

VAMOS FAZER MÁGICA?"
REFLEXÕES SOBRE A BRINCADEIRA DE PAPÉIS, O ENSINO E A
LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE UM BREVE
RELATO DE EXPERIÊNCIA

SHALL WE DO MAGIC?"
REFLECTIONS ON ROLE PLAY, TEACHING, AND LITERATURE IN
EARLY CHILDHOOD EDUCATION BASED ON A BRIEF ACCOUNT
OF EXPERIENCE

¿HAGAMOS MAGIA?"
REFLEXIONES SOBRE EL JUEGO DE ROL, LA DOCENCIA Y LA
LITERATURA EN EDUCACIÓN TEMPRANA A PARTIR DE UN
BREVE REPORTE DE EXPERIENCIA

Daiane Santil

daisantil@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Secretaria Municipal da Educação de Salvador-BA

RESUMO

Este texto objetiva tecer uma discussão acerca da importância da literatura infantil, destacando esse universo oferecido em sala de aula como via importante de desenvolvimento da brincadeira de papéis e de alimento do plano simbólico que podem ser estimulados pelo ensino. Tomando a dimensão pedagógica, o texto busca contribuir com estudos acadêmicos sobre a organização do trabalho escolar com crianças, à luz da psicologia histórico-cultural. Trata-se de uma discussão, em um breve estudo bibliográfico atrelado a um relato de experiência, a partir de fontes acadêmicas do campo educacional, para que possam ser colocadas algumas reflexões sobre o ensino nessa perspectiva e criadas estratégias de intervenção

pedagógica em sala de aula. O estudo sugere que tais pressupostos propõem outros olhares para o acesso às práticas de leitura literária na escola.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Brincadeira de Papéis. Ensino. Educação Infantil

ABSTRACT

This text aims to discuss the importance of children's literature, highlighting the universe offered in the classroom as an important pathway for the development of role play and nourishment of the symbolic realm that can be stimulated through teaching. Taking the pedagogical dimension into account, the text seeks to contribute to academic studies on the organization of school work with children, in light of historical-cultural psychology. It is a discussion based on a brief literature review accompanied by an account of experience, drawing on academic sources in the field of education, in order to present some reflections on teaching from this perspective and create strategies for pedagogical intervention in the classroom. The study suggests that these assumptions offer alternative perspectives for accessing literary reading practices in schools

Keywords: Children's Literature. Role Play. Teaching. Early Childhood Education.

RESUMEN

Este texto busca discutir acerca de la importancia de la literatura infantil, resaltando este universo ofrecido en clases como medio importante del desarrollo de juegos de rol y del plan simbólico que pueden ser estimulados por el enseño. Por parte de la pedagogía, el texto busca contribuir con los estudios académicos sobre la organización del trabajo escolar con niños, centrado en la psicología histórico-cultural. Se trata de una discusión, en un breve estudio bibliográfico vinculado a un relato de experiencia, de fuentes académicas del ámbito educativo, para que se puedan situar algunas reflexiones sobre la enseñanza en esta perspectiva y crear estrategias de intervención pedagógica en el aula. El estudio sugiere que tales supuestos proponen otras miradas para el acceso a las prácticas de lectura literaria en la escuela.

Palabras clave: Literatura infantil. Juegos de rol. Enseñanza. Educación infantil.

INTRODUÇÃO

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 se encanta. (VALDEZ; COSTA, 2013, p. 174).

Vozes, corpo, imaginação, movimentos brincantes, leituras de mundo... Diante dos nossos olhos, a criança brinca, revela saltos no desenvolvimento, mostra discursos internalizados e, em seus movimentos brincantes, nos convida e nos convoca a transpor o olhar que se prende às aparências.

O papel da escola é decisivo na oferta de um bom ensino (VIGOTSKI, 1998), que possa contribuir para o desenvolvimento de meninos e meninas, principalmente, no que se refere à constituição de sujeitos leitores, de crianças em formação que estão em processo de apropriação do mundo e das relações sociais circundantes. Nos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural, tomando a obra de Vigotski (1998) e seguidores (ELKONIN (2009); LURIA (2006); LEONTIEV (2006)) sobre a periodização do desenvolvimento infantil, encontramos bases importantes que podem subsidiar um trabalho pedagógico voltado para crianças da Educação Infantil. Entende-se que a brincadeira de papéis (o jogo protagonizado)¹ e a leitura literária relacionados, em sala de aula, podem favorecer o conhecimento da realidade social, a ampliação de mundos imaginários, assim como, se tornam pontes de conhecimento de si, do outro e da própria cultura, indo além das experiências mais imediatas, predominantemente, presentes na infância.

¹Sabemos que em certos contextos e situações culturais, a conceituação de jogo diverge em sua definição da abordagem aqui proposta. Informamos aos leitores que neste texto, considerando a polissemia do termo “jogo”, utilizamos jogo de papéis, jogo protagonizado (ELKONIN, 2009) e brincadeira de papéis como sinônimos (VIGOTSKI, 1998).

Com os outros, diante daquele que lê ou que escreve, a criança tem a oportunidade de entrar em contato com o vasto território do mundo simbólico, enriquecendo as suas relações sociais e entendimentos sobre a própria realidade. Em outras palavras, os textos trazidos nas vozes das(dos) professoras(res) podem favorecer apropriações da cultura e enriquecer as interações de cada um com esse mundo e o brincar faz ponte para que essas relações possam ocorrer.

Nesse sentido, este texto objetiva tecer uma discussão acerca da literatura infantil, destacando a importância desse universo, que pode ser oferecido no dia a dia da sala de aula como via de desenvolvimento da brincadeira de papéis e de alimento do plano simbólico. Buscando contribuir com estudos acadêmicos sobre o trabalho pedagógico com crianças (com e sem deficiência²), tem-se a preocupação de aprofundar questões sobre o trabalho pedagógico com crianças considerando a periodização do desenvolvimento infantil, o fazer pedagógico na perspectiva vigotskiana e da constituição de sujeitos de múltiplas linguagens numa abordagem interacional.

O presente artigo é fruto da minha caminhada pessoal e profissional a partir das experiências como professora da rede pública municipal de Salvador, como mãe de duas crianças e de pesquisas acadêmicas anteriormente realizadas sobre o processo de ensino e de aprendizagem de estudantes com e sem deficiências. Para tratar dessa discussão, sem pretender esgotar todas as questões sobre a relação literatura, ensino e brincadeira de papéis, abordo em um relato de experiência alguns registros de observações pessoais como professora e como mãe-investigadora. Assim, primeiramente, abordo os conceitos centrais do estudo a partir dos autores que se debruçam pela perspectiva vigotskiana, tais como: a brincadeira de papéis/Jogo Protagonizado, a literatura infantil e o ensino.

²Foram realizadas pesquisas acadêmicas sobre a prática pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva para alunos e alunas com deficiências. Atualmente, atuo como professora com crianças no Atendimento Educacional Especializado, em uma Sala de Recurso Multifuncional em uma escola pública municipal de Salvador. Nesse atendimento há muitas crianças da Educação Infantil.

Em seguida, apresento o papel da leitura literária na escola como encontro de descobertas, de ampliação das compreensões sobre o mundo pela criança e de suas relações com a brincadeira de papéis na escola. Depois, trago brevemente esse relato para retomar as questões discutidas no artigo, apresentando algumas reflexões conclusivas sobre o assunto.

Assim, em um breve estudo bibliográfico atrelado à experiência pessoal e profissional, o texto “Vamos fazer mágica?” é um convite à reflexão sobre o mundo dos livros e das histórias infantis atrelados ao universo do brincar. A partir de fontes acadêmicas que fazem parte do campo da educação e compreendendo que algumas discussões são colocadas aqui como sínteses preliminares pretendo apresentar reflexões sobre o ensino para que possam ser ampliadas e construídas possíveis estratégias de intervenção pedagógica em sala de aula nessa abordagem.

METODOLOGIA

A presente discussão decorre da minha trajetória pessoal que relaciona as reflexões colocadas na literatura às experiências práticas como professora da rede municipal de Salvador em sala de aula e como mãe-investigadora. À luz de Freire (2009), trago alguns momentos registrados e sistematizados como formas de “reler” a minha prática e encontrar na teoria bases importantes para guiar o meu trabalho como educadora.

O estudo bibliográfico aqui apresentado tem como ponto de partida a busca na literatura acadêmica em forma de síntese de conceitos centrais relacionados à discussão da brincadeira de papéis, segundo os estudos da psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI (2005); ELKONIN (2009); LURIA (2006); LEONTIEV (2006)) e de vários autores do campo da educação, sobretudo, aqueles que abordam o ensino na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Por estudo bibliográfico, entende-se uma busca na literatura acadêmica tendo a possibilidade de avanço no conhecimento a partir de formulações conceituais que fazem parte de elaborações científicas e

integram determinada teoria sobre a realidade. Desse modo, permite perceber os princípios, procedimentos e resultados sobre um assunto (TRIVIÑOS, 2013).

Inspirada nas proposições iniciadas e colocadas por Pasqualini e Abrantes (2013) sobre a forma e o conteúdo na educação infantil, enfatizando o papel do jogo protagonizado e das contribuições da literatura infantil, proponho dar enfoque ao olhar para o trabalho pedagógico em sala de aula, buscando trazer uma análise sobre o assunto tendo como preocupação a dimensão do ensino para crianças. A partir dos conceitos: a brincadeira de papéis/Jogo Protagonizado, a literatura infantil e o ensino, apresento, brevemente, as principais definições nessa abordagem teórica e suas relações com o campo pedagógico. Notando os diálogos de crianças que brincam e se divertem a partir de leituras e da sistematização dessas experiências, trago breves relatos que decorrem dessa prática pedagógica.

A BRINCADEIRA DE PAPÉIS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Na Educação Infantil, através do brincar e das interações (BRASIL,2010), considerados como eixos principais que atravessam e são bases estruturantes do trabalho pedagógico, podemos enriquecer o ensino por meio de propostas lúdicas que podem fazer parte do universo imaginário infantil. Nas diversas situações de aprendizagem, a partir de um ensino organizado e intencionalmente estruturado, cabe à escola favorecer múltiplas experiências às crianças, oportunizando processos de aprendizagem cada vez mais elaborados.

O trabalho pedagógico com o ler (e o escrever!) pode ganhar outros contornos, pois, quando esses conhecimentos são ofertados, desde cedo, significa a possibilidade de proporcionar aos meninos e meninas um ensino desenvolvente capaz de situá-los socialmente, visto que, a leitura e a escrita são muito valorizadas em uma cultura grafocêntrica como a nossa. É preciso salientar, que antes de chegarem à escola as crianças fazem parte de práticas relacionadas ao ler e ao escrever em uma cultura letrada, elas já estão imersas em um mundo escrito (LURIA, 2006).

Na concepção de Vigotski (1998, 2009) há na brincadeira de papéis uma característica singular que leva à futura escrita simbólica: a atividade lúdica. O brincar da criança no período pré-escolar se expressa em “reelaborações criativas” (VIGOTSKI, 2009) de atividades humanas e revela progressivas apropriações das relações sociais circundantes. Na brincadeira, cada criança traduz e (re) cria as diversas relações sociais que vivencia e mostra as suas aproximações singulares que estabelece com a realidade. As suas experiências culturais e suas manifestações podem ser observadas em várias linguagens utilizadas por elas.

Elkonin (2009) apoiando-se nos estudos de Vigotski sobre a brincadeira de papéis na infância deu continuidade aos seus trabalhos e com as contribuições também de Leontiev, propôs uma ruptura com compreensões psicológicas vigentes em sua época sobre a brincadeira infantil. O autor enfatizou uma perspectiva sociocultural para explicar e compreender o fenômeno do brincar observado nas crianças, a partir das interações sociais. A imaginação que surge com o jogo protagonizado, não é um processo mental descolado de uma realidade, e também não decorre de uma realização instintiva individual resultando “num mundo fechado e particular”, como alerta Elkonin (2009, p. 23).

Na obra a psicologia do jogo, Elkonin apresenta os seus pressupostos teóricos e os princípios psicológicos do fenômeno da brincadeira de papéis, explicitando os processos da atividade lúdica na criança, “sua origem, seu desenvolvimento e decadência, sua importância para a vida e o desenvolvimento da criança como futura personalidade”, sob as bases do materialismo histórico dialético (ELKONIN, 2009, p. 21).

Na brincadeira de papéis, a esfera lúdica se enraíza nas interações sociais e o seu desenvolvimento decorre de um percurso repleto de transformações anteriores conquistadas pela criança em suas atividades-guia, sendo que cada momento mantém relações com períodos antecedentes, alcançando níveis cada vez mais elaborados no psiquismo.

Nessa perspectiva, o jogo de papéis é uma atividade-guia no desenvolvimento, ou seja, é a atividade dominante, principal, da criança pré-escolar de três a sete anos. Por atividade principal, entende-se que no desenvolvimento, há períodos que revelam novos processos, mudanças significativas, não lineares e não espontâneas, que implicam em novas formações no psiquismo humano a partir da assimilação da realidade humana (LEONTIEV, 2006).

Como afirma Vigotski, considerando uma série de eventos no desenvolvimento, é preciso dizer, que as funções psicológicas superiores do desenvolvimento se formam e se constituem a partir das trocas com o meio e com as outras pessoas e vão se complexificando a partir da qualidade nessas interrelações. Em outras palavras, primeiramente, as transformações psíquicas surgem num plano interpessoal, no convívio social entre as pessoas, em direção ao plano intrapessoal, internamente, na própria criança, ou seja, para que se dê internamente no indivíduo (VIGOTSKI, 1998).

Elkonin teceu críticas às visões da época que compreendiam o jogo como fenômeno instintivo que surge no decorrer do desenvolvimento como fruto de natureza orgânica. Criticou as visões que atrelavam o jogo de papéis ao resultado de uma condição natural humana ou decorrente de uma causa espontânea no desenvolvimento infantil.

Em outras palavras, o olhar dessa abordagem social do desenvolvimento defendida por Elkonin se dirige para as relações entre as pessoas, situadas em condições sociais e históricas em contínuas transformações. Portanto, nessa concepção supera-se a ideia de brincadeira que se esgota numa relação limitada entre a criança e o objeto e rejeita-se a visão instintiva e espontânea de etapas no desenvolvimento infantil (ELKONIN, 2009). Como afirmam Pasqualini e Abrantes (2013), não é possível conceber a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil como uma teoria etapista.

Souza (2016) lembra que na perspectiva dos estudos vigotskianos, o desenvolvimento humano não é um aspecto dado nos indivíduos, mas, significa uma formação constituída, reestruturada e transformada no terreno social através das interações entre as pessoas. Portanto, a qualidade dessas interações irá influenciar nesses processos psicológicos superiores (como a atenção, a percepção, a imaginação, a memória, o pensamento) e a aprendizagem pode gerar condições importantes para a promoção do desenvolvimento. Nesse sentido,

quanto maior o acesso a novos conhecimentos, relativos às coisas do mundo ou às normas e valores da cultura, maior o desenvolvimento das funções psicológicas, que a cada aquisição produzem novas relações, ampliando as formas de o sujeito ver e pensar o mundo (SOUSA, 2016, p. 15).

Nesses estudos, a brincadeira de papéis apresenta processos criativos que se expressam também em rupturas com a reprodução do que a criança vê. Segundo Vigotski (2009), pode-se compreender que há dois aspectos fundamentais nos processos mentais: a reprodução, isto é, a repetição de experiências que são importantes na formação e aprendizagem de hábitos para o conhecimento do mundo e também como outra base principal, a criação. Nesse processo de criação tem-se uma função que não se limita a repetir o passado, mas o indivíduo pode criar, modificar e reelaborar a partir dessas experiências produzindo algo diferente.

Segundo Duarte, é preciso considerar que não herdamos geneticamente papéis sociais, ou seja, “ninguém herda biologicamente um papel” (2006, p. 90). Assim, é preciso observar nas brincadeiras os modos e os meios de sua manifestação para possíveis intervenções e o alcance de níveis mais elaborados e mais humanizados. Nessas formas de brincar experimentando papéis é necessário notar situações de condições de papéis que reproduzem formas de opressões, valorização de papéis estereotipados e de diversas formas de exclusão, pois, infelizmente, são formas de relações encontradas e muito presentes em sociedades capitalistas. Nas palavras de Marcolino (2017),

Ao assumir o papel, a criança começa a perceber seus limites e suas possibilidades em relação ao outro- o médico, a princesa, o pai- cujo papel

assume na brincadeira. Nesse processo, avança a percepção de sua identidade por oposição ao outro: a relação entre o “eu imaginário” e o “eu real” desvela para ela o seu eu real com mais clareza. [...] Como afirma Vigotski (2008), na brincadeira de papéis, a criança está sempre acima do seu tamanho, comportando-se como alguém em geral mais velho que ela (p. 156).

Assim, através da imitação, a criança (re)cria atividades humanas, ela pode alcançar novos patamares no desenvolvimento social que, segundo Vigotski (2008), se expressa na imitação a condição de “[...] possuir os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo” (VIGOTSKI, 2008, p. 129) e de gradativa substituição de ações com objetos por outros, demonstrando níveis mais elaborados nesse brincar. Conforme Lazaretti (2016),

a substituição das ações com os objetos é o princípio da atividade lúdica: por exemplo, a criança aprendeu a comer com a colher e passa em seguida a dar de comer à boneca, ao brinquedo de pelúcia e, em outra situação, na ausência de uma colher de verdade, acontecem as mesmas ações, porém a criança utiliza um objeto substituto, como régua, um pedaço de madeira etc. (p. 130).

Tomando os estudos de Elkonin, Lazaretti afirma que na etapa pré-escolar, a brincadeira de papéis resulta de percursos de apropriações de conteúdos sociais e de atividades humanas progressivas, “fazer o que os adultos fazem” em ações articuladas (2016, p. 131). Cada etapa decorre de outros momentos antecedentes e não surge de forma linear, natural e espontânea no desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, em períodos anteriores, nos primeiros anos, como a comunicação emocional direta e a atividade manipulatória objetual, que fazem parte de um caminho que antecede³ à brincadeira de papéis, eles podem ser considerados momentos essenciais e importantes, pois, fazem parte de um percurso. Nas palavras de Elkonin, “o jogo aparece com a ajuda dos adultos e não de maneira espontânea” (2009, p. 231).

³ Embora sejam momentos essenciais e importantes do desenvolvimento, vale dizer que diante dos limites do recorte do artigo não é possível sintetizar essas etapas, pois corre-se o risco de limitá-las em poucas características.

Assim, cada etapa está intimamente relacionada umas com as outras. Em seus estudos, Leontiev (2006), ilustra essa discussão trazendo um exemplo para explicar o caráter social desse desenvolvimento infantil.

[...] Examinemos uma criança que “assimila” uma colher, por exemplo. Começemos por um caso imaginário. A uma criança que nunca tenha visto uma colher, coloca-se-lhe uma na mão. Que fará a criança? Manejá-la-á, virando-a de um lado para o outro, fazendo ruído, tentando levá-la à boca etc. Isto é, não é a capacidade social para a usar, inerente à sua forma particular, o que se manifesta à criança, mas as suas propriedades físicas, gerais e “naturais”. Vejamos um caso real. A mãe ou educadora dão de comer à criança com a colher; depois de um certo tempo, colocam uma colher na mão da criança, e ela tratará de comer por si só. Viu-se que num primeiro tempo os seus movimentos estão subordinados à capacidade natural de “levar à boca o que tem na mão”. Nas mãos da criança, a colher não toma a necessária posição horizontal e por isso a comida cai sobre o babador. Naturalmente, a mãe não fica indiferente e ajuda a criança, tomando parte nas ações, originam-se ações combinadas e desenvolve-se a capacidade de usar a colher. A criança assimila a colher como um objeto humano (LEONTIEV, 2016, p. 94).

Segundo Lazaretti (2016, p. 130), é possível afirmar que “a ação e a manipulação de objetos são etapas embrionárias para o jogo protagonizado na idade pré-escolar”. Nessa perspectiva, a intervenção direta dos adultos que prestam sentidos de diversas formas às ações da criança oferecendo-lhe “modelos de ação” (ELKONIN, 2009, p. 220) é indispensável, porque, livremente, a criança não é capaz de ampliar a compreensão das funções dos objetos dispostos em sua cultura. Cada criança necessita dos modelos de outras pessoas, mais experientes, para compreenderem as relações humanas e as funções dos objetos que estão ao seu redor.

E, nesse sentido, citando os estudos de Márkova, Elkonin (2009) enfatiza o papel da literatura infantil no jogo protagonizado da criança. Ressalta que, não é qualquer obra que leva cognitivamente a níveis mais elaborados e que o acesso a essa fonte pode enriquecer o brincar. É necessário que a criança tenha alcance aos conteúdos literários de obras que possam dirigir a sua atenção e melhor expressem

as atividades humanas, representem as relações sociais e os objetos humanos utilizados culturalmente pelas pessoas (ELKONIN, 2009).

A LITERATURA INFANTIL E A BRINCADEIRA NA ESCOLA

Desde cedo, as crianças estão situadas em uma sociedade, em contextos marcados pelas influências e transformações históricas e culturais. Assim, em uma sociedade letrada, influenciada pela leitura, acredita-se que essas manifestações da brincadeira de papéis podem ser enriquecidas pelo universo literário, porque abre-se a possibilidade de encontro com conteúdo da vida social, a partir do acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos na escola. Por essa tem-se a possibilidade de reflexão sobre questões, desafios humanos e de descobertas diante de mundos e personagens ainda desconhecidos.

Em contato com as outras pessoas que fazem notar a riqueza dos atos de leitura, ela pode ir “um pouco mais além”, ocorrendo a ajuda oportuna de um outro mais experiente, conforme afirma Vigotski (1998; 2021). No brincar, tem-se a possibilidade de experimentar diversas emoções, regras, papéis definidos, ampliando o seu vocabulário, tecendo relações com as suas vivências, a partir das intervenções pedagógicas. Trata-se de uma imersão na narrativa pelas vozes dos(as) professores (as) sendo verdadeiras oportunidades para que as crianças possam deixar emergir a criatividade, ampliadas pelo universo da leitura.

Além disso, numa dimensão interacional de constituição de sujeitos de linguagem, é possível notar uma apropriação de palavras do outro a partir das histórias proporcionadas pela leitura feita por alguém, tendo como fontes principais inspiradoras: quem lê, o próprio objeto - o texto literário-e os contextos de aprendizagem. Assim, pela via simbólica inscrita nos livros literários infantis que é lida e trabalhada por outros mais experientes – os (as) professores em sala de aula - a criança é capaz de expressar as suas ideias e acessar planos imaginários mais

enriquecidos que influenciam significativamente no jogo de papéis. Conforme acrescentam Pasqualini e Abrantes,

Uma vez que no modo particular de vinculação literária a criança toma contato com situações e fenômenos sociais a partir da representação imaginativa do mundo, acessível ao psiquismo infantil especialmente a partir da idade pré-escolar, o recurso à literatura infantil cria a possibilidade de confronto afetivo-cognitivo com problemas humanos (na forma modificada pela imaginação e fantasia) a partir de uma abordagem que desafia o psiquismo infantil na direção da superação da aparência dos fenômenos. Ao destacar a representação imaginativa do mundo como característica da vinculação literária, encontramos articulação entre a literatura infantil e o jogo protagonizado. Como vimos, o jogo envolve complexas intervencções entre criança-adulto-realidade (nas relações sociais concretas) e criança-adulto-realidade (representados nas relações objetivas no jogo) (2013, p. 21).

Numa concepção interacional de linguagem e de aprendizagem da leitura, os textos cumprem funções sociais diversificadas, são endereçados a alguém e apresentam a necessidade de interação entre quem lê/escreve, o texto e os seus possíveis leitores. Situados em contextos culturais diferenciados, esses meninos e meninas podem atribuir sentidos e significados aos conteúdos apresentados (ANTUNES, 2003).

No caso dos textos literários, segundo Amarilha (1997), a linguagem opera pela via lúdica e imaginária que através da brincadeira própria da infância, favorece o desenvolvimento humano. Em seus aspectos educativos estão as possibilidades de alcance de níveis mais elaborados no pensamento, pois, é um verdadeiro exercício de abstração.

Amarilha (1997) afirma que nessas tramas ficcionais, os sujeitos experimentam certos modelos que podem ser até mesmo antecipatórios das relações que as crianças fazem ou podem fazer com os outros e com o mundo diante das situações da vida. Além disso, entende-se que, através do contato com a linguagem literária, as crianças podem compreender certas particularidades da linguagem escrita que, numa cultura letrada, é condição essencial para que as crianças possam atuar mais

ativamente nas situações da vida social, pois, a leitura e a escrita estão intensamente presentes nos diversos espaços e situações cotidianas.

Na Educação Infantil, as crianças podem entrar em contato com as características e potencialidades que são próprias dessa linguagem escrita, que ganha corpo na leitura feita pelos professores e que diferem (e complementam!) da comunicação verbal face a face. Brevemente, é possível apontar, algumas dessas características que fazem parte do contato com os atos de leitura: o papel de quem lê, a sonoridade, a linearidade da escrita, os ritmos, as entonações, as pausas, as suspensões, as trocas discursivas, a organização e disposição dos elementos gráficos, as elaborações mentais sobre os assuntos e as trocas singulares que surgem entre as pessoas e que são próprias dessa via de comunicação.

Nessa imersão, através das palavras do outro, a narrativa se torna um verdadeiro convite ao contato com outras experiências humanas e, nesse trânsito, a criança pode despertar para sentimentos, emoções, dilemas (des) conhecidos, notando conteúdos que fazem ponte com a sua própria realidade e que se inserem em uma coletividade.

Valdez e Costa afirmam que as crianças precisam ter os seus direitos de ouvir histórias e de vivenciar experiências leitoras na Educação Infantil. As autoras ressaltam que, para além de um “direito legalista” (2013, p. 173), a escuta de histórias nesses espaços significa um acesso privilegiado ao mundo social, se torna fonte de descobertas, de interação e de caminho para o desenvolvimento do imaginário. Pela escuta e participação em momentos de leitura de histórias é possível entrar em contato com o mundo da fantasia e de perceber novas informações sobre a realidade, atribuindo novos sentidos aos conhecimentos.

No entanto, esse trabalho precisa ser planejado, organizado, sem correr o risco de se caracterizar em práticas espontâneas, pouco estruturadas ou que ocorra a partir de uma visão de cunho moralizante. Além do acesso físico aos livros que, muitas vezes, são escassos em alguns contextos, as práticas de leitura de histórias precisam

fazer parte da concepção de formação humana da/na escola e necessitam ser bem delineadas nesse trabalho pedagógico, proporcionando boas escolhas das obras e momentos oportunos para que as trocas entre os alunos(as) e adultos possam de fato ampliar as experiências.

Vigotski (2010) alerta e tece críticas ao tipo de educação de crianças que adotam as histórias infantis pela abordagem moralizante. Nesse sentido, é importante lembrar que não é qualquer ensino, nem qualquer conteúdo capaz de promover saltos na aprendizagem. Se, historicamente, a literatura infantil se desenvolveu e em algumas de suas passagens foi incorporada ao fazer escolar sob as bases de “perspectivas moralista ou pedagógica”, em alguns momentos, segundo Zilberman (2005, p. 51), ela avançou e tenta demonstrar outro panorama nos dias atuais. Equivocadamente, trabalhar os contos na perspectiva moralista expressa uma frágil concepção pedagógica que esvazia as funções dos textos literários promovendo até mesmo resultados insatisfatórios e inadequados ao desenvolvimento infantil.

Na concepção vigotskiana, a prática pedagógica que submete a criança a “sermões”, “invencionices fantásticas”, ao “discurso simulado” ou a “lições edificantes”, não contribui para a formação do pensamento mais elaborado. Tomando explicações estereotipadas, infundadas e/ou fantasiosas sobre a realidade, acabam por deturpar a construção da criticidade, o desenvolvimento do senso estético infantil e prejudicar o próprio andamento do ensino que termina por servir a outros propósitos, isto é, acaba servindo para confundir ou sombrear as questões colocadas na realidade (VIGOTSKI, 2010, p. 356).

Assim, em sala de aula, promover o contato com as histórias, desde cedo, pode significar o acesso às atividades pedagógicas estéticas que possibilitam muitas aprendizagens. Em contato com a leitura, é possível notar, por exemplo: o enriquecimento das formas de relação da criança com o mundo e com os outros, o desenvolvimento de múltiplas linguagens (visual, gestual, oral e escrita, por exemplo), do encantamento pelo universo dos livros, a ampliação do vocabulário, a formação de

uma coletividade leitora, produzindo outras formas de compreensão da realidade. Além disso, pela literatura infantil, o ensino ultrapassando as práticas artificiais que descaracterizam o ler e o escrever para crianças, pode oferecer outra direção: uma educação mais humanizadora, uma formação individual e coletiva mais acolhedora através do encantamento inscrito nas palavras e nas histórias.

UM BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA: “VAMOS FAZER MÁGICA?”

O título que marca este artigo, “Vamos fazer mágica?” traz a marca discursiva de um diálogo de duas crianças⁴ com quatro anos de idade, os meus dois filhos, numa brincadeira de “ser(em) mágico(s)”. A partir da escuta da leitura de livros da literatura infantil, as brincadeiras em sua manifestação, se davam em uma etapa mais embrionária e fizeram parte das minhas observações pessoais que serviram como episódios ilustrativos para tratar da discussão aqui presente. Trago algumas dessas memórias registradas por escrito que estão sistematizadas em arquivos pessoais sobre a brincadeira de papéis a partir da literatura.

No primeiro relato que abordo aqui, ocorrido em 2018, pude observar que após escutarem a leitura de um livro⁵, os meus filhos gêmeos, buscaram produzir livremente em uma brincadeira certos conteúdos que faziam parte da história. Envolvidos nesse universo imaginário foram capazes de revelar algumas ações experimentados em movimentos corporais, brincantes e discursivos em um reconto livre sobre a história.

No contexto da brincadeira, ao falarem: “vamos fazer mágica, abracadabra 1, 2, 3!”, imitando os gestos, os movimentos corporais, compondo a brincadeira por objetos representativos desse universo, como a varinha substituída com brinquedos, vestindo capas e chapéu disponíveis, essas crianças estavam ampliando as suas

⁴Diálogo de duas crianças, um menino e uma menina (gêmeos) filhos da autora. As observações desses eventos interativos de brincadeira e registros escritos em um arquivo pessoal se deram ao longo do segundo semestre de 2018.

⁵ “Quero ser uma bruxa” de autoria de Ian Cunliffe.

compreensões sobre esses papéis e expressando entendimentos iniciais sobre elementos da própria cultura.

Tomando como referência os estudos da psicologia histórico cultural, nos estudos de Elkonin (2009), notei importantes pistas de “ações desconexas” nesse processo (LAZARETTI, 2016, p. 131) que são essenciais ao desenvolvimento do jogo protagonizado. Por ações desconexas nesse brincar podemos entender as ações mais isoladas produzidas pelas crianças (pegar varinha, vestir uma capa, fazer diversos movimentos etc.), manifestações iniciais da brincadeira de papéis que demonstram indícios de ações que vão se modificando, se complexificando. E, diante dessas transformações, ao longo do desenvolvimento, a forma mais evoluída da brincadeira poderá se expressar de maneira mais avançada, em momentos posteriores. Mostrando ser o personagem -o ser mágico- foi possível identificar em um deles, essas pistas de “elementos primários para a sua complexificação e evolução” (LAZARETTI, 2016, p. 131).

À luz da visão de Elkonin (2009), é possível entender que, gradativamente, a criança poderá mostrar a reconstrução das relações entre as pessoas e se interessar pelas atividades humanas, numa interpretação ao seu modo dessas relações. Em outras palavras, a partir das intervenções pedagógicas e das transformações no processo desse brincar, as crianças podem se colocar em direção às formas mais elaboradas da brincadeira de papéis.

Nessa atmosfera brincante, através do contato com a leitura, as crianças trouxeram apropriações iniciais sobre esse universo em suas trocas animadas, apontando ações embrionárias para o seu desenvolvimento, também apresentando em seus gestos a dramatização dos personagens observados. Portanto, não é o uso, nem somente as interações com os objetos que fazem parte da vida da criança que podem desenvolver a brincadeira de papéis. É preciso considerar a influência dos “modelos de ação” e de circunstâncias que estimulem o seu surgimento (ELKONIN, 2009).

Em 2018, em outro relato ilustrativo sobre essa discussão, atuando como professora na Educação Infantil, notei o quanto a criança pode mostrar em uma brincadeira, certas compreensões que demonstram o seu universo enriquecido pelas rodas de leitura e pelo mundo circundante das relações. Dessa forma, apresento o registro da própria experiência, da prática diária como professora para ilustrar o caso de uma aluna com quatro anos, diante de uma atividade coletiva realizada em uma roda de leitura.

Após a escuta da história dos “Três Porquinhos”, a criança F⁶. passa a imitar a professora, fazendo gestos corporais para brincar “de professora”. Ao pegar o livro e os recursos (fantoques) F. resolve realizar uma leitura para alguns coleguinhas que estão por perto e convida alguns que se inserem no jogo. A aluna F. aproveita alguns fantoches para dramatizar passagens da narrativa e se esforça para também representar as ações observadas dos personagens. Durante a leitura que foi realizada por F. foi possível perceber o quanto ela se inspirou na ação da docente, no momento de contação de histórias para o grupo, em sala de aula para manifestar em seu brincar “o ser professora” contando histórias. Gestos, movimentos com os braços, expressões faciais e falas, deram conta de traduzir o seu envolvimento e dos outros nesse brincar.

Recuperando vozes conhecidas e mais emblemáticas do texto, como a do “lobo e de um dos porquinhos”, a criança explorou os movimentos através dos fantoches e envolveu outras duas crianças nesse diálogo. Nesse episódio notei também os indícios, ações iniciais que podiam ser desenvolvidas ao perceber que F. brincava com os dedos, manifestava expressões variadas para mostrar as falas, imaginava os papéis e dramatizava as ações dos personagens com algumas participações de colegas mais próximos. Ou seja, ações mais isoladas na brincadeira, com ações pouco concatenadas, necessitando receber outros estímulos para que possa ser mais desenvolvida, mas apresentando a exploração desse brincar impulsionado por esse universo literário.

⁶ Por motivo ético, os nomes não serão aqui descritos.

Em síntese, nessas trocas, cada criança tem a possibilidade de experimentação de tramas imaginárias, de ampliação de conhecimentos e de aprendizagem sobre a sua própria realidade. Nessas revelações discursivas, as crianças trazem pistas do seu processo de desenvolvimento social e de compreensão dessas relações. Assim, podemos compreender que participando de práticas de leitura (e de escrita), diante daquele que lê e escreve, cada criança tem a possibilidade de aprender um novo caminho de comunicação e de encontro consigo mesmo e com os outros.

Dessa maneira, entende-se que imersos em um mundo escrito precisam ter acesso aos conhecimentos literários, artísticos, científicos, filosóficos, desde a Educação Infantil. Além disso, na ausência ou na precária oferta de conhecimentos e informações sobre a realidade que são necessários para que a brincadeira evolua, é possível observar ações “monótonas” nas manifestações do brincar das crianças (ELKONIN, 2009), ou seja, um brincar pouco elaborado e mais limitado em sua expressão. Portanto, à luz de Pasqualini e Lazaretti (2022), é possível afirmar que:

é preciso organizar o ensino de maneira intencional e sistemática, mediante objetivos que visem promover a aprendizagem e desenvolvimento da criança de modo a permitir que ela se aproprie progressivamente dos múltiplos elementos culturais, humanizando-se (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 41).

Ler (e escrever) são processos que promovem o desenvolvimento de funções psíquicas superiores e favorecem a conquista de um bem cultural essencial para as pessoas, pois, vivemos em uma cultura letrada. Assim, sob a influência do ensino, no ambiente escolar, a criança tem a possibilidade de interagir e expressar as suas compreensões de mundo, de despertar o seu olhar para outros universos, percorrendo caminhos fantásticos, muitas vezes, inimagináveis, através das histórias e em convívio com os demais. Segundo Reyes (2021),

No meio da avalanche de estímulos externos, a experiência literária brinda o leitor com coordenadas para nomear-se e ler-se nesses mundos simbólicos que outros seres humanos construíram. E ainda que ler literatura não mude o mundo, pode sim fazer com que se torne mais habitável, porque o fato de nos vermos em perspectiva e de nos reconhecermos na experiência de outras

peças contribui para abrir novas portas para a sensibilidade e para o entendimento de nós mesmos e dos outros (p.30-31).

No terreno da escola, isso requer compreender a relação entre desenvolvimento infantil e a organização do trabalho pedagógico, tendo as atividades produtivas e a brincadeira de papéis que é a atividade-guia da criança pré-escolar, como aspectos essenciais ao ensino considerando as particularidades relacionadas a essa faixa etária.

Nas atividades produtivas, quando os professores, por exemplo, exploram a expressividade e promovem a aprendizagem da criança através dos desenhos, da oralidade, das rodas de leitura, das diversas atividades plásticas, complementam e enriquecem o caminho de desenvolvimento de cada sujeito que aprende. Portanto, a criação de estratégias pedagógicas para que o brincar possa ocorrer ou ser enriquecido pela leitura literária na escola e por tantas outras atividades complementares pode favorecer um ensino desenvolvente.

Marcolino (2017) sinaliza, entretanto, que é preciso ter cuidado com práticas que tentam didatizar a brincadeira de papéis para direcionar conteúdos curriculares, pois pode-se minimizar o potencial criador das crianças nas brincadeiras e impedindo o seu processo ou até mesmo a sua realização. Para Marcolino, “o uso da brincadeira para ensinar conteúdos ou habilidades da vida cotidiana retira dela sua especificidade e a transforma em outra atividade” (MARCOLINO, 2017, p. 156).

No caso da brincadeira de papéis, ela “precisa ser promovida e incentivada na escola e a intervenção pedagógica envolve distintas funções e ações do professor, a depender da sua intencionalidade” (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 65), dentre os quais: notar o brincar e os papéis que se colocam nas relações, perceber os conteúdos e movimentações das crianças, os contextos e o uso dos materiais utilizados e construídos por elas são importantes fontes de observação dos professores para que possam intervir. A oferta de temas que fazem parte da realidade da vida da criança e a oferta de objetos são também estratégias que podem favorecer o desenvolvimento da brincadeira. Para Pasqualini e Lazaretti (2022, p.30),

trata-se de articular conteúdos e formas de ensinar que possam, a cada momento de vida da criança ser promotoras de humanização e emancipação, considerando as peculiaridades e necessidades de cada período do desenvolvimento, bem como as condições particulares-concretas nas quais ensinamos.

Em síntese, conforme complementa Marcolino, “se na Educação Infantil não existir tempo, espaços, objetos reservados para as crianças brincarem, possivelmente a brincadeira não acontecerá ou se realizará de forma empobrecida, muito aquém do que poderia ser” (MARCOLINO, 2017, p. 26). Numa dimensão maior, é possível compreender através de Soares (2008), que de maneira criteriosa e implicada com as condições culturais das crianças e jovens, o ensino pode revelar outras ações, pois, deve estar comprometido com a incorporação de outra visão de sociedade e de formação de pessoas e que possam se mobilizar as pessoas para outra realidade: mais justa, menos discriminatória e menos excludente através da leitura.

À luz das considerações de Soares (2008), é preciso ressaltar que as práticas na escola, onde a leitura e a escrita estão presentes, significa uma responsabilidade mais ampla com fundamentos que não se resumem meramente à incorporação de técnicas para o aprendizado, mas se expressam também em escolhas de ordem política pelos(as) professores (as), ou seja, de compromisso com possíveis transformações de sociedade e de sujeitos implicados com a sua própria realidade. A construção de propostas em sala de aula, requer dos(as) professores(as) a promoção de um bom ensino (VIGOTSKI, 1998) que considere desafios cada vez mais estruturados na aprendizagem e condizentes com as etapas e as singularidades de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto apresentou uma breve discussão acerca da importância da literatura infantil destacando que esse universo pode ser oferecido em sala de aula como via importante do desenvolvimento da brincadeira de papéis e de alimento do plano simbólico humano. Tendo desenvolvido pesquisas no campo da educação na

perspectiva da educação inclusiva, como professora da rede pública de ensino e mãe de duas crianças, venho notando e estudando a riqueza da brincadeira infantil revelada nos diversos momentos de aprendizagem e de interação de meninos e meninas (com ou sem deficiências) com as outras pessoas.

Abordo a ideia de que a participação de crianças, desde cedo, em práticas de leitura, tendo acesso a livros literários de qualidade, possibilita o enriquecimento desse brincar. Entendo que o papel da escola na ampliação de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, sobretudo, tendo a leitura e a escrita como bens simbólicos importantes, é condição essencial à formação humana e que deve começar estruturada e organizada, desde a Educação Infantil. Segundo Cassia Duarte e outros autores,

Considerando-se que a criança não nasce humanizada e que a educação, desde o primeiro ano de vida, é um processo de formação, no indivíduo, das características definidoras do gênero humano, a educação infantil precisa ser a efetivação de projetos intencionalmente voltados para essa produção do humano na criança (CASSIA DUARTE et al, 2017, p. 495).

É preciso salientar que, segundo Reyes (2012), no processo de formação de crianças leitoras é necessário considerar importantes princípios, isto é, ter como horizonte algumas ideias que poderão guiar as ações escolares. É necessário refletir, coletivamente, sobre quais sujeitos queremos formar nas escolas, quais pessoas implicadas com a sua própria realidade buscamos nos processos educativos e qual mundo pretendemos colaborar para que se construa e se desenvolva ações concretas e bem delineadas nas intervenções pedagógicas.

Em outras palavras, o ensino pode favorecer a transformação individual e coletiva a partir desses conhecimentos sistematizados, significando a defesa de uma formação de sujeito mais humanizada na escola pelo caminho da leitura e que não produzam fraturas nas relações cooperativas.

Pela via da literatura infantil, as crianças entram em contato com um outro, e pelo outro é tem-se a possibilidade de recriar-se e de descobrir-se no abrigo das palavras (REYES, 2012). Portanto, cabe pensar em uma “pedagogia da literatura”

(REYES, 2012, p. 31) que desenvolva a imaginação e o exercício do sensível, superando a visão mecânica e copista, muitas vezes, vistas no processo de aprendizagem.

Em síntese, diante de algumas experiências pessoais e profissionais, foi possível notar que algumas crianças resolveram manifestar ações na brincadeira imitando papéis, a partir de alguém mais experiente lendo para as crianças, oportunizando situações para enriquecer o repertório simbólico e formativo desses meninos e meninas. Tais pressupostos sugerem outros olhares para o acesso às práticas de leitura literária na escola. Entretanto, não se resume meramente à oferta física de livros ao alcance de crianças, mas, de verdadeiras ações que possam tornar a leitura um ato cotidianamente necessário. Conforme nos alerta Duarte (2006), é necessário observar e tecer críticas aos papéis alienantes que reproduzem condições sociais guiadas por valores e princípios da lógica da sociedade capitalista.

Nesse sentido, faz-se necessário tornar relevante a qualidade da relação educativa (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022), porque além das crianças serem protagonistas do processo educativo, acredita-se que os professores (as) são peças-chave fundamentais para servirem como modelos de leitores, oferecendo ricas possibilidades de conhecimento de mundo, de experimentação de papéis sociais e de outras formas de colocar-se no mundo a partir das palavras no mundo dos livros.

REFERÊNCIAS

AMARARILHA, Marly. **Estão Mortas as fadas?** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

ANTUNES, Irlandé. **Aulas de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARCE, Alessandra; FACCI, Marilda G. D.(Orgs). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2016.

BRASIL. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21 dez. 2010.

CASSIA DUARTE, Rita de.; DERISSO, José; MELO DUARTE, Elaine C. DUARTE, Newton. Jogo de papéis ou jogo protagonizado na organização do ensino na educação infantil. **Revista on line Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n.2,p. 489-501, maio-ago.2017. Disponível em: Jogo de papéis ou jogo protagonizado na organização do ensino na educação infantil | Revista on line de Política e Gestão Educacional (unesp.br). Acesso em: 15 jan. 2022.

DUARTE, Newton. Vamos brincar de alienação? A brincadeira de Papéis na sociedade alienada. ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. (Org). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006, p. 89-98.

ELKONIN, Daniil. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2009.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, Lígia; ABRANTES, Angelo A.; FACCI, Marilda G. D. **Periodização do desenvolvimento Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: SP, Autores Associados. 2016. p. 129-148.

LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. *In*: VYGOSTSKY L. S.; LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N [et. all]. **Psicologia e Pedagogia: bases da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005, p. 87-105.

LURIA, Alexander Romanovitch. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEÓNTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006, p. 143-189.

MARTINS, Lígia; ABRANTES, Angelo A.; FACCI, Marilda G. D. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados. 2016. p. 129-148.

MARCOLINO, Suzana. A brincadeira de papéis na escola da infância. *In*: MELLO, Suely Amaral; COSTA, Sinara A. da. **Teoria Histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores.** Curitiba: PR, Autores Associados, 2017, p. 153-164.

PASQUALINI, Juliana; LAZARETTI, Lucinéia. **Que educação infantil queremos?** Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. São Paulo: Mire veja, 2022.

PASQUALINI, Juliana Campregher; ABRANTES, Angelo Antonio. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 13-24, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/125075>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância.** São Paulo: Global, 2009.

REYES, Yolanda. **Ler e Brincar, tecer e cantar: Literatura, escrita e educação.** São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

REYES, Yolanda. **A substância oculta dos contos: As vozes e narrativas que nos constituem.** São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2021.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 2008.

SOUSA, Vera Lucia Trevisan. Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. *In*: SOUSA, Vera Lucia Trevisan; PETRONI, Ana Paula.; ANDRADA, Paula Costa de.; **A Psicologia da Arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem: invenções em contextos educativos diversos.** São Paulo: Edições Loyola, 2016.p. 11-28.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2013.

VALDEZ; Diane; COSTA, Patrícia. Ouvir e Viver Histórias na Educação Infantil. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. M. **Quem tem medo de ensinar na**



e-ISSN: 2177-8183

educação Infantil: em defesa do ato de ensinar, Campinas. Editora Elínea, 2013, p. 165-186.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância.** Lev S. Vigotski: apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira:** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.