

**LITERATURA NA INFÂNCIA: A CRIANÇA, O LIVRO E  
CAPACIDADE DE LER**

**LITERATURE IN CHILDHOOD: THE CHILD, THE BOOK AND THE  
ABILITY TO READ**

**LITERATURA EN LA INFANCIA: EL NIÑO, EL LIBRO Y LA  
CAPACIDAD DE LEER**

*Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Trata-se de texto base de uma apresentação oral em mesa redonda intitulada “Crianças e jovens, leitores literários” durante o *Congresso Internacional de Leitura Infantil e Juvenil*: celebrando a leitura, em sua quarta edição(2015), fruto de 20 anos do CELLIJ – Unesp – Presidente Prudente. Nele são discutidas questões relacionadas à educação literária na Infância e a constituição do estatuto leitor, mediante um acesso adequadamente mediado ao livro, articulado às regularidades do desenvolvimento infantil. O debate tematiza a conjugação entre as palavras eleitas para expressar o título: literatura, capacidade de ler, livro e criança.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação literária. O ensino do ato de ler. Primeira infância e idade pré-escolar. Formação de crianças leitoras.

**ABSTRACT:** This is text based an oral presentation roundtable titled "Children and youth, literary readers" during the International Congress of Child and Youth Reading: celebrating reading, in its fourth edition (2015), the result of 20 years the CELLIJ - Unesp - Presidente Prudente. In it are discussed issues related to literary education in Childhood and constitution of the reader status through an appropriate mediated access to the book, articulated the regularities of child development. The debate thematizes the combination of the words chosen to express the title: literature, ability to read a book and child.

**KEYWORDS:** Literary Education. Teaching the act of reading. Toddlers and preschoolers. Training children readers.

**RESUMEN:** Este es un texto basado en una mesa redonda de presentación oral titulada "Los niños y los jóvenes, los lectores literarios" durante el Congreso Internacional de Lectura Infantil y Juvenil: Lectura de la celebración, en su cuarta edición (2015), el resultado de 20 años el CELLIJ - Unesp - Presidente Prudente. En él se discuten temas relacionados con la educación literaria en la Infancia y la constitución del estado a través de un lector adecuado mediada acceso al libro, articulado las regularidades del desarrollo del niño. El debate tematiza la combinación de las palabras elegidas para expresar el título: la literatura, capacidad para leer un libro y el niño.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de Marília. E-mail: [cynthiaunespmarilia@gmail.com](mailto:cynthiaunespmarilia@gmail.com).

PALABRAS CLAVE: Educación Literaria. Enseñando el acto de leer. Los niños pequeños y niños en edad preescolar. El entrenamiento de los niños lectores.

## **Introdução**

Dividir o espaço virtual e físico de um congresso com tamanha envergadura com nomes como os de Ricardo Azevedo, Ronald Jobe, Edmir Perrotti, Luís Camargo, Rildo Cosson, Rosa Hessel e Fabiane Burlamaque exige mais do que coragem, exige, acima de tudo, na acepção bakhtiniana, ética. Por isso começo sinalizando e, de alguma forma, contextualizando o meu dizer para/com minha parceira de mesa redonda e vocês – como meus interlocutores – para os quais dirijo meu discurso e espero um ato responsivo.

Atualmente estou engajada em uma pesquisa coletiva, financiada pela CAPES (PROCAD: Projeto de Cooperação Acadêmica Interinstitucional), que recebe o título “*Leitura nas licenciaturas*” tendo a participação da UNESP – FCC/ Marília, onde trabalho, da UNESP – FCT / Presidente Prudente; da UFES – Universidade Federal do Espírito Santo - Vitória, e da UPF - Universidade de Passo Fundo – Rio Grande do Sul.

Por meio desse projeto, fruto de pesquisas anteriores<sup>i</sup>, particularmente, duas financiadas pela FAPESP/CNPq na linha de Políticas Públicas, deriva a atual investigação sobre a qual me debruço, cujas atividades ao mesmo tempo figuram como uma ação de formação e de pesquisa. Trata-se de uma travessia, da busca por um título acadêmico, a exigir de sua candidata clareza teórica e metodológica no planejamento, execução e análise de todo o percurso.

Foi de 2006 a 2010 que participei do primeiro projeto FAPESP e de suas atividades decorrentes. Esboçavam-se, naquele período, os contornos da pesquisa formulada em 2010 e que teria seu início em 2011, sendo finalizada ao final do segundo semestre de 2014. Reporto-me à segunda pesquisa financiada pela FAPESP, dela deriva a aproximação a esse novo objeto que já se anunciava: *a educação literária na Infância e constituição do estatuto leitor, mediante um acesso adequadamente mediado ao livro, articulado às regularidades do desenvolvimento infantil*. Tal objeto resulta desse universo desenhado a quase uma década de pesquisa acadêmica, em parceria com o CELLIJ.

Descrevo, agora, os cenários e a delimitação mais precisa desse que é o objeto atual de meus estudos.

### **Tempos, espaços, materiais e a mediação literária na formação do pequeno leitor**

Associar os estudos da literatura, da enunciação, da leitura, do seu ensino e de sua história à maneira como as crianças aprendem e se desenvolvem, sob uma perspectiva histórico-cultural e bakhtiniana<sup>ii</sup> desequilibra e desarranja a unidade forma-conteúdo praticada convencionalmente pelos professores da Infância, especialmente aquelas práticas calcadas na formação de uma consciência fonológica e não na consciência gráfica. Sua paulatina formação desencadeia a constituição do estatuto leitor das/pelas crianças, desde bem pequenininhas, ao lidarem com o objeto livro, instrumento da cultura humana.

Por todo o mundo, pesquisas em todas as áreas científicas dedicam atenção especial à infância e à criança. Dentre essas áreas, a Educação tem dado destaque à introdução de novos conceitos de infância e criança e, em nosso caso, ao ato de ler. Falo do ensinar e aprender a ser leitor mediante ao acesso direto ao livro de literatura infantil, como ferramenta de escopo que deve ser utilizada no processo de tornar-se leitor “para si”. Tal processo pode potencializar a capacidade humana de aprender a ler e aprender, de modo geral, a aprender; de tornar-se leitor experiente e ativar, intensificando, o tempo de aprendizagem das “coisas”; de penetrar mais fundo o universo indeterminável do conhecimento humano.

Situadas no interior da área da Educação, a Educação Literária<sup>iii</sup> e a formação do leitor mirim sofrem também seus impactos específicos, no entanto, parecem ignorar os novos comportamentos infantis, as configurações sociais renovadas, as produções culturais na/ para a infância e os novos suportes e modos de ler e de ser leitor na atualidade. Parecem desconsiderar as razões históricas do livro como instrumento da cultura humana e portador da essência do fazer-se leitor “para si” em extraordinária atitude responsiva de compreensão do sistema gráfico e de seu uso como artefato cultural, discursivo (BAKHTIN, 2003) de natureza semiótica.

O livro destinado às crianças e sua produção, em particular, é uma história de relação entre um sistema gráfico em desenvolvimento e suas manifestações na área. Mas não somente a singularidade deste gênero está relacionada à tensão que aí se estabelece, e sim ao falarmos de livro em sua genericidade. Aprendemos com Arena (2011; 2013; 2014), Bajard (2007; 2013), Certeau (2003; 2004), Chartier (1999; 2001) e Manguel (1997) que apesar da transformação acelerada dos costumes culturais de ler, os atos aparentemente iniciais de aprender a ler ainda se assentam sobre o suporte papel, em textos fixos sonorizados. Ou seja, em textos ditos ao outro, mediante a voz que procura traduzir fielmente o codificado naquele esquema gráfico.

No mundo contemporâneo, não há apenas grafemas/letras no aguardo de fonemas/sons para, por meio do ato de ler, haver a composição da leitura, porque ela passou a pertencer, graças à evolução da relação suporte/leitor, segundo os estudiosos da leitura e da história da leitura, ao universo ‘semiótico dos olhos’, em vez de permanecer submetida à regência das ‘leis sonoras’. Mais do que em qualquer outro momento histórico, e a tecnologia é prova disso, os grafes portam sentido e cada um deles, letras inclusas, passam a conquistar o estatuto de unidades, constituintes de um todo, composto por enunciados discursivos (BAJARD, 2013; ARENA, 2011).

Há, por essas razões, cenários interessantes para a delimitação de diversos estudos, dentre os quais se esboça não só os meus, todavia aqueles relacionados ao nosso grupo de pesquisa PROLEAO, digo da quase integralidade dos estudos de seus participantes, dentre eles os coordenadores e professores pesquisadores de distintas unidades universitárias em seus projetos de pesquisa em andamento ou já concluídos, bem como os estudantes de graduação, em sua iniciação científica, os de mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Segundo Arena (2013), as *crianças* não esperam se tornar *alunas* para poder aprender a ler, ou melhor, para adentrar na cultura escrita. Elas já querem fazer isso com o estatuto de crianças, em casa, nos ambientes familiares, nas bibliotecas, em ambientes em que predominam as atividades de jogo, etc. Antes de assumir o estatuto de estudantes, os pequeninhos e os pequenos usam, manuseiam, tocam, sentem, cheiram, brincam com os livros em sua materialidade gráfica ou via os suportes e dispositivos digitais; vão imitando os adultos; vão buscando significar os gestos relacionados ao ato de ler, aos modos de ser leitor, já desde pequeninas, cristalizados neste objeto da cultura humano – o livro.

Além disso, ainda aprendemos com o pesquisador que antes de receberem este papel social escolar de alunas, no ensino fundamental, ou por vezes [ou na maioria delas] na educação infantil – posso acrescentar e todos nós o podemos – já não usam mais a vocalização sonora pautada na relação grafema-fonema, que chega até seus ouvidos pela decodificação para somente depois buscar a compreensão.

A significação de seu ato de sonorização, claramente, desvia-se da prática social da leitura por elas vivenciada no seu entorno, posto que inverte a direção do modo clássico escolar, o rotineiro, que defende o princípio de que é preciso, primeiramente, aprender a ler, isto é, a estabelecer, tecnicamente, as relações gráfico-fonêmicas, para, somente a partir dessa conquista enveredar para os caminhos do ato de ler. É a consciência fonológica marcadamente enaltecida como a solução para as mazelas e os fracassos da

compreensão leitora de crianças, adolescentes e jovens nos sistemas de avaliação internas e externas — em nosso contexto educacional de diferentes brasis.

Ao contrário, enfatiza Arena (2014), velhos e novos gestos e instrumentos abrem o caminho direto para a organização de ‘relações gráfico-semiótico-semânticas’ da escrita. Segundo o estudioso norte-americano Frank Smith (2003) uma língua para os olhos, que pela percepção visual conectada ao cérebro, resgata, pelas ações mentais, todo conhecimento prévio mobilizado para a compreensão. Essas relações, assim, se insinuam entre os olhos do leitor iniciante.

A escrita com seus grafes, como unidade mínima da língua está ali, diante dos olhos do pequeno leitor. E não há necessidade, anuncia Arena (2011, p.14), de procurar primeiro a letra e sua relação com o fonema sonorizando, para somente depois entender. Deste modo, é possível supor que no processo de alfabetização não se ensina a ler os gêneros do discurso em papel ou em tela; majoritariamente as crianças não são motivadas para o ato de querer ler. Convencionalmente, concordando com as notáveis (re)descobertas científicas deste brasileiríssimo pesquisador, não se considera o ensino do outro, que aciona o processo de alfabetizar-se e concede à criança o estatuto de alfabetizado, ainda que considerado em processo evolutivo. Essas ações, afirma Arena (2014, p.5), “dar-se-iam em um cenário, cujo pano de fundo seria delineado pela cultura escrita e as suas manifestações culturais na sociedade contemporânea, entre elas o ato cultural de ler [...]”.

O ato de ler, isto é, de ver os sinais semióticos, mais do que apenas as letras, tanto em textos materialmente fixos ou em “textos móveis ou pouco estabilizados sobre o suporte, promove a necessidade de a criança, orientada pela ação de atribuição de sentidos, encontrar as pistas semióticas que sinalizam e caracterizam o ato cultural de ler” (ARENA, 2014, p. 242).

Diante desse quadro teórico delineado, nosso grupo em Marília passou a apreçoar que Educação literária é coisa séria<sup>iv</sup>; digo seriíssima, e não apenas seríssima. Mais do que um mero superlativo, é mesmo para destacar o superlativo absoluto sintético de sério, ao pensarmos em quando, como, para quê e o porquê da literariedade e da narratividade ressoar nas práticas de escuta e leitura na infância. Desse ponto de vista os convido, como meus interlocutores, a perguntar junto comigo: Como esses temas se articulam, na escola contemporânea, dirigidos à formação de crianças leitoras? Como aproximá-las do universo da cultura escrita, mediante o ato de ler, contar e entreter na escola da infância? Como criar a necessidade, o desejo e o interesse pela leitura da literatura infantil?

Formação de crianças leitoras – eis um clichê pedagógico desgastado, como tantos outros. Diria, pode ser, porque antigo no (pseudo)discurso de professores, pesquisadores, governantes, inclusive mediante a documentos oficiais, no entanto, tão emergencial. Urgência constatada por avaliações externas e internas, por pesquisas diversas, inclusive as pelo CELLIJ realizadas, porém também sentida e, muito, por pais e pelas próprias crianças.

‘Treinadas’ que foram, a utilizar o ouvido, para compreender (pela leitura oralizada cotidianamente na escola, via a ‘tradução do professor’, de um enunciado da Matemática, uma questão da História ou da Geografia, uma problematização das Ciências, etc), sentem-se incapazes de atribuir sentidos ‘por si mesmas’, independentes do olhar, da voz, da performance do educador. Ou seja, de maneira autônoma, durante a leitura silenciosa, como o leitor experiente o faz diante de um texto escrito.

Não são raras as ocasiões em que solicitam do professor (durante uma prova escrita, um exercício avaliativo...) um auxílio denotativo das armadilhas pedagógicas, que tropeçamos e, na grande maioria das vezes, caímos, na condição de professores, ao priorizarmos a oralização, a locução, acreditando estar em processo de “ENSINAR A LER”: ‘Prô, leia pra mim? Não tô entendendo aqui.’; “Ah, o que será que essa pergunta do livro fala, será que é pra fazer continha de mais ou de menos? Tenho dúvida professora”; ou exclamam indignadas “Não é justo professora, se tivesse me explicado... puxa!...Podia só ter lido uma vezinha pra mim na prova e eu não tinha errado não”, “Isso não vale, parece até pegadinha. Por que não pode ajudar? Sempre lê pra gente pô. Quando a gente não sabe, até passa a resposta na lousa”!

Parece mesmo uma ‘pegadinha’, na linguagem das maiores, porque as crianças são ‘expostas’ e/ou a elas são oferecidas apenas possibilidades mais diretamente relacionadas às práticas de leitura oralizada, ou às práticas da decifração, e, muito raramente, às situações promotoras do desenvolvimento infantil dirigidas à formação de leitores mirins – a uma prática da leitura silenciosa, na busca pelos sentidos possíveis que um texto, no caso (o polissêmico por natureza) o literário, possa oferecer em seus diversos gêneros: a poesia, os contos clássicos, os textos de tradição popular, o teatro... Práticas, portanto, não vinculadas em essência a essa formação, todavia, mais restritamente à formação de ouvintes.

Se ler e contar histórias contribui para a apropriação do ato de ler, como prática histórica e culturalmente constituída; e, ainda, se o ato de oralizar agrega-se também a

este propósito, há de se pensar nas implicações pedagógicas decorrentes, uma vez que estão mais relacionadas à formação dos ouvintes, do que a dos leitores.

Destaco, portanto, não somente o valor da leitura/contação de histórias para o leitor mirim em constante constituição, sobretudo para o leitor professor (quer seja em sua formação inicial, quer seja em sua formação continuada) que ao compreender e encantar-se com tais processos, tem aberto canais de percepção da leitura em distintos atos culturais (ato de contar histórias; ato de oralizar, de ler para o outro; ato de decifrar; ato de ler silenciosamente para compreender de forma autônoma, ato de ler o seu próprio texto para reescrevê-lo, dentre outros) que a acompanham historicamente.

A história da humanidade e, nela, a da leitura e as histórias de vivências e formação de leitores, esboçam a possibilidade de enxergar este conjunto de atos como uma unidade produtiva – ou seja, uma unidade de sucesso no tateio das vivências literárias junto às crianças. Se esta unidade representa uma alternativa às dicotomias articuladas à formação de ouvintes X formação de leitores, é por nos assegurar contra os males de um mundo carente de sentimentos e emoções, de formação humana, enfim, de fruição da arte estético-literária.

Fundamentada por meus estudos e pela arte da literatura tão grandemente enaltecida por Antonio Candido (1995, p.200), que nos diz “trazendo em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, [ela, a literatura] humaniza em sentido profundo porque faz viver”, faço algumas ressalvas.

Neste mundo cada vez mais violento e contraditório, no qual os recursos tecnológicos encurtam as distâncias geográficas, mas não conseguem humanizar, concordo com o sociólogo, literato e professor universitário brasileiro, brilhante estudioso da literatura, de que o direito à Literatura é fundamental. Candido (1995) afirma também que o direito à literatura deveria constar nos direitos humanos, pois é um bem essencial e, como tal, se constitui em uma necessidade universal:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de *dar forma aos sentimentos e à visão de mundo* ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos *direitos humanos*. (CANDIDO, 1995, p.186 – destaques meus)

Na unidade leitura com os/nos distintos atos culturais, que a figuram, a literatura reaparece com outra feição. O ato de ler emerge como necessidade, uma utilidade: a compreensão proveniente da leitura silenciosa, diante do desafio de criar a melhor performance da leitura oralizada endereçada ao outro-plateia, por exemplo, a outras crianças, aos pais, avós, comunidade escolar, etc. – em uma viagem literária, num sarau, na hora da novela, numa feira literária... dentre tantos outros endereçamentos.

Com acuidade, minha fala quer ser denotativa de que as práticas de leitura tematizam o plural, o diverso; expressam as múltiplas possibilidades de colocar-se por inteiro no jogo da compreensão, da fruição. Aqui o jogo torna-se metáfora de atividades literárias concebidas a um só tempo como elemento lúdico e conectivo-mental que emancipa o leitor mirim em formação, revoluciona o seu pensar, a sua personalidade e transforma a sua própria forma de ler em constituição, de compreender, de posicionar-se no seu entorno. Suas ações mentais cada vez mais atingem patamares superiores, e, se o seu pensamento passa a não ser o mesmo, é justamente porque em cadeia seu controle de conduta, sua atenção, memória, linguagem, representação... suas ações mentais postas no jogo das atividades literárias, já são não mais as mesmas.

Sofistifica-se o psiquismo dos pequeninhos e pequenos... quando estes são postos como agentes no processo dialógico. E conversação literária, assim, emerge como imprescindível nesta problematização, já que ler em essência é diálogo, é interlocução com os outros, ainda que este outro seja o próprio leitor que conversa em silêncio consigo mesmo. Uma ‘conversa calada, em segredo’ no cérebro infantil é provável. Biologicamente falando, uma ‘conversa matreira’ de impulsos nervosos e sinapses, que dirigem o psiquismo infantil, talvez a uma compreensão literal, mais superficial do todo literário, sem ainda haver um consenso, um acordo na compreensão. Porém, naquilo que consiste de provisório, fruto das generalizações iniciais das palavras grávidas, por excelência, esta conversa sem ruídos externos, representa a mobilização primeira, no jogo da leitura a ocorrer na mente dos pequenos, quando estes são compelidos a fazer conexões com seu repertório prévio, com o seu conhecimento de mundo e textual. Realizam inferências, visualizações, questionamentos, predições, sínteses provisórias, acionando as estratégias cognitivas e metacognitivas para atribuir sentidos ao seu ato de ler.

Ler para compreender, neste contexto, passa a ser atividade vital do aprendiz de leitor; útil socialmente na busca pelo estatuto de leitor; produtiva no jogo da leitura (metáfora da ação/recepção literária) como elemento lúdico a evitar a indiferença, a



descrença, o tédio, o individualismo. Toma-se o ler a palavra do outro, tornando-a sua, no processo de ler a si mesmo em sua identidade leitora, com liberdade – porque se a arte é libertária, tanto quanto a dança, as artes plásticas, o teatro, também a literatura é expressão, por excelência, de uma arte libertária.

Ganha valoração e sentido ‘o ler para si’, em calma externa, sem movimentos da boca, todavia em tumulto interno, em rápido movimento dos olhos, ou não (de acordo com a fluência nessa atitude e capacidade de ler em formação), a percorrer as linhas do material escrito antes de ler para o outro. O para quê de uma prática social transvertida em escolarizada e tão cobrada, o genuíno ato de ler (mas tão pouco vivenciado no espaço escolar) fica desvendado para a criança – aprendiz de leitor.

Essa unidade leitura e literatura em expressão múltipla de atos seria liberdade demais na escola, poderia ser representação de balbúrdia, indisciplina? Sonho demais na busca da humanização de nossas crianças? Ao contrário, este congresso em todas as suas atividades, objetivação de organizadores e participantes, aposta e acredita nisso, faço esta afirmativa já sentindo os ares de vivências todas elas a serem partilhadas, que fazem respirar minha mente inquieta.

Cecília Meirelles, poetisa brasileira das mais respeitadas, tão desconhecida do meio educacional, porque somente presa a clichês pedagógicos, a discursos vazios, já disse em 1953, em um dos seus romances: “Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, não há ninguém que explique e ninguém que não entenda”. E, se podemos alimentar, entender e viver este sonho de vivências plenas da arte estético-literária, podemos estudar, planejar, implementar e ter realizado um sonho daqueles que se sonha acordado: crianças ouvindo de olhos abertos e brilhantes, encharcadas por um mar de narrativas, livros abertos e sugados em sua estética, por leitores sedentos de literariedade.

E é a mesma célebre poetisa quem nos lembra de uma prerrogativa importante: de que literatura pode colaborar e muito para a emancipação humana, para “Acordar a criatura humana dessa espécie de sonambulismo em que tantos se deixam arrastar. Mostrar-lhes a vida em profundidade. Sem pretensão filosófica ou de salvação – mas por *uma contemplação poética afetuosa e participante*” (MEIRELES, 1994, p.80, grifos meus).

Em sua prosa poética ou em seus poemas, a seu modo, a notável escritora considera o homem na sua universalidade e envolvido com sua substância, considera-o em sua humanidade. E, se não há aspiração para o filosófico na sua literatura, diante da visão de um desatento, pode-se afirmar que, ao se voltar para a complexidade da realidade humana, sua

representação faz-se filosoficamente questionadora, levando-me na condição de sua leitora a repensar, embasada nos próprios escritos dessa autora, sobre a luta pela infância e na militância pela educação e, evidentemente, nesta, pela educação literária.

Negar a literatura é negar a literariedade, cujas enunciações constituem-se no conjunto de elementos linguísticos da linguagem poética e de valores que se configura e singulariza construída pela polissemia – condição essa que possibilita ao leitor apreender nas suas imagens, a vitalidade da linguagem poética.

Se a linguagem é constitutiva do pensamento, com poder transformador, por que negá-la a si mesmo? Questionamos a professores e aos futuros, hoje, nessa mesa redonda: Por que negar o acesso à linguagem literária, em seu mais alto nível de elaboração e qualidade estética, às crianças com as quais têm o seu fazer do dia-a-dia, por vezes cansativo e desmotivador?

Se até aqui de alguma forma nos voltamos à formação do leitor mirim, e de alguma forma mais ao livro e ao poder da literatura, sempre o fiz em função da infância e da criança, posto estar aqui o desafio do meu atual estudo: articular as regularidades do desenvolvimento infantil à educação literária. Isso significa recobrar alguns conceitos vigotskianos.

A experiência com o objeto livro, um instrumento da cultura humana a ser apropriado pelas crianças, traz mais elementos para o valorizarmos no planejamento de ações pedagógicas, intencionalmente dirigidas à infância, posto que carrega a possibilidade da apreciação estética na esfera das atividades literárias, ainda que seja em sua etapa embrionária, permitindo o desenvolvimento de qualidades humanas inerentes ao ato de ler, em face da contribuição à constituição do estatuto de leitor das crianças.

Vygotski (1995), Elkonin (1987) e Mukhina (1995) postulam que, em cada idade, as crianças aprendem por meio de atividades que são significativas para elas. A partir desse postulado há a reflexão de como ofertar e mediar livros de literatura infantil desde os bebezinhos, posto que possuem a possibilidade de uma aprendizagem inicial da capacidade de ler e da vivência de uma experiência estética, e nisso apostamos, não nas impossibilidades, mas nas possibilidades.

*No primeiro ano de vida* a atividade principal da criança – aquela por meio da qual ela entra em contato com o mundo que a rodeia, e melhor aprende e se desenvolve, por isso é considerada a atividade guia ou dirigente – é a *comunicação emocional* com aqueles que dela cuidam. Mesmo ainda não sendo uma comunicação verbal, mediante o olhar,

o movimento do corpo, o bebê percebe o toque, a fala, a atenção carinhosa e a direção do olhar do adulto, que se constituem como grandes incentivos à sua interação com o mundo nesta idade. Criam-se, assim, novas necessidades na criança, as quais as levam ao aprendizado e desenvolvimento: a necessidade de comunicação, e de percepção – de ver, ouvir e pegar objetos. Assim, até mesmo a hora do banho, do soninho, da troca, da refeição são momentos relevantes de comunicação individual que podem ser permeados com a oferta dos livros especiais a essa idade.

Esboçar espaços-tempo de sessões de mediação de leitura, para os pequeninhos, tanto quanto para os maiores é primordial. Garantir acesso visual ao livro, com o corpinho ancorado no aconchego e acolhimento de um adulto, permite ao bebê uma *comunicação afetiva* que se dá tanto pela voz (com palavras cochichadas que penetram no ouvido), quanto pelo contato com a pele, com o toque, com o cafuné, com o carinho, *entremeada pelas vias de acesso ao texto literário*. São dois canais abertos ao texto gráfico contido no objeto livro: a escuta e a visão produzida da aproximação física entre corpos de mediador e crianças. Isso se assemelha à amamentação.

No entanto, a educadora só tem esse tempo reservado se os outros pequenos estiverem em uma outra atividade que lhes chame a atenção. Desse ponto de vista, o espaço (bonito, atrativo, rico de objetos diversificados, por exemplo, os livros, e em quantidade, organizados e acessíveis às crianças) passa a ser, sob minha escuta, o ‘segundo mediador’ do grupo de crianças – conforme concepção da abordagem italiana de educação infantil, para a qual o espaço é o segundo educador.

Em um lugar aconchegante e confortável; macio, revestido de almofadas ou colchonetes os bebezinhos, que ainda não ficam sentados, estarão à vontade para deitar, rolar, sentir os livros dirigidos a elas, pelas mãos das professoras, ou por ‘mãos aéreas’, quem sabe, mero exemplo, por meio daqueles livros que podem ficar pendurados com elásticos (tais quais móveis, todavia que vão até o chão). Ao pegar, ouvir, morder, sentindo diferentes objetos, dentre os quais os livros, forma-se na criança pequenininha a percepção, a atenção, a comunicação, sendo que essas vivências acumuladas com as atividades focadas no objeto-livro passam a criar a memória.

Ao engatinharem, já maiores, podem ter acesso aos livros ampliados, em que crianças até se deitam sobre eles, ou ainda aos livros sanfonas em que se possa entrar e que viram carruagens, caravelas, navios piratas, locomotivas.

Conforme vão crescendo, outros elementos podem compor os espaços: às

almofadas se juntam pequenas poltronas, cadeirinhas, uma pequena estante circular ou caixa baixa com rodinhas, por exemplo. A proposição é deixar com que *os livros estejam sempre na altura das crianças, à disposição e ao alcance de suas mãos*. Outro tipo de canto pode ter prateleiras que as crianças alcançam, ou maiores, de tal forma que uma escadinha fique associada para o desafio de aprenderem a subir para buscar os livros, que, portanto, agora não precisam estar apenas ao alcance da mão da criança, mas podem estar também no alto, como sugerem os italianos do norte de seu país.

Mais adiante, a *atividade exploratória com objetos* é a atividade principal da criança até por volta dos três anos de idade: ver, ouvir, pegar, amassar, abrir, fechar, empilhar, rolar, atirar, comparar, classificar (MELLO, 2012, p. 23). Assim, a criança diante do livro tem nova atitude: observa, se concentra, escolhe, experimenta, troca um livro por outro em materialidade diferente (de pano, emborrachado, cartonado, com luzes e som, aromas, tridimensionais em pop-ups, carregados de rimas, onomatopéias e aliteraões, dentre outros estímulos sensoriais), interage com outras crianças à sua volta, com o educador, tenta resolver dúvidas que a atividade prática com o livro como objeto gera; nesta experimentação, brincando com o livro ela faz muitas “coisas” diferentes assim também ampliando sua percepção, sua comunicação, seu movimento, sua memória, sua atenção. Enquanto explora os livros disponíveis, passa a conhecê-los, do seu jeito; interpreta e entende o que vai conhecendo. Nessa idade da vida, as crianças mais velhas, não tão pequeninas, têm experiências com os livros, vivências marcadas por exagerada curiosidade; conjugam o verbo “curiosar”, que não existe na gramática normativa, mas está presente na vivência literária na primeira e na segunda infância.

Nesse processo, a criança forma a imagem dela como leitora mirim em fase “embrionária”, em sua identidade leitora: o que depende de como ela é tratada, de como se sente nas situações em que vive em meio aos livros, de como a aproximamos das atividades literárias daquilo que permitimos e não permitimos a ela fazer com os livros de literatura infantil – como selecionamos os materiais e a elas ofertamos e mediamos. O maior objetivo já na primeira infância é criar nas crianças o desejo de aprender a ler, que sejam levadas a ter vontade de ler. O fascínio que a narratividade e a literariedade exerce sobre as crianças podem se constituir em um convite para que ela pegue o livro e leia! A seu modo, ainda que não realize a leitura convencional, mas a faça em seus gestos embrionários.

Quer sejam os livros editados ou os adaptados (como no formato de Big-Books, livros ampliados, para os pequenos, ou, para os maiores, em caixas que declamam

poesias, em caixas que contam telas, caixas que contam histórias, caixas de giros (os contos cumulativos), a proposta é a de que sejam livros que as crianças possam tocar diretamente, possam percebê-los sensorialmente. São livros prontos os preparados para que as crianças tenham um contato físico, para que todo o corpo da criança possa se aproveitar disso.

A finalidade do trabalho é sempre motivar as crianças à leitura, buscando o prazer da escuta e da narração, a curiosidade do saber, a autonomia do pensamento. O que muda em cada idade é a forma de utilização e a interação da criança com o livro, que vai da exploração física aos desdobramentos da história com a animação ou as construções em laboratório. De algum modo, o corpo entra no livro literalmente... quando pequenos ou, então, quando estão todos olhando um mesmo livro de páginas grandes, as crianças vão entrando metaforicamente na história. A narratividade ajuda a se reconhecer, a imaginar e a interagir. Em qualquer idade, as professoras precisam dedicar muito tempo às escolhas dos livros, à organização do espaço e das estantes, pois ao saber que a história envolve e aproxima as crianças, inclusive fisicamente, têm cautela no eger livros de qualidade literária.

Quando ‘maiorzinha’, a *brincadeira* passa a ser a atividade principal da criança de três a seis anos, pois a insere nas relações sociais e por conta de sua estrutura e conteúdo desenvolve processos importantes para a idade e para o desenvolvimento do ser humano (MELLO, 2012).

Se próximo aos três anos, o interesse da criança recai sobre o uso dos objetos tal como os adultos os utilizam, como será sua relação com eles? Se a relação da criança com os objetos muda ao longo do tempo, novas formas de ação com o livro vão surgindo: começa no primeiro ano com uma atitude que lembra a pergunta: o que é isso? Mais tarde, por volta dos dois anos, a pergunta evolui para: o que eu posso fazer com isso? O que posso fazer com o livro? E, próximo aos 3 anos, a questão se torna: como se usa isso? Como se usa o livro?

A criança passa a imitar os adultos em suas relações com as outras pessoas e com os objetos e começa a ensaiar a *brincadeira de faz-de-conta* que será sua atividade principal até os 6 anos. Nesse período da vida, forma-se a imaginação e todas as capacidades constituídas até aqui, ou seja, o faz-de-conta vai impulsionar o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da atenção, da memória, dos sentimentos morais, dos valores; vai ensinar a conviver em grupo, a controlar a própria conduta e a usar um objeto em lugar de outro, ou seja, vai formar, ainda, o que será essencial para suas atividades futuras na escola da

infância, a função simbólica da consciência: o livro que vira uma rampa, uma ponte, ou até mesmo um navio, um computador portátil, é um exemplo.

Todavia, é preciso ter claro que o brinquedo não é a brincadeira: o brinquedo é acessório na atividade infantil e sua importância está na capacidade que possui em auxiliar a criança a desempenhar papéis e ampliar a situação imaginária.

Embora dedicar tempo, espaço e objetos, para a brincadeira na escola de Educação Infantil, seja importante, não parece ser suficiente: é preciso que as crianças conheçam as várias esferas da atividade humana e a relação entre as pessoas, para que possam criar novas e diversificadas situações imaginárias, bem como que conheçam as regras internas dos papéis sociais para que possam interpretá-las.

Assim, parece correto afirmar que o desafio proposto à Educação Infantil que tem como pressuposto a brincadeira de papéis sociais como atividade guia da criança, seja ampliar o conhecimento da criança acerca das relações sociais e da atividade humana, para que esses conhecimentos transformem-se em matéria prima para a brincadeira. Assim, afaste-se da compreensão Histórico-Cultural da brincadeira infantil sua utilização como forma de ensinar conteúdos escolares ou como mera recreação.

Junto com o jogo de papéis, as atividades produtivas constituem as formas de expressão das vivências na escola da infância. Essas atividades produtivas constituem um tipo novo de atividade das crianças, visto que antes elas se empolgavam com o processo de explorar coisas e falar sobre essas vivências sem criar um produto. Agora, essas novas formas de expressão passam a fazer parte de sua vida na escola infantil. Os relatos feitos pelos amigos de turma, os passeios, as descobertas e as experiências individuais e coletivas, tudo pode ser expresso por meio de colagens, modelagens, construções, desenhos e pinturas, movimento, música, teatro de fantoche e faz de conta. Tais atividades do tipo produtivo relacionam-se com o faz de conta porque, assim como nos jogos de construção, ao desenhar ou construir, a criança interpreta, com frequência, um argumento.

Nessa direção, a literatura infantil pode gerar novos argumentos para o seu jogo de faz-de-conta. Se de suas vivências diretas as crianças depreendem novos argumentos para a sua brincadeira de papéis, podem, indiretamente, mediante ao (re)conhecimento dos papéis das personagens no enredo das histórias, retirar e aprender novos argumentos para o brincar. Se sua imaginação é ampliada nesse acesso, pode ser também objetivada pelas atividades decorrentes das vivências literárias.

Por isso, pode haver uma ciranda circulante de objetivações infantis que

explicitem sua compreensão leitora forjada coletivamente via as diversas linguagens que estimulam o desejo de expressão infantil: como daquelas histórias, cuja trama enreda as crianças, as quais pedem para as professoras contarem/lerem repetidas vezes, delas surgindo ‘estações literárias’ de painéis, cartazes, desenhos, pinturas com diversos materiais, mini-esculturas em modelagem, fotos de teatralização do conto, de momentos de tateio direto com o livro brinquedo e/ou o livro ilustrado em sessão de mediação literária, ocasião de declamação de poesias, temporada de dança literária das cirandas, tempo de gincanas de jogos infantis (corrida do saco, do ovo, prato de farinha com ovo, cabo de guerra, etc), dentre outras brincadeiras e possibilidades encharcadas de ludicidade estética.

Devo esclarecer, obviamente, do quanto se torna imprescindível os momentos de trabalho com a literatura apenas em sua fruição, “ler por ler!” puramente; “contação por contação e nada mais!”. São corriqueiras as situações em que – ao realizarmos ações dessa natureza – as crianças, já na Educação Infantil, perguntem (como em ocasião de observação de pesquisa campo, em que uma das estagiárias atuava como mediadoras de leitura):

– “Prô, e agora, o que é pra fazer?”

– “Nadinha, nós podemos ler uma outra história que vocês queiram, ou podem escutar uma outra contação que preparei com todo carinho pra vocês!”

O semblante de indignação das crianças fica estampado em diversos rostinhos. Parece que a gratuidade, a fruição estético-literária não tem vez na escola. Certa feita, em uma outra temporada dos projetos de extensão em 2009, um garotinho prontamente me falou:

–Nossa!!! Não pode, não tia Cyntia ... se tem história, tem alguma coisa pra gente depois. Tome.

[Fiquei parada. Aguardando a continuação de seu turno de voz. PAUL de 4 anos e meio me entrega um maço de folhas de sulfite retirado do armário. A professora PRIC, segundo ele, autorizara. Ela está ausente. Nas seis vezes em que o grupo Conta-Contos esteve nesta escola B, as professoras de variadas turmas pouco acompanharam os trabalhos. Diziam-nos, como falou a pouco PRIC, do enunciado “Graças a Deus de poder descansar um pouco.”[...] Com uma jornada dupla, a professora PRIC, mãe de dois filhos pequenos, que estudam nesta EMEI, tem apresentado até mesmo uma fadiga na respiração, além de uma fala alterada, em ritmo acelerado.]

– Aqui na escola é assim Tia Cyntia. Se quiser eu ajudo e passo a folha pra todo mundo. Você manda o que achar melhor. E a gente faz a atividade. Se fica feio o desenho do menino... de qualquer jeito, é só amassar e jogar no lixo...mas pode rasgar também. Nossa prô fala que não pode fica desleixado, não. Ela fala: “De jeito nenhum , o que vão pensar da prô

*PRIC? Que eu não ensino nada pra essas criancinhas tão lindinhas, que não sou uma boa professora pra vocês? Então, no capricho molecada!”*  
Ela sempre fala assim, tia.

Não cabe, neste momento de exposição em uma mesa redonda, comentários decorrentes a tantas ‘pérolas’ das armadilhas pedagógicas aí ocultas. Vamos deixar a conversação sobre elas para o debate.

Vejam, falo dessas ações de (re)textualização, não em caráter do texto como pretexto, porém pelo fato de que representam uma viabilidade de o leitor mirim recuperar a literariedade presente nas obras. Digo de uma retomada da essência das narrativas em prosa ou em versos, contidas na literatura infantil, considerando-se a linguagem visual e a verbal – os elementos do projeto gráfico-editorial e estético literário. É a função poética da linguagem, sob diferentes nuances, sendo revisitadas pelos pequenos para posterior explicitação de sua compreensão da narratividade.

Diversas histórias em retextualização, ou seja, já retextualizadas, podem ganhar novo formato de desejo de expressão e comunicação mediante as objetivações infantis, e vão ficando à disposição das crianças, de seus pares, dos pais, da comunidade, estampadas nas paredes o tempo todo. Como isso, agrega-se a importância da memória no fazer da Educação Literária na escola da Infância, portanto dos diferentes registros em uma documentação pedagógico-literária, rodopiante, bailante, trocada toda semana.

### **Últimas Palavras**

A tomada de consciência desses processos pode permitir aos professores a valoração do planejamento e da organização de experiências estéticas, como da arte da literatura, em tempos espaços e materiais provocadores de leitura, por onde compreendemos como o entorno literário aquele espaço criado em um ambiente potencializador de humanização. E, por isso, vale lembrar que se o mundo mágico e encantado das letras pode ser ofertado e mediado desde cedo e o contexto de “não-leitores” no ensino fundamental pode ser alterado.

No entanto, se, preferencialmente na escola da infância, a escolha ainda é pelo ‘mais simples, porque as crianças ainda não leem’, ‘mais colorido’, ‘com imagens mais bonitas, porque estereotipadas a representar uma realidade’, os educadores estão longe de compreender a constituição do leitor mirim em suas regularidades de desenvolvimento e a materialidade dos livros (tradutoras da riqueza dos recursos linguísticos e estéticos da literatura infantil).



Sendo, contudo, a escola pública de Educação Infantil o espaço e o tempo criados historicamente para que as crianças aprendam e se desenvolvam, impõe-se a necessidade de criação das condições oportunas para que as crianças adquiram os gestos embrionários do ato de ler, os quais irão compor no futuro a sua atitude leitora, ou até a própria capacidade de ler, a contar do que aí for ofertado e mediado e de sua qualidade – que defendo e acredito que possa advir da literatura infantil.

Por fim, é por essa intrincada e sutil linha sobre a criança, seu aprendizado e seu desenvolvimento, e o papel da educação literária desde a primeira infância na formação de crianças leitoras (nele incluso o livro infantil visto como portador da cultura humana, na sua relação com o texto verbal e não-verbal, cujo texto escrito traz a língua escrita como um sistema organizado por caracteres indicadores de sentidos) que passam meus princípios teóricos. Quero crer que será possível ensinar crianças a ler com um olhar dirigido para a língua como um sistema semiótico, a analisar as ilustrações como forma de representações do mundo também em um sistema figurativo semiótico, cujas potencialidades estão em desenvolvimento graças às novas dimensões postas na produção editorial dos livros destinados à infância: a materialidade, a estética, a narratividade, a literariedade, aos recursos linguísticos e melódicos.

Concluo com Cecília Meireles, aquela que também nos diz “Mas a vida, a vida, a vida. A vida só é possível reinventada”. Alude-se à ideia de metamorfose de tudo... assim, digo a todos e a mim mesma: metamorfoseemo-nos nesse movimento do literário na escola, porque a infância literária é coisa séria, seriíssima! A unidade dos distintos atos engajados na leitura” é coisa séria, seriíssima; a prática de ler silenciosamente a seu modo, também o é. O ato de ler para o outro e contar histórias é coisa séria! Seriíssima! A repetição é proposital, não se cansem. A prática de celebrar a leitura é coisa séria, seriíssima!!!. Este congresso é coisa séria! Seriíssima.

Na defesa dessa essência única – a leitura literária – em suas múltiplas manifestações nos caminhos a trilhar dentro do grande labirinto da educação e da infância, por vezes díspares, jamais podemos esquecer daquilo que também a célebre poetisa educadora assinalou sobre a conduta dos educadores da infância. Para Meirelles, ser educador é

[...] ter o coração para se emocionar diante de cada temperamento. E ter imaginação para sugerir. E ter conhecimentos para enriquecer os caminhos transitados. E saber ir e vir em redor desse mistério que existe em cada criatura, fornecendo-lhe cores luminosas para se definir, vibratilidades ardentes para se manifestar, força profunda para se erguer até o máximo, sem vacilações nem perigos. Saber ser poeta para inspirar [...]

Que possamos adquirir alma de poetas na primavera literária junto às crianças e possamos muito inspirá-las, conhecendo-as e reconhecendo-as em ideais educativos caros à infância, porque “Fora do outono, nem as aspirações amadurecem” (MEIRELES, 1977). Boa tarde a todos. Boa motivação e inspiração na/para/com a formação de nossas crianças leitoras.

## Notas

<sup>i</sup> O primeiro projeto intitulado “*Literatura na escola: espaços e contextos. A realidade brasileira e portuguesa*” recebeu apoio da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Processo n. 2006/51756-4) e do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Processo n. 474481/2006-9), deu-se sob o engajamento de uma equipe de pesquisadores de três unidades da UNESP (Presidente Prudente, Assis e Marília) e um outro grupo de docentes filiados ao Centro de Investigação em Promoção da Literacia e do Bem-Estar da Criança (LIBEC), da Universidade do Minho (Portugal). Já o segundo, agora em Edital Especial - 2010 com parceria da FMCV – Fundação Maria Cecília Vidigal: “*Literatura e Primeira Infância: dois municípios em cena e o PNBE (Programa Nacional de Biblioteca na Escola) na formação de crianças leitoras*” (Processo/2011- 50921-1).

<sup>ii</sup> Entende-se por perspectiva bakhtiniana os estudos de Bakhtin e de seu grupo de amigos e colaboradores, conhecido como Círculo de Bakhtin.

<sup>iii</sup> Não vou substituí-la pelo conceito de letramento literário - embora já o tenha utilizado - nem pelo de literacia, bastante divulgado em Portugal, quase uma reprodução da palavra inglesa literacy, posto estar a primeira na esteira da segunda - semelhante ao significado “de ir na esteira de”; expressão popular que significa seguir alguém de perto. Aprendi a superar esta compreensão baseando-me na concepção de apropriação da linguagem escrita vigotskiana e bakhtiniana junto com a defesa e opção dos dois grupos de pesquisa dos quais faço parte: PROLEAO (Processos de leitura e escrita: apropriação e objetivação) na figura do professor Dr. Dagoberto Buim Arena e do grupo Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico – Cultural na figura da professora Dr<sup>a</sup> Stela Miller.

<sup>iv</sup> Expressão inspirada pelo texto da professora Dra. Suelyy Amaral Mello “Brincar é coisa séria”(2001- mimeo).

## Referências

ARENA, D. B. Escolha de letras nas primeiras escritas infantis: função e unidade no discurso. *Ensino em Re-vista*. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação/EDUFU. V. 18, n.1, JAN/JUN. 2011. p. 67-80.

\_\_\_\_\_. As letras como unidades históricas na construção do discurso. *Cadernos CEDES*, v. 33, p. 109-123, 2013.

\_\_\_\_\_. Unidades e funções da linguagem: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. In: Maria Izaura Cação; Sueli Amaral Mello; Vandeí Pinto da Silva. (Org.). *Contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, v. 1. p. 239-258.

BAJARD, E. *Da escuta de textos à leitura*. SP: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2013.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 186-263.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Tradução Enid Abreu Dobránszky. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da Leitura*. Tradução. Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2001.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Org.) *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MEIRELES, C. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S.A., 1994.

\_\_\_\_\_. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1977.

MELLO, S. A. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. In: CHAVES, M. *Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil*. Maringá: EDUEM, 2012, p.19-36.

MUKHINA, V. Leis fundamentais do desenvolvimento psíquico. In: \_\_\_\_\_. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes: 1995. p. 35-70.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4ª ed. Trad. de Daíse Batista. Alegre: Artemed, 2003.

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

Recebido em agosto de 2015.

Aprovado em novembro de 2015.