”



Fonte: ALTÉS, 2013.

31- “Não!”, ilustração e texto em prosa de Marta Altés, Editora Escarlata, 2013. Relata o cotidiano de um cachorro vira-lata que pensa que seu nome é “Não”, por ouvir muito esta palavra de seus donos. Os donos dizem “Não” toda vez que o cachorro tenta ajudar a todos de casa, em situações como: provar a comida da mesa para saber se está uma delícia, fazer buracos no jardim para ajudá-los a encontrar tesouro, se lambusar na lama para ficar bonito, sujar o lençol da cama na certeza de estar aquecendo e arrumar os jornais. O vira-lata só não entende porque tem na coleira o nome “Apolo”. “Eles devem/ me amar/ muito./Eu também/amo muito/todos eles!”, p. 24-25. As palavras presentes na história são: amar, sozinho e amo.

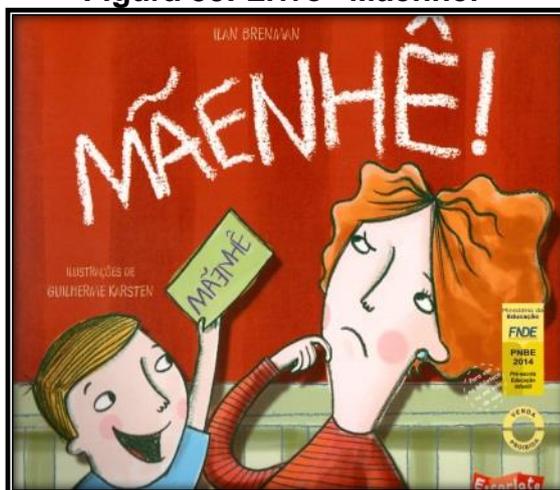
Figura 32: Livro “Rinocerontes não comem panquecas”



Fonte: KEMP, OGILVIE, 2011.

32- “Rinocerontes não comem panquecas”, ilustração de Sara Ogilvie e Texto em prosa de Anna Kemp, sem paginação, Editora Paz e Terra, 2011. A narrativa mostra uma menina que encontra um rinoceronte roxo na cozinha de sua casa, procura pela mãe e depois pelo pai, mas ambos não lhe dão ouvidos. A menina passa a conviver com o rinoceronte e ambos se tornam amigos e passam a compartilhar os espaços da casa. Os pais, muito ocupados, não percebem e não acreditam na filha. Decidem levar a filha ao zoológico para conhecer um rinoceronte de verdade. Mas, ao chegarem lá, se deparam com um aviso de que o rinoceronte desapareceu. A família corre para casa e encontra o bicho comendo panquecas e assistindo televisão, sentado no sofá da sala. O rinoceronte retorna para sua casa e, em seu lugar, aparece um urso polar cor-de-rosa. “Os pais de Daisy ficaram ocupados a semana inteira./Então, ela começou a conversar com o rinoceronte./E logo eles se tornaram bons amigos./brincavam com argolas, preparavam pizzas...”. Destaca as palavras: amigos, assustado, surpresa, sentir, gostaria, sentiria, pensou e sentir sozinha.

**Figura 33: Livro “Mãenhê!”**

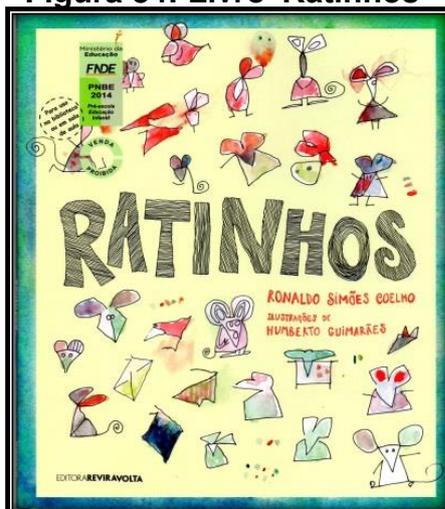


Fonte: BRENMAN, KARSTE, 2013.

33- “Mãenhê!” ilustração de Guilherme Karsten e texto em prosa de Ilan Brenman, sem paginação, Editora Escarlata, 2013. A narrativa destaca o cotidiano de uma mãe com dois filhos: uma menina e um menino, que a chamam para tudo. A mãe, que tem um escritório em casa para trabalhar, começa a ficar exausta devido aos gritos dos filhos que a procuram constantemente, e, por isso, finge estar dormindo. Isso faz sumir os gritos e os pedidos de algum tipo de ajuda pelas

crianças. Mas a mãe se incomoda com o silêncio na casa e se aproxima novamente dos filhos, contando uma história para dormirem. “- O que foi?/Perguntou a mãe, com um sorriso/no rosto e já com saudade daquilo./- Nós te amamos muito! Boa noite!/-Eu também!//Disse a mãe, encostando a porta/com delicadeza e apagando a luz do corredor”. Apresenta as palavras: saudade, feliz, irritada, tristeza e amamos.

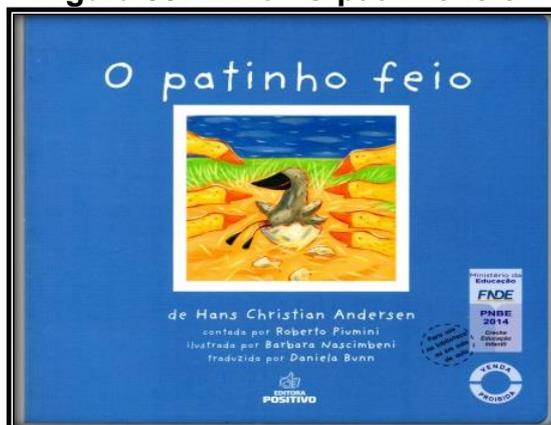
**Figura 34: Livro “Ratinhos”**



Fonte: COELHO, GUIMARÃES, 2013.

34- “Ratinhos”, texto em verso de Ronaldo Simões Coelho e ilustrações de Humberto Guimarães, Editora Reviravolta, 2013. A narrativa mostra o cotidiano da ratinha e sua família. “Minha família/É grande e feliz/Ela é do jeitinho/Que eu sempre quis”, p. 05. As atividades dos ratinhos são comer, roer e correr. Todos desejam que a estrela do céu transforme a lua em queijo. Traz as palavras: feliz, desejo, sozinho, gostou, gosta, orgulhosa e alegria.

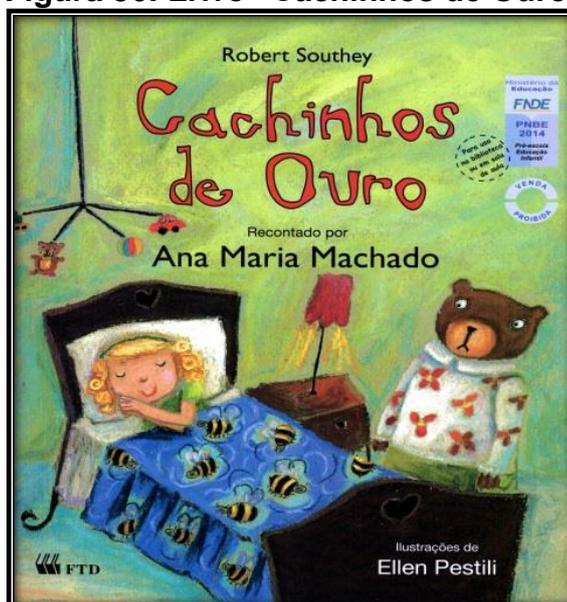
**Figura 35: Livro “O patinho feio”**



Fonte: PIUMINI, NASCIBENI, 2011.

35- “O patinho feio”, texto de Hans Christian Andersen, versão de Roberto Piumini e ilustração de Barbara Nascimbeni, Editora Positivo (2011). A narrativa sobre o patinho feio que sofre bulling e foge do lugar que deveria ser seu lar. Após, muitas aventuras aprende a voar e descobre que é um lindo cisne. “A mamãe pata o viu e o reconheceu./- Como você está bonito! – disse ela. – Você é/ um cisne então! O mais bonito cisne do mundo!/Naquele momento, deslizando sobre o brejo, ele se aproximou. Felizes, tocaram delicadamente os bicos por um bom tempo”, p. 26. As palavras destacadas no texto são: envergonhado, pensou, pensar e felizes.

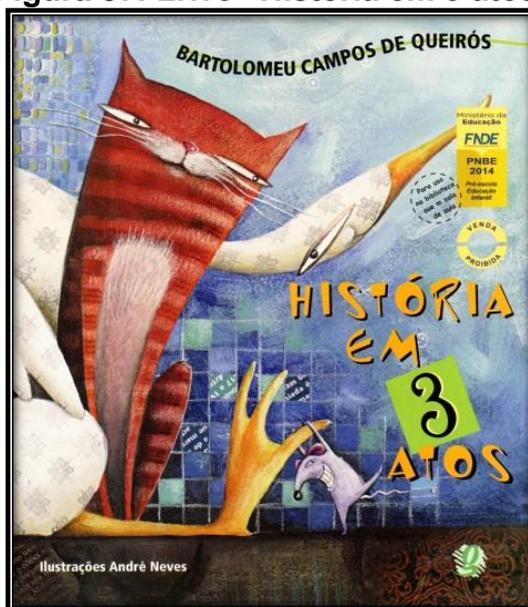
**Figura 36: Livro “Cachinhos de Ouro”**



Fonte: MACHADO, PESTILI, 2013.

36- “Cachinhos de Ouro”, ilustrado por Ellen Pestili e texto de Robert Southey, com a versão de Ana Maria Machado, sem paginação, Editora FTD, 2013. A narrativa conta a história da menina Cachinhos de Ouro que sai de casa, caminha pela floresta e entra sem permissão na casa dos Três Ursos. Que ao deparar-se com eles se assusta e sai correndo. “E estava um dia tão lindo, tão cheio de flores, passarinhos e borboletas aproveitando o sol, tão cheio/de coelhos e esquilos brincando e pulando por toda parte, que/ela se distraiu com eles, e foi indo cada vez mais longe, mais para dentro da floresta. Até que encontrou uma casinha linda, que ela nunca tinha visto antes”. As palavras indicadas são: gosta, distraiu, gostou, sentiu, carinho, distrair, susto, distraíram e consolando.

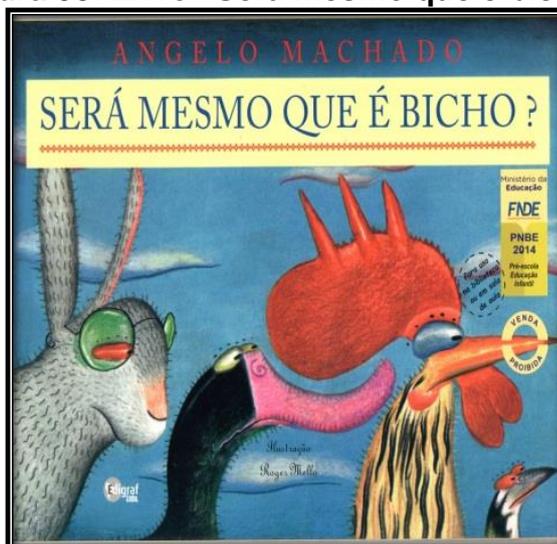
**Figura 37: Livro “História em 3 atos”**



Fonte: QUEIRÓS, NEVES, 2007.

37- “História em 3 atos”, ilustração de André Neves e texto em versos de Bartolomeu Campos de Queirós, sem paginação, Editora Global, 2007. O texto traz o encontro de três animais que ao deparar um com o outro se assustam e começa o jogo e a aventura com o nome deles ao trocar as letras iniciais da palavra “ATO”: “G” do gato pelo “P” pato que são trocados pelo “R” do rato, o interessante que os bichos também mudam de forma conforme as palavras. “O rato sem R vira ato./O pato prato vê o rato sem R,/leva um susto, cai o P/e vira rato”. As palavras empregadas são “susto” e “gosta”.

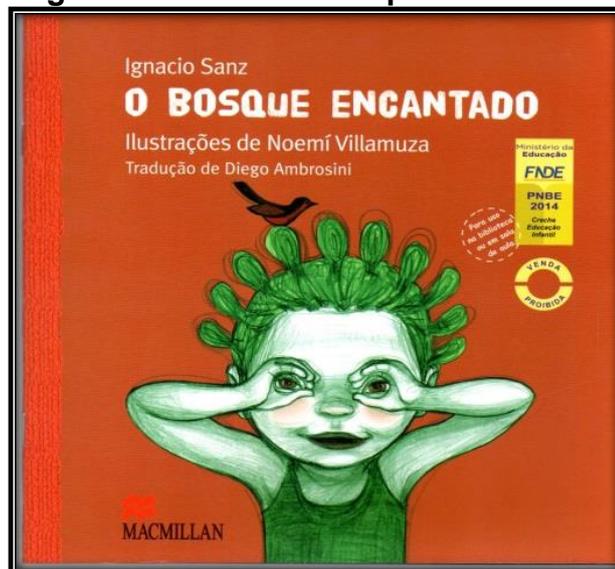
**Figura 38: Livro “Será mesmo que é bicho?”**



Fonte: MACHADO, MELLO, 2013.

38- “Será mesmo que é bicho?”, ilustração de Roger Mello e texto em prosa de Angelo Machado, sem paginação, Edigraf Ltda, 2013. A história de quatro animais uma libélula, pato, galo, galinha, coelho, passarinho, patinho, pintinho encontram um bicho deitado sobre na sombra de uma árvore e começam a especulação sobre que bicho que será este, por fim descobrem que se trata de um menino. “- Coitado! – disse o passarinho./- Debaixo da árvore, tão sozinho,/ vai ver que caiu de algum ninho”. As palavras empregadas são “sozinho” e “sentir”.

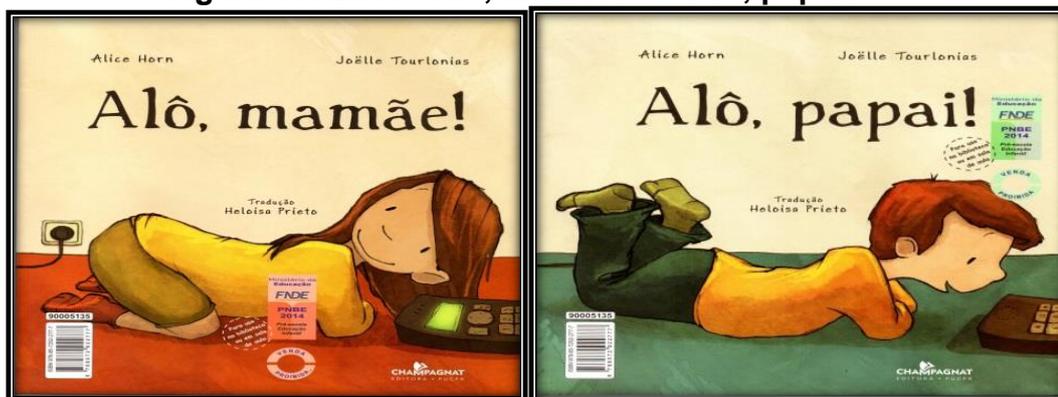
**Figura 39: Livro “O bosque encantado”**



Fonte: SANZ, VILLAMUZA, 2013.

39- “O bosque encantado”, ilustração de Noemí Villamuza e texto em verso de Ignacio Sanz, Editora MACMILLAN, 2013. Retrata o jogo com os dedos das mãos direita e esquerda ao nomear cada um. “Seu nome é mindinho/E é bem travesso;/Por comer tão pouco/Está muito magrinho./Movendo os dedos, juntando os braços,/teremos um bosque muito animado”, p. 17-19. São utilizadas as palavras: vergonha, simpático e animado.

**Figura 40: Livro “Alô, mamãe!” e “Alô, papai!”**



Fonte: TOURLONIAS, HORN, 2013.

40- “Alô, mamãe!; Alô, papai!”, ilustração Joëlle Tournalonias e texto Alice Horn Editora Champagnat – PUC-PR, 2013. A narrativa dupla em prosa por retratar tanto na primeira como na segunda parte do livro o diálogo no celular entre mãe e filha e o diálogo entre pai e filho, ambas crianças esperando os pais chegarem do trabalho, apresenta uma brincadeira de faz de conta. “Eu vejo seu carro!/Mamãe, que surpresa!/Você veio falando no viva-voz?/Você chegou mesmo/rapidinho...”, p. 25. A palavra utilizada; surpresa.

**Figura 41: Livro “No mundo do faz de conta”**

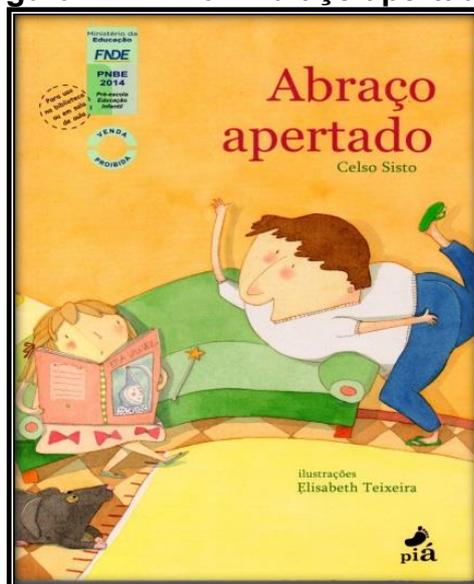


Fonte: FE, 2012.

41- “No mundo do faz de conta”, ilustração e texto em prosa de Fê, Editora Paulinas, 2012. A história apresenta um mundo de faz de conta a partir de seus personagens incomuns como um jacaré que é cor de rosa e banguela. “... tudo é possível no divertido/Mundo do faz de conta, porque/é o mundo dos sonhos, da

alegria,/das brincadeiras, é o mundo/ mágico e criativo das crianças”. A narrativa apresenta as palavras “medroso” e “alegria”.

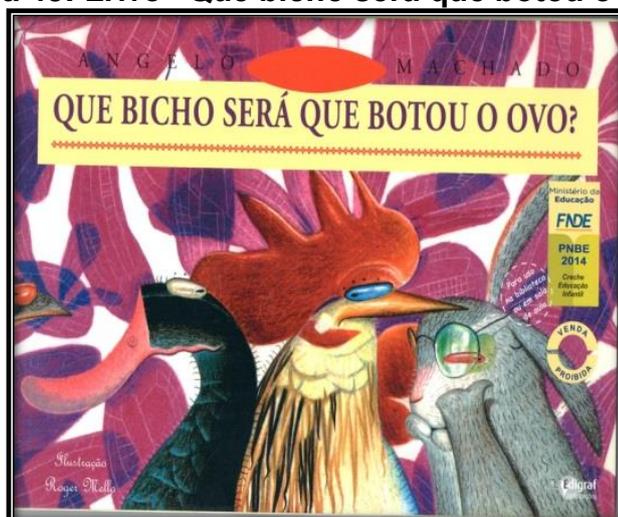
**Figura 42: Livro “Abraço apertado”**



Fonte: SISTO, TEIXEIRA, 2013.

42- “Abraço apertado”, ilustração de Elisabeth Teixeira e texto em prosa de Celso Sisto. Editora Piá, 2013. A história de uma menina que tem um grande segredo guardado com mais de sete chaves: a relação paternal. “Sabia que meu pai é carente?/Tá sempre precisando de carinho,/tá sempre com cara de quem quer abraço!/Com jeito de desamado,/o coitadinho!”, p. 11. As palavras presentes são: desconfiar, amigo, sozinha, carente, desamado, carinho, contente e feliz.

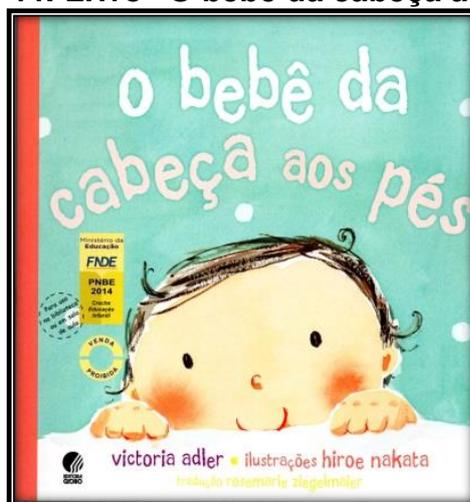
**Figura 43: Livro “Que bicho será que botou o ovo?”**



Fonte: MACHADO, MELLO, 2013.

43- “Que bicho será que botou o ovo?”, ilustração de Roger Mello e texto em prosa de Angelo Machado, sem paginação, Edigraf Participações, 2013. A história de um bicho que botou um ovo, mas o ovo é de que bicho? Em busca de resposta a libélula procura a bicharada, que por fim descobre que o ovo era de jacaré. “-Crec!/Nasceu um jacarezinho./E como o coitado nasceu sozinho, os bichos arrumaram uma solução”. As palavras presentes são “gostou” e “sozinho”.

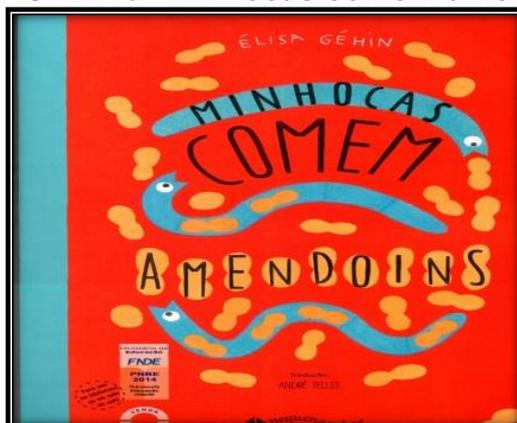
**Figura 44: Livro “O bebê da cabeça aos pés”**



Fonte: EDLER, NAKATA, 2012.

44- “O bebê da cabeça aos pés”, ilustração Hiroe Nakata e texto em prosa de Victoria Adler, sem paginação, Editora Globo, 2012. A narrativa sobre um bebê amado por todos da família. “O bebê tem um nariz/lindo e bem-feitinho./Um narizinho para/sentir cheiros”. As palavras indicadas são; gosta, gosto, adorável e sentir.

**Figura 45: Livro “Minhocas comem amendoins”**



Fonte: GÉHIN, 2012.

45- “Minhocas comem amendoins”, ilustração e texto em prosa de Élisia Géhin, sem paginação, Editora Zahar, 2012. A narrativa sobre o porquê das minhocas comerem pedras. Primeiro as minhocas comiam amendoins, os passarinhos comiam as minhocas e os gatos comiam os passarinhos. Até que deu uma confusão onde todos comiam de tudo, inclusive amendoins. “Mas com os gatos/E os passarinhos comendo amendoins.../Não sobrou nada para as minhocas!/Daí em diante, para não ficar sem comida,/as minhocas começaram a comer pedrinhas”. O texto apresenta a cadeia alimentar de forma divertida. As palavras empregadas são: irritava, irritada e irrita.

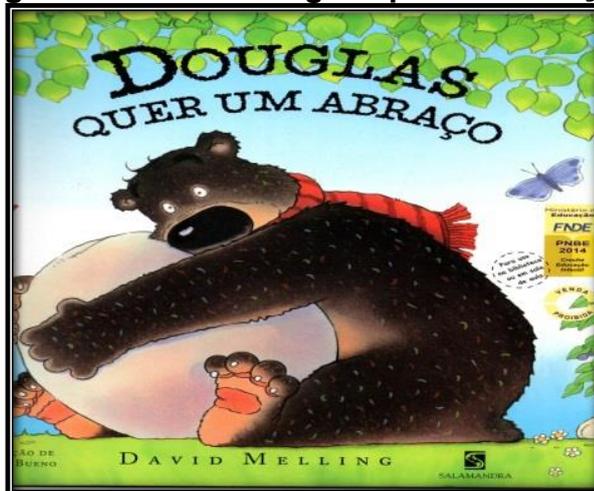
**Figura 46: Livro “Curupira, brinca comigo?”**



Fonte: CARVALHO, RODRIGUES, 2013.

46- “Curupira, brinca comigo?”, ilustração de Susana Rodrigues e texto em prosa de Lô Carvalho, sem paginação, Editora Bamboozinho, 2013. A narrativa engloba os personagens do folclore popular brasileiro, do curumin que quer brincar e convida as assombrações e monstros da mata. “Nesta história, uma criança como você decide brincar/ com os monstros e as assombrações do nosso folclore./ Mas, do que será que eles vão brincar? Emprega a palavra “assombrações”.

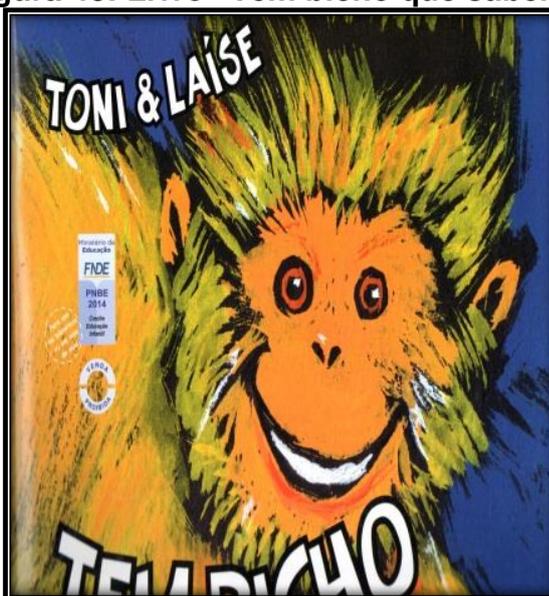
Figura 47: Livro “Douglas quer um abraço”



Fonte: MELLING, 2013.

47- “Douglas quer um abraço”, ilustração e texto em prosa de David Melling, sem paginação, Editora Salamandra, 2013. A história de um filhote de urso que acorda após a hibernação carente por um “mimo” abraço. “... da MAMÃE!/- Pensando brm, meus melhores abraços vêm de alguém/que eu amo – disse Douglas. E se aconchegou nos/braços maiores e mais gostosos que ele conhecia”. As palavras indicadas são: pensou, gostou, feliz, furiosa, sentiu, pensar, amo, envergonhado e solo.

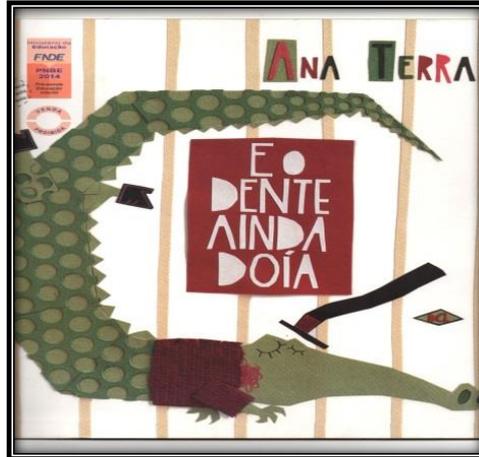
Figura 48: Livro “Tem bicho que sabe...”



Fonte: TONI, LAÍSE, 2013.

48- “Tem bicho que sabe...”, ilustração e texto em prosa de Toni & Laíse, sem paginação, Editora Bamboozinho, 2013. A narrativa mostra o que cada bicho sabe fazer, como os morcegos que dormem de cabeça virada para baixo. Ao destacar a imagens de duas figuras mãe e filhore panda, “Dar um abraço/bem gostoso”. A palavra destacada é “gostoso”.

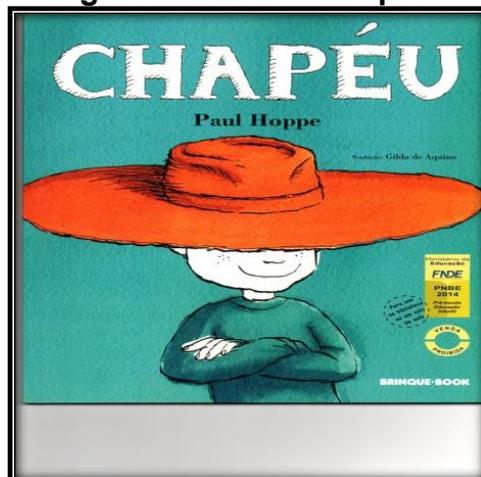
**Figura 49: Livro “E o dente ainda doía”**



Fonte: TERRA, 2012.

49- “E o dente ainda doía”, ilustração e texto em versos Ana Terra, Editora DCL, 2012. A narrativa sobre um jacaré que usa da artimanha da dor de dente para tentar comer algum bicho. “Cinco patinhos saíram da água para ver:/- Só com um carinho seu dente vai parar de doer!/Mas nada resolvia. O jacaré raía a cenoura, cutucava com o graveto, mordia o pedregulho,/recebia carinho... e o dente ainda doía!”, p. 14. A palavra apresentada é “carinho”.

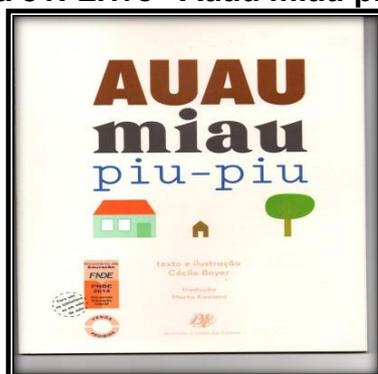
**Figura 50: Livro “Chapéu”**



Fonte: HOPPE, 2012.

50- “Chapéu”, ilustração e texto em prosa de Paul Hoppe, Editora Brinque-Boock, 2012. Um menino acompanhado de sua mãe encontra um chapéu vermelho sobre um banco numa praça. Ao prová-lo em sua cabeça, imagina várias situações. No entanto, como mandam os bons costumes, e obedecendo a mãe, vai embora e deixa o chapéu no mesmo lugar, e, junto a ele, as suas fantasias. “Um chapéu é ótimo para caçar ratos/e para fazer mágicas./”, p. 10-11. (...) “Um chapéu sem truques./Uma avó apavorada!”, p. 28-29. São utilizadas as palavras “apavorada” e “pensou”.

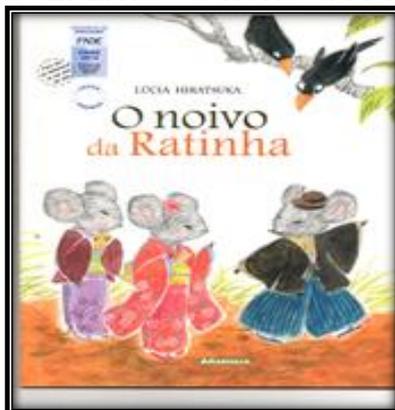
**Figura 51: Livro “Auau miau piu-piu”**



Fonte: BOYER, 2010.

51- “Auau miau piu-piu” ilustração e texto em prosa de Cécile Boyer, sem paginação, Editora Berlendis & Vertecchia, 2010. A narrativa discorre sobre as peculiaridades do cotidiano de três animais: cachorro, gato e pássaro. “O gato é um solitário./Depois que anoitece, ele passeia/sozinho pelos telhados”. As palavras presentes na narrativa são: gosta, solitário, sozinho, contente, adora, alegria e apavorado.

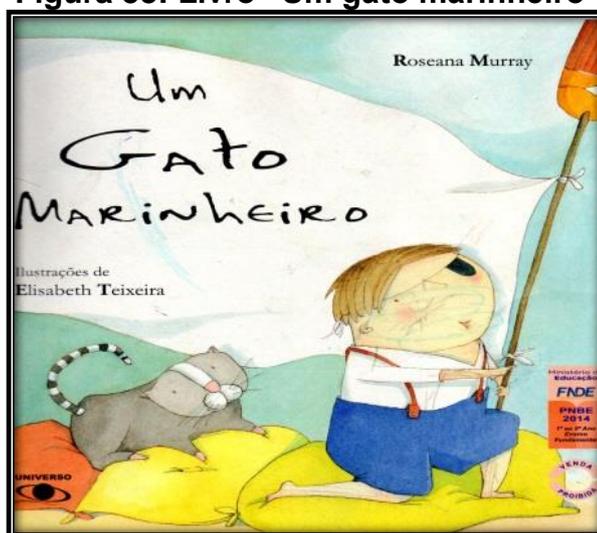
**Figura 52: Livro “O noivo da ratinha”**



Fonte: HIRATSUKA, 2013.

52- “O noivo da ratinha”, ilustração e texto em prosa de Lúcia Hiratsuka, sem paginação, Editora Araguaia, 2013. Narrativa em prosa sobre uma ratinha que vivia com a família numa aldeia japonesa e já estava na idade para casar. Porém, o noivo tinha que ser “o mais poderoso do mundo”. Perguntaram para o avô, que respondeu que seria o Sol, e o Sol disse que era a Nuvem, que disse que era o Vento, que disse que era o Muro que, por fim, afirmou que eram os Ratos. Assim, aconteceu o casamento da ratinha com um rato da vizinhança. Destaca as palavras: espantaram-se, pensassem, pensou, pensaram, gostaria, gostosa, espantou-se, admirou-se e terríveis.

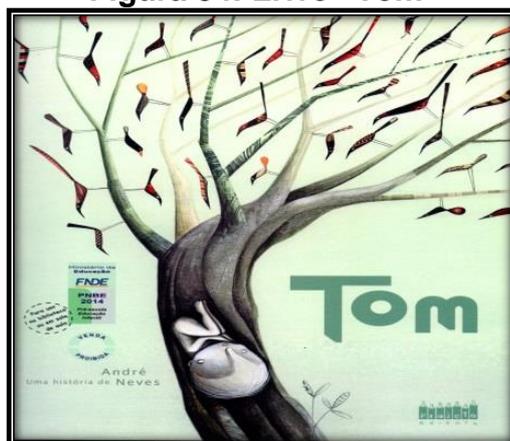
**Figura 53: Livro “Um gato marinheiro”**



Fonte: TEIXEIRA, MURRAY, 2012.

53- “Um gato marinheiro”, ilustração Elisabeth Teixeira e texto em prosa de Roseana Murray, Editora Universo Livros, 2012. Em uma tarde chuvosa, o menino Pepe e o gato Babel olham a chuva cair pela janela. Chateado, o menino convida o gato para brincarem de faz de conta de piratas, e vivem várias aventuras, sendo ele capitão e, o gato, marinheiro-conselheiro. Com o fim da chuva e o início da noite, pensam em brincar de astronauta. “Babel – Diz Pepe -, E se construirmos agora/uma nave espacial para ir/ Até os vulcões da lua?/Babel pensa: “Haverá sardinhas na lua?/ Mas, como não sabe,/Diz sim com seus bigodes.”, p. 22-23. As palavras indicadas são: gostaria, pensamento e pensa.

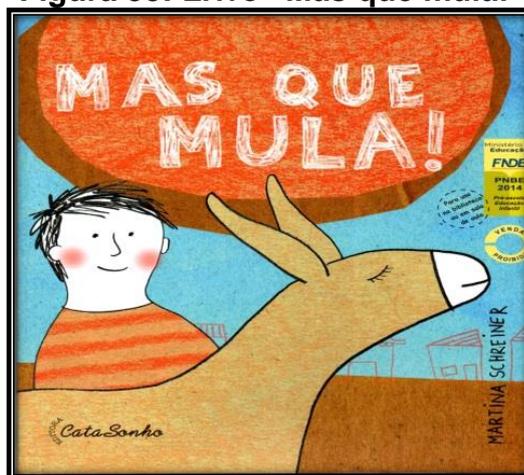
**Figura 54: Livro “Tom”**



Fonte: NEVES, 2012.

54- “Tom”, ilustração e texto em prosa de André Neves, sem paginação, Editora Projeto, 2012. Narra o cotidiano do menino “Tom” que, no decorrer da história do convívio familiar, parece ser um irmão imaginário. “Tom é meu irmão, estou ao seu lado desde que nasci. E sempre me perguntei por que Tom gosta da solidão dos pensamentos./Por que Tom não brinca?/Por que Tom não diz o que sente?/Todos tentam entender Tom”. As palavras presentes são: solidão, pensamentos, sente, carinho, pensar, senti e sentindo.

**Figura 55: Livro “Mas que mula!”**

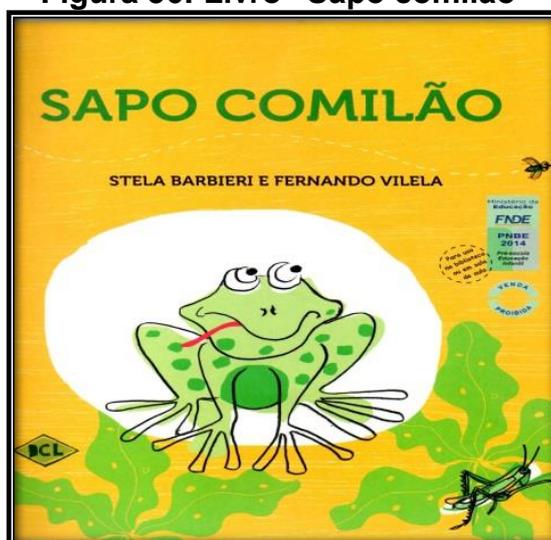


Fonte: SCHREINER, 2013.

55- “Mas que mula!”, ilustração e texto em verso de Martina Schreiner, sem paginação, Editora Cata-Sonho, 2013. O texto relata o dia em que Ribamar foi visitar Isabel e a mula empacou, sendo acudido pela ajuda dos vizinhos para desempacar o bicho. “Com toda sabedoria,/o professor jogou água fria:/-Um bom susto pra

acabar com a mania,/ essa é minha teoria!/Ensopada, a mula continuou parada”.  
Mostra as seguintes palavras: carinho, adorou e susto.

**Figura 56: Livro “Sapo comilão”**



Fonte: BARBIERI, VILELA, 2012.

56- “Sapo comilão”, ilustração Fernando Vilela e texto em prosa de Stela Barbieri, Editora DCL, 2012. História de um sapo que, cansado de comer a mesma coisa, resolveu sair por aí e comer outros tipos de alimentos, mas, no entanto, ao prová-los não gostou de nenhum, voltando a comer sua comida preferida: a mosca. “Foi quando ele viu/Uma mosquinha bem/Gordinha e distraída./Foi a melhor coisa que/Ele comeu! Sapo gosta/Mesmo é de mosca”, p. 27-29. As palavras presentes são: horrível, gostou, pensando, pensou, distraída e desanimado.

Das obras distribuídas pelo PNBE, 44 não mencionam explicitamente emoções e sentimentos. Das 56 obras selecionadas, por trazerem palavras nominando emoções e sentimentos, 17 foram poemas, 03 contos de fada clássicos e 36 apresentaram texto em prosa. Também dentre as 56 obras, 10 apresentaram conteúdos de ensinamento de moral e bons costumes. 05 trataram de cuidados com saúde de higiene e bons hábitos, 01 retratou a necessidade de obediência e o castigo pela desobediência, 01 problematizou a questão de gênero, buscando criticar a ideia de que apenas meninas têm medo. Dentre as 56 obras classificadas, 16 remeteram à exploração do imaginário e da criatividade infantil com o faz-de-conta e brincadeiras. Destas 56 obras, 23 focaram a criança como protagonista da história.

Considerou-se que, dentre as 56 obras, 33 apresentaram, na construção do texto, a preocupação do autor em enfatizar o universo infantil, o lúdico e a experimentação estética da arte literária dirigida à criança. No conto de fada “Patinho feio”, a narrativa faz a abordagem da questão do bullying, da rejeição, da discriminação e do preconceito. “Cachinhos de ouro” mostra o comportamento errôneo da menina, que entra sem ser convidada na casa dos três ursos. A obra apresenta o exagero na composição da narrativa com elementos (objetos e acontecimentos) no aumentativo e diminutivo, explanando o pensamento infantil com relação a imaginação (VIGOTSKI, 2003), “[...] Uma tigela grande e funda, que era do Papai Urso. Uma tigela nem grande nem pequena, que era da Mamãe Ursa. E uma tigela bem pequenininha, que era do Neném Ursinho”, (MACHADO, 2013, p. 09). A narrativa “Rinocerontes não comem panquecas”, reflete a dificuldade da criança em atrair a atenção dos pais. A obra intitulada “Não” foi a única que trouxe o sentimento/emoção relacionado com a polissemia, quando uma ação tem sentidos distintos para quem a pratica e os demais.

Portanto, das 56 obras relacionando a literatura infantil com as emoções/sentimentos por meio da designação por palavras, pode-se constatar que 16 obras fazem referência aos preceitos morais, ensino de bons hábitos e valorização da obediência, o que, para Vigotski (2004a), caracteriza uma falsa literatura, ao subordinar a educação estética ao ensino da lição de moral. Para o autor, a moral atua no intelecto na emancipação do sujeito, superação de constrangimentos e repressões. Outras 18 obras focam a imaginação/criatividade e as brincadeiras infantis, Vigotski (1998) dispõe que o combustível da imaginação é o afeto. Contudo, 40 obras trazem a preocupação da arte como expressão estética e fruição das emoções/sentimentos, que na perspectiva vigotskiana colaboram na reorganização do pensamento e emoções/sentimentos do sujeito. Cerca de 46 obras apontam o uso do exagero em expressões indicando objetos e acontecimentos no diminutivo e aumentativo.

A seguir, sistematiza-se quadro contendo as emoções e sentimentos que aparecem nas palavras e a quantidade de vezes, como, por exemplo, a palavra nomeando a emoção *irritação* com a escrita diversificada na mesma narrativa; *irritava*, *irritada* e *irrita*. Entretanto, no quadro 1 “Palavras nominando emoções e sentimentos” é quantificada como 01 vez, por corresponder a menção do mesmo tipo de emoção/sentimento presente na obra.

**Quadro 1: Palavras nominando emoções e sentimentos**

PALAVRAS	QUANTIDADE	PALAVRAS	QUANTIDADE	PALAVRAS	QUANTIDADE
ADORAR	05	DESCONFIANÇA	02	LAMENTO	02
ADMIRAÇÃO	02	DESEJO	01	LUTO	01
AFETO	01	DISTRAÇÃO	03	MEDO	08
ALEGRIA	12			ÓDIO	01
AMIZADE	14	ENTERNECIMENTO	01	ORGULHO	02
AMOR	10	ENVERGONHADO	03	PAVOR	01
ANIMADO	02	ESPANTO	05	PENA	01
APAIXONADO	03	ESTIMA	02	PENSATIVO	16
APAVORAR	05	ENTUSIASMO	01	RAIVA	01
ASSOMBRO	01	FELICIDADE	02	SAUDADE	02
ASSUSTADO	11	FELIZ	16	SENTIR	08
BRAVO	02	FURIA	05	SIMPÁTICO	01
CARENTE	01	GOSTAR	22	SOLIDÃO	13
CARINHO	06	HORROR	04	SURPRESA	03
CONFIANÇA	02	INFELIZ	01	TEMOR	01
CONSOLO	01	INJUSTIÇADO	01	TERROR	04
CONTENTE	02	INAMIZADE	01	TRISTE	06
DESAMOR	01	INVEJA	01	TRISTEZA	02
DESANIMO	02	IRRITAÇÃO	03	VERGONHA	02

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

O Quadro 1 “Palavras nominando emoções e sentimentos” demonstra que as emoções/sentimentos presentes com maior frequência nas obras são: gostar (22), pensativo; feliz (16), amizade (14), solidão (13), alegria (12), assustado (11), amor

(10), sentir; medo (08), carinho e triste (06). Na totalidade apresenta 55 palavras designando emoções/sentimentos nos gêneros literários que estruturam as obras dirigidas ao público infanti.

## 5.2 ANÁLISE DO ACERVO DISTRIBUÍDO PELO PNBE/2014

Dentre as obras analisadas, verificou-se o emprego de palavras no aumentativo e diminutivo, textos curtos e forte presença das onomatopeias. Os gêneros literários infantis contemplados foram: poesia, poema, contos de fada, folclore (cantiga tradicional popular), fábula e parlenda. As cem obras, de acordo com os livros e o Guia 1 do PNBE/ 2014 Educação Infantil, completam um acervo com dezenove textos em versos, dentre os quais dezesse são poemas rimados e dois de poesia, dezoito são narrativas de imagem, quatro de contos de fada, cinquenta e quatro de prosa, sendo sete de folclore (cantiga tradicional popular, parlenda). Outros 05 livros são brinquedos com dobraduras.

Além das obras, o guia do PNBE propõe diversas atividades a partir dos textos, tais como dobradura, adivinhação, construção de brinquedos de sucatas, soltar pipa, cirandar, saltar, brincar de esconder, imitar animais, brincadeira com os sons das palavras e atividades de completar as histórias.

Percebe-se a presença de textos com objetivos de lição de moral. Ou seja, textos que ensinam às crianças os comportamentos e atitudes desejáveis. Alguns trazem diretamente o meio em que a criança vive. Outros mesclam as emoções e os sentimentos como sendo reações das personagens a condicionamentos do meio.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de iniciar a vida escolar, algumas crianças já experienciaram a literatura infantil no círculo familiar, por meio de canções de ninar, cantigas de roda, parlendas, contos de fadas, lendas e fábulas. A literatura infantil faz parte da tradição da cultura folclórica popular, compartilhada e recriada por diferentes povos e línguas ao longo dos anos. Entretanto, há crianças que só travam contato com a literatura infantil na escola, de onde advém a importância de se estudar a efetividade dos programas que destinam livros de literatura às escolas públicas.

Neste trabalho, foi possível concluir que, dentre as 100 obras distribuídas pelo PNBE às escolas públicas para as crianças de até 05 anos, 56 obras continham palavras designando emoções/sentimentos.

Na concepção de Vigotski, as emoções/sentimentos impulsionam a imaginação pela afecção por meio da linguagem. Ao ouvir a narrativa, a criança ainda não alfabetizada acumula experiências e vivências, e, assim, interage com a história com a ajuda de um adulto que executa a leitura. Na atividade da leitura pelo adulto, a criança passa a conhecer novas palavras extraídas dos livros. Desta maneira, a criança efetua a generalização de significados e sentidos que colaboram na assimilação de conceitos. Portanto, a obra de arte pode servir como mediação para a compreensão, pela criança, de emoções e sentimentos, auxiliando no processo de formação das funções psíquicas superiores. A obra de arte remete a realidades não vivenciadas pela criança, o que é fundamental no desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Se as obras de literatura apenas trouxerem realidades próximas ao contexto vivenciado pela criança, pouco contribuirão no desenvolvimento da imaginação. Disso advém a importância de obras que tragam mundos inexistentes ou distantes.

A literatura infantil é uma produção artística. O livro e o seu conteúdo é uma obra de arte e precisa ser tratado como tal. Partindo do pressuposto de que a literatura infantil tem sido importante instrumento de ensino da leitura e da escrita nas escolas, dadas as políticas educacionais de distribuição de livros, faz-se importante uma fundamentação teórica que proporcione melhores práticas de usos da literatura infantil em sala de aula. A teoria de Vigotski contém importantes elementos sobre a literatura infantil. Vigotski (2004a) denuncia que quando a literatura infantil é utilizada de modo a transmitir às crianças ensinamentos morais,

acaba por produzir efeito diverso. A criança é levada a não se apropriar da obra como arte e aprende a não gostar de literatura infantil. O papel da obra de arte não é ser usada para ensinar determinado conteúdo, mas sim a catarse e a fruição estética. Lajolo e Zilberman (1998), ao enfatizarem o cunho moralista das obras de literatura infantil distribuídas às escolas pelo Estado na década de 1980, permanecem atuais nos dias de hoje. Ainda hoje o Estado distribui obras visando ao ensino de moral e bons hábitos.

O acervo distribuído pelo PNBE/2014 à Educação Infantil demonstra o estranhamento literário, por deixar implícito e explícito a presença do estranhamento estético apontado por Vigotski, por constar em alguns textos a distorção da literatura destinada à criança, da prática tediosa, da ideologização dos tópicos como bons costumes e princípios morais arregrados na tradição. Porém, observou-se também a presença da tão discutida e defendida oportunidade do texto capaz de proporcionar a leitura pelo prazer da leitura e da contação da história pela história de forma lúdica, valorizando, assim, o emprego da obra literária como arte, que possibilita o exercício da fantasia, da imaginação e da criatividade, entendimento das emoções/sentimentos, ou seja, a catarse e a fruição estética.

Em relação às emoções/sentimentos, é possível concluir que as obras do PNBE pouco oportunizam o conhecimento, pela criança, de sentimentos mais próximos das funções psíquicas superiores, como o receio, a ternura, o afeto, dentre outras, tendo somente a designação em palavras quanto sentimentos apenas de amor e alegria. Mais da metade das obras apresentam palavras que expressam emoções/sentimentos. Mais da metade das obras aludem a emoções simples, como alegria e amor, nenhum sentimento é abordado.

Esta pesquisa abre um leque para novos estudos relacionados às emoções/sentimentos e imaginação/criatividade: No cotidiano da sala de aula de educação infantil, como o currículo e as aulas priorizam o desenvolvimento das funções psíquicas por meio da literatura infantil? De que forma as obras de literatura destinadas às crianças são empregadas no processo de ensino e aprendizagem no cotidiano da Educação Infantil? Ou seja, esta pesquisa reporta para a necessidade de compreender o cotidiano do ambiente escolar em relação à oportunidade da fruição estética.

## 7 REFERÊNCIAS

ADLER, Victoria. **O bebê da cabeça aos pés**. Ilustrações de Hiroe Nakata; tradução Rosemarie Ziegelmaier. 1. ed. São Paulo: Globo, 2012.

ALMEIDA, Lucila Silva de. BAROUKH, Josca Ailine. **Parlendas para brincar**. Ilustração Camila Sampaio. São Paulo: Guia dos Curiosos Comunicações, 2013.

ALTÉS, Marta. **Não!** Texto e ilustração Marta Altés: Tradução Gilda de Aquino. 1. ed. São Paulo: Escarlate, 2013.

ANDERSEN, Hans Christian. **O patinho feio**. Contada por Roberto Piumini, traduzida por Daniela Bunn, ilustrada por Barbara Nascimbeni. Curitiba: Positivo, 2011.

ARCE, Alessandra. SILVA, Debora A. S. M. VAROTTO, Michele. **Ensinando ciências na educação infantil**. Campinas, SP: Alínea, 2011.

ARCE, Alessandra. DUARTE, Newton. **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p.11-25.

ARENA, Dagoberto Buim; LOPES, Naiane Rufino. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. **Educ. Real**, Marília/SP, v.38, n.4, p.1147-1173. Jul./Dez., 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362013000400008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000400008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 out. 2016.

ASSUMPÇÃO, Simone. Poesia folclórica. In. Juracy Assmann Saraiva (Org.) **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano de ação. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 69-74.

BABIERI, Stela. **Como surgiram os vaga-lumes**. Ilustrações Fernando Vilela. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2014.

\_\_\_\_\_. **Sapo comilão**. Ilustrações Fernando Vilela. 1. ed. São Paulo: DCL, 2012.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese (doutorado Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara), Araraquara, 2007. 414 f.p. 11-99. Disponível em: <[http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101588/barroco\\_sms\\_dr\\_arafcl\\_prot.pdf?sequence=1](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101588/barroco_sms_dr_arafcl_prot.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 12 jun. 2016.

BECKER, Celia Doris. História da literatura infantil brasileira. In. Juracy Assmann Saraiva(Org.) **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano de ação. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-41.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e Alfabetização**: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. Ed. Reform. E ampl. – São Paulo: Saraiva, 2002. p. 46-58.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: IBGE**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acessoainternet2013/default.shtm>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Resolução nº 8, de 1º de março de 2002**. PNBE. 2008. Disponível em: <[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000007&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2009&sgl\\_orgao=CD/FNDE/MEC](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000007&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC)>. Acesso em: 04 jun. 2015.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **PNBE Biblioteca da escola**. Disponível em: <[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/ActionDatalegis.php?cod\\_menu=361&cod\\_modulo=21&acao=abrirTreeview](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/ActionDatalegis.php?cod_menu=361&cod_modulo=21&acao=abrirTreeview)>. Acesso em: 15 /06/2015.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **PNBE na escola: Guia 1 literatura fora da caixa**. Educação Infantil/ Ministério da Educação; elaborado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. – [Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2014]. 3 v.

BRENNAN, Ilan. **Pai, não fui eu!** Ilustrações AnnaLaura Cantone. 1. ed. São Paulo: All Books, 2013.

\_\_\_\_\_. **Mãenhê!** Ilustrações Guilherme Karsten. 1. ed. São Paulo: Escarlata, 2013.

BOYER, Cécile. **Auau miau piu-piu**. Tradução Marta Kawano; ilustração da autora. 1. Ed. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2010.

BOURGUIGNON, Laurence. **Branca de Neve**. Tradução Carlos Frederico Barrère Martin. Ilustração Quentin Gréban. 1. ed. São Paulo: Comboio de Corda, 2013.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. Coleção primeiros passos 163,1. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.p.89.

CAMARGO, Denise de. **As emoções & a escola**. 1. ed. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004,

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 7. Ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

CARVALHO, Beatriz. BUENO, Renata. **Misturichos**. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

CARVALHO, Lô. **Curupira, brinca comigo?** Ilustração Susana Rodrigues. 1. ed. São Paulo: Bamboozinho, 2013.

CHAVES, Marta. Prática pedagógica na educação infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 56-60, jan.-abr. 2015. Disponível: <<http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1356>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

\_\_\_\_\_, TULESKI, LIMA, GIROTTO. Silvana Calvo. Elieuz Aparecida de. Cyntia Graziella G. Simões. **Teoria histórico-cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino**. Educação: Santa Maria. v. 39, n. 1, p. 129-142, jan/abr. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/198464444210>>. Acesso em: 17 jun. 2016

CHILD, Lauren. **Quero um bicho de estimação**. Tradução Érico Assis. 1. ed. São Paulo: Reviravolta, 2013.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história – teoria - análise**. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1984.

\_\_\_\_\_. **Literatura infantil: teoria – análise - didática.** 6. Ed. revisada. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. **Panorama Histórico da Literatura Infantil Juvenil.** Editora Ática S.A, São Paulo, 1991.

COELHO, Ronaldo Simões. **Ratinhos.** Ilustrações Humberto Guimarães. 1. ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2013.

COSTA, Patrícia Lapot. VALDEZ, Diane. Ouvir e viver histórias na educação infantil: um direito da criança. Alessandra Arce e Lígia Márcia Martins (Org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?:** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 163-184.

DUBUC, Marianne. **Um elefante se balança...** 1. ed. São Paulo: DCL, 2012.  
ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do Jogo.** Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, Marilda G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: Alessandra Arce e Newton Duarte (org.) João Henrique Rossler [et al.]. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin.** São Paulo: Xamã, 2006. p.11-25.

FACCI, Marilda G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em:  
<[https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4507/A\\_PeriodizaA\\_A\\_o\\_do\\_Desenvolvimento\\_Psicologia\\_na\\_perspectiva\\_de\\_Leontiev\\_Elkonin\\_e\\_Vigotski.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4507/A_PeriodizaA_A_o_do_Desenvolvimento_Psicologia_na_perspectiva_de_Leontiev_Elkonin_e_Vigotski.pdf)>. Acesso em: 17/11/16.

Fê. **No mundo do faz de conta.** Texto e ilustração Fê. 1. Ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

FOLGUEIRA, Rodrigo. **Coach!** Ilustração Poly Bernatene. Tradução Leo Cunha. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

FRANÇA, Mary. **O guerreiro.** Ilustrações de Eliardo França. 1. ed. Juiz de Fora (MG); Mary e Eliardo Editora, 2012.

FRANCO, Blandina. **Quem soltou o Pum?** Ilustrado por José Carlos Lollo. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2013.

FREITAS, Tino. **Quem quer brincar comigo?** Ilustrações Ivan Zigg. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Abacatte, 2011.

GÉHIN, Élis. **Minhocas comem amendoins.** Ilustrações de Élis Géhin; tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderrama. **O afetivo para a Psicologia Histórico-Cultural: considerações sobre o papel da educação escolar.** 2008. Disponível em:<[http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102219/gomes\\_cav\\_dr\\_mar.pdf?sequence=1](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102219/gomes_cav_dr_mar.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 17 Dez. 15.

GOMI, Taro. **O crocodilo e o dentista.** Texto e ilustração Taro Gomi. Tradução StéphanieHavir de Almeida. 1. ed. São Paulo: Berlendis&Vertecchia Edirores, 2013.

GUEDES, Wallace Andrioli. **Roberto Farias e a lógica do duplo-pensar no caso da censura ao filme Pra Frente, Brasil**. Topoi, Rio de Janeiro, v. 15, n. 28, p. 187-208, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/topoi/v15n28/1518-3319-topoi-15-28-00187.pdf>>. Acesso em: 10/09/16.

HALL, Michael. **Meu coração é um zoológico**. Tradução de Marília Garcia. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

HETZEL, Bia. **O balde das chupetas**. Ilustrações Mariana Massarani. Rio de Janeiro: Manati, 2011.

HIRATSUKA, Lúcia. **O noivo da ratinha**. Texto e ilustração Lúcia Hiratsuka. 1. ed. São Paulo: Araguaia, 2013.

HOOPE, Paul. **Chapéu**. Ilustração Paul Hoppe; tradução Gilda de Aquino. 1. ed. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

HORN, Alice. **Alô, Mamãe!; Alô Papai!** Ilustrações Joëlle Turlonias; tradução Heloisa Prieto. 1. Ed. Curitiba: Editora Champagnat. PUC – PR, 2013.

INTRIAGO, Patricia. **Ponto**. Tradução Janaina Senna. 2. ed. Rio de Janeiro, Duetto, 2013.

JAMBERSI, Belissa do Pinho. A arte de contar histórias na sala de aula: do didatismo ao encantamento. \_\_\_\_\_. Alessandra Arce (Org.). **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. Campinas, SP: Alínea, 2014. p. 13-35.

JUNQUEIRA, Sonia. **O menino e o peixinho**. Ilustração Mariângela Haddad, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KEMP, Anna. **Rinocerontes não comem panquecas**. Ilustrações Sara Ogievie. Tradução Hugo Langone. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KÖNNECKE, Ole. **Anton e as meninas**. Tradução Monica Stahel. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LAGO, Angela. **A casa do bode e da onça**. 1º. ed. Rio de Janeiro: Lendo e Aprendendo, 2011.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Lígia Márcia Martins, Angelo Antonio Abrantes, Marilda Gonçalves Dias Facci (Org), SP: Autores Associados, 2016. p.129-147.

LEITE, Hilusca Alves et. al. A emoção como função superior. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.3, n.7, p.37-48, 2013.

**Literatura na Infância: imagens e palavras**. Aparecida Paiva [et al]. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Belo Horizonte: UFMG, Centro de Alfabetização,

Leitura e Escrita, 2008. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/literatura\\_na\\_infancia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/literatura_na_infancia.pdf)>. Acesso em:  
05 jun. 2015.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.  
(Original publicado em 1959).

LOOS, Helga. Sant'Ana. **Cognição, afeto e desenvolvimento humano**: a emoção de viver  
e a razão de existir. 2007. Disponível em: <[www.scielo.org/cgi-  
bin/wxis.../iah/?...article%5Edart](http://www.scielo.org/cgi-bin/wxis.../iah/?...article%5Edart)>. Acesso em: 19 nov.15.

LURIA, Alexander R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone,  
2001.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

MACHADO, Angelo. **Será mesmo que é bicho?** Ilustrações Roger Mello, 3. ed. Rio de  
Janeiro: Edigraf Ltda, 2013.

\_\_\_\_\_. **Que bicho será que botou o ovo?** Ilustração Roger Mello. 2. ed. Rio de Janeiro:  
Edigraf Participações, 2013.

MACHADO, Ana Maria. **Cachinhos de ouro**. Robert Southey, ilustrações de Ellen Pestili. 3.  
ed. São paulo: FTD, 2013.

MACHADO, Letícia Vier. FACCI, Marilda Gonçalves Dias. BARROCO, Sonia Mari Shima.  
**Teoria das emoções em Vigotski**. 2011. Disponível em:  
<[www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722011000400015&script](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722011000400015&script)>. Acesso em: 19 nov.15.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. 2010. **Emoções humanas e significação numa  
perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano**: um estudo teórico da obra  
de Vigotski. Disponível em:  
<[www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000773362](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000773362)>. Acesso em: 17 nov.15.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**:  
contribuição à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas,  
SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos.  
Alessandra Arce e Lígia Márcia Martins (Org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação  
Infantil?**: Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 63-92.

MELLING, David. **Douglas quer um abraço**. Tradução de Lenice Bueno. São Paulo:  
Salamandra, 2013.

MENDONÇA, Daniel de. **A batalha discursiva dos deputados federais em março de  
1964**. História, Franca, v. 29 n. 2 Dec. 2010. Disponível em:  
<<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742010000200010>>. Acesso em: 10 set. 16.

MESQUITA, Giovana Reis. Vygotsky e as Teorias das Emoções: em busca de um possível  
diálogo. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 25, n.4, pp.809-816, 2012. Disponível em:  
<<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722012000400021>>. Acesso em: 19 Nov.15.

MORAES, Denise Rosana da Silva. **Mídias na formação de professores (as)**: limites e  
possibilidades. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Nóe**: poemas infantis. Ilustrações Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das letras, 1991.

MORICONI, Renato. **Dia de sol**. Ilustrações do autor. 1. ed. São Paulo: Frase e Efeito, 2009.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MURRAY, Roseana. **Um gato Marinheiro**. Ilustração Elisabeth Teixeira. 1. Ed. Florianópolis, SC: Universo Livros, 2012.

NEVES, André. **Tom**. Ilustrações do autor. 1. ed. Porto Alegre: Editora Projeto, 2012.

OLTEN, Manuela. **Meninos de verdade**. Tradução Hedi Gnädinger, 1. ed. Campinas, SP: Saber e Ler, 2013.

OUTHOF, Sylvia. **A velhota cambalhota**. 1. ed. Ilustrações: Tato, Belo Horizonte: Lê, 1985.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Ligia Márcia Martins, Angelo Antonio Abrantes, Marilda Gonçalves Dias Facci (Org), SP: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **História em 3 atos**. Ilustrações André Neves. 14. ed. São Paulo: Global, 2007.

RAMOS, Anna Claudia. **Era uma vez três velhinhas**. Ilustrações Alexandre Rampazo. 1. ed. São Paulo: Globo, 2012.

RAMOS, Mario. **Já pra cama, monstrinho!** Ilustrações do autor, tradução Bruno Berlendis de Carvalho. 1. ed. São Paulo: Berlendis&vertecchia, 2012.

RITER, Caio. **Sete patinhos na lagoa**. Ilustrações Laurent Cardon. 1. ed. São Paulo: Biruta, 2012.

ROCHA, Ruth. **Quem tem medo de monstro?** Ilustrações Mariana Massarani. São Paulo: Richmond Educação, 2013.

RODRIGUES, Marisa Cosenza; HENRIQUES, Mariana Wierman; PATRÍCIO, Marina de Oliveira. Leitura de histórias e evocação de estados mentais por pré-escolares. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), v.13, n.1, p.37-44. Jan./Jun. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572009000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 out. 2016.

ROSCOE, Alessandra Pontes. **O minhoco apaixonado**. Ilustração Luciana Fernández, 1. ed. São Paulo: Canguru, 2013.

ROSINHA. **Maria que ria**. Ilustrações Rosinha. 1. ed. São Paulo: Araguaia, 2013.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na Educação Escolar:** uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. 186 f. Linha de Pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade) - Faculdade de Ciências e Letras Unesp/Araraquara, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115679/000809776.pdf?sequence=1>>. Acesso: em 13 ago.16.

Sanz, Ignacio. **O bosque encantado.** Ilustrações de Noemí Villamuza, tradução Diego Ambrosini. Cotia, SP: Macmillan, 2013.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e alfabetização:** do plano do choro ao plano da ação. In. Juracy Assmann Saraiva (Org.). Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Palavras, brinquedos e brincadeiras:** cultura oral na escola. In. Juracy Assmann Saraiva (Org.). Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SHAKESPEARE, William. **Romeu e Julieta.** Edição Ridendo Castigat Mores. Fonte Digital [www.jahr.org](http://www.jahr.org). Versão para eBooks eBooksBrasil.com, Julho 2000. Disponível em: [www.ebooksbrasil.org/adobeebook/romeuejulieta.pdf](http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/romeuejulieta.pdf) Acesso em: 01 mar.2017.

\_\_\_\_\_. **Otelo.** Edição Ridendo castigat Mores. Fonte Digital [www.jahr.org](http://www.jahr.org). Versão para eBooks eBooksBrasil.com, julho 2000. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/otelo.pdf> Acesso em: 01 mar. 2017.

SCHREINER, Martina. **Mas que mula!** 1. ed. Rio de Janeiro: Cata-Sonho, 2013.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; QUADROS, Marta Campos de. Crianças que sofrem: representações da infância em livros distribuídos pelo PNBE. **Estud. Lit. Bras. Contemp.**, Brasília, n.46, pp.175-196. Jul./Dez. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2316-40182015000200175&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182015000200175&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 out.16.

Sisto, Celso. **Abraço apertado.** Ilustrações Elisabeth Teixeira. 2. Ed. Curitiba: Piá, 2013.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Org.) **A escolarização da leitura literária:** O jogo do livro infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b, p. 17-49.

SOMBRA, Fábio. PENNA, Sérgio. **Duas festas de ciranda.** Tradições da nossa terra: cirandas caiçaras. 1. ed. Rio de Janeiro: ZIT, 2011.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. **As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico.** 2011. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ptp/v27n2/a05v27n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n2/a05v27n2.pdf)>. Acesso em: 19 nov. 2015.

TERRA, Ana. **E o dente ainda doía.** Ilustração Ana Terra. 1. ed. São Paulo: DCL, 2012.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotsky.** Campinas, SP: Papyrus, 2011. (Coleção Papiros Educação).

\_\_\_\_\_. **Vivências e emoções em Vigotski:** investigação para uma perspectiva Histórico-cultural. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2009. 348 f. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/.../tde.../GTOASSA\\_Tese\\_2009.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/.../tde.../GTOASSA_Tese_2009.pdf)>. Acesso em: 17 dez.15.

\_\_\_\_\_. **Vigotski contra James-Lange:** crítica para uma teoria histórico-cultural das emoções. 2012. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?pid=S010365642012000100005&script](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010365642012000100005&script)>. Acesso: 19 Nov.2015.

TONI. **Tem bicho que sabe....** Toni & Laíse. 1. ed. São Paulo: Bamboozinho, 2013.

TOQUINHO. MORAES, Vinicius de. **Aquarela.** Letra musical de Toquinho. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/MPB/Toquinho/Aquarela>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

TRIGO, Luciano. **Vira bicho.** Ilustrações Mariana Massarani. 7. ed. Campinas, SP: Verus, 2013.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski:** a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria:** Implicações para a Educação Escolar e para a Compreensão dos Problemas de escolarização. Tese de Doutorado (Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – Linha de Pesquisa: Epistemologia do Trabalho Educativo), Araraquara, 2007. p. 01-105. Disponível em: <[www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/Teses\\_dissertacao\\_outros/TESE\\_SILVANA.pdf](http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/Teses_dissertacao_outros/TESE_SILVANA.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

VALE, Luiza Vilma Pires. Narrativas infantis. In: Juracy Assmann Saraiva (Org.). **Literatura e alfabetização:** do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.p.44-49.

YIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** (Tradução – Paulo Bezerra), 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. p. 323-363. Cap. XIII (Original publicado em 1926).

\_\_\_\_\_. **Imaginación y creación en la edad infantil.** 1. ed. Buenos Aires, Argentina: Nuestra América, 2003. (Original publicado em1930).

\_\_\_\_\_. **Teoría de las emociones:** estudio histórico-psicológico. Argentina: EdicionesAkal, S.A., 2004b, (Traducción Judith Viaplana). (Original escrito em 1931-1933).

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/ano/pensamento/>>. Acesso: 26 nov. 2014. (Original publicação em 1934).

\_\_\_\_\_. **El problema del entorno.**The problen of enviromentent he Vygotsky. Readers, 1994 (Tradução – Universidade de Havana - (Cuba). (Original publicado em 1935).

\_\_\_\_\_. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Trad. José María Bravo. In: \_\_\_\_\_. Obras Escogidas III. Madrid, Espanha: Visor, 2000. p. 07-182 (Original escrito em 1931/ publicado em 1960).

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zoía Prestes. São Paulo: Ática, 2009. p. 09-42.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 03-131.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

XAVIER, Marcelo. **Asa de papel.** Fotografia Gustavo Campus. 1. Ed., São Paulo: Livraria Saraiva, 2007.