

# Propostas pedagógicas na Educação Infantil: questões sobre o tempo, a leitura e a contação de histórias<sup>1</sup>

## *Educational proposals in early childhood education: Issues on time, reading and storytelling*

Mariana Natal Prieto<sup>2</sup>  0000-0001-9166-3245

Mariana Sampaio<sup>2</sup>  0000-0003-0255-6187

Elieuz Aparecida de Lima<sup>2</sup>  0000-0002-4957-6356

### Resumo

O artigo tem como objetivo discutir o papel e o valor da organização do tempo nas rotinas da Educação Infantil, bem como o lugar e o tempo para os momentos de leitura e de contação de histórias

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir das dissertações de M.N. PRIETO intitulada "A organização do tempo em escolas de Educação Infantil: contribuições para processo de humanização na infância" e de M. SAMPAIO intitulada "Leitura e contação de histórias: um estudo sobre práticas educativas na Educação Infantil sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural". Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2016.

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Departamento de Didática. Av. Hygino Muzzi Filho, 737, Cidade Universitária, 17525-900, Marília, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: E.A. LIMA. E-mail: <aelislima2013@gmail.com>.

Como citar este artigo/How to cite this article

Prieto, M.N.; Sampaio, M.; Lima, E.A. Propostas pedagógicas na Educação Infantil: questões sobre o tempo, a leitura e a contação de histórias. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.23, n.3, p.439-453, 2018.



como atividades essenciais para o desenvolvimento infantil. As ideias tecidas consideram dados de pesquisas de mestrado de Mariana Natal Prieto e Mariana Sampaio, cujos objetivos centrais foram respectivamente: compreender aspectos indicativos da organização do tempo da instituição e do tempo da criança em Escolas de Educação Infantil municipais de Avaré (SP), focando os impactos dessa organização no processo de humanização na infância; e compreender se há indícios de que os momentos de leitura e de contação de histórias se constituem como atividades, capazes de motivar aprendizagens promotoras de desenvolvimento humano, em turmas de crianças da Educação Infantil, a partir de princípios e teses da Teoria Histórico-Cultural. Nas escolas de Educação Infantil, a organização temporal exige planejamento intencional e consciente, a fim de articular o tempo institucional e o tempo individual de cada criança de forma que um não sobreponha o outro. Ao vivenciar o tempo institucional, a criança necessita viver também seu tempo individual como elemento motivador das possibilidades de atividades infantis. Assim, são ressaltadas as atividades de leitura e de contação de histórias como motivadoras de aprendizagens promotoras de desenvolvimento humano, de modo a contribuir para o aperfeiçoamento e sofisticação de capacidades psicológicas em níveis superiores.

**Palavras-chave:** Contação de histórias. Cultura Escolar. Educação Infantil. Enfoque histórico-cultural. Leitura. Organização do tempo.

## Abstract

*The aim of the present article is to discuss the role and importance of time organization in classroom routines, as well as the place and time for reading and storytelling as essential activities for child development. Based on the research conducted by Mariana Natal Prieto and Mariana Sampaio, the main objectives were to understand aspects indicative of the organization of institutional time and the child's time in municipal schools in Avaré, São Paulo by focusing on the impact of this organization on the process of humanization in childhood; and to understand if there are indications that reading and storytelling are activities capable of motivating learning to promote human development in early childhood education, based on principles and theses of the Historical-Cultural Theory. In early childhood schools, temporal organization requires intentional and conscious planning to combine institutional time and individual time of each child so that one does not overlap the other. When experiencing institutional time, children also need to experience their individual time as a motivating element for possible childhood activities. Thus, we emphasize that reading and storytelling activities are learning motivators that promote human development and contribute to the improvement and sophistication of higher levels of psychological capacities.*

**Keywords:** *Storytelling. School Everyday Life. Childhood education. Historical-cultural theory. Reading. Time organization.*

## Introdução

Temáticas referentes à Educação Infantil, com especial atenção a questões sobre os direitos infantis, às políticas para educação de crianças até cinco anos e à qualidade da ação educativa com essa parcela da população, têm permeado pesquisas acadêmicas e inquietado diversos autores (Angotti, 2009; Rosemberg, 2011).

Coadunando estas preocupações e interesses, este texto traz reflexões sobre o papel e o valor da organização bem pensada do tempo em escolas de Educação Infantil e suas implicações para ação educativa dirigida à plenitude das aprendizagens e do desenvolvimento de crianças desde bem pequenas. No conjunto das discussões, destaca-se o tempo destinado aos momentos de leitura e de contação de histórias, considerando-as atividades

motivadoras do desenvolvimento infantil. Nesse exercício de tomada de consciência sobre essa questão especial da cultura escolar, foram recuperados para análise excertos de narrativas docentes produzidos na etapa inicial de pesquisas de mestrado (Prieto, 2016; Sampaio, 2016), cujas metodologias serão expostas na sequência.

## Procedimentos Metodológicos

Com o propósito de cumprir o objetivo de compreender aspectos indicativos da organização do tempo da instituição e da criança em Escolas de Educação Infantil (EEI) municipais de Avaré (SP), focando os impactos dessa organização no processo de humanização na infância, a pesquisa foi dividida e desenvolvida em três momentos. Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico e estudo teórico com base nos princípios da Teoria Histórico-Cultural e em outros pesquisadores que contribuíram com a ampliação dos conhecimentos sobre o tema. Para isso, foram consultadas fontes digitais, como o Catálogo Athenas da Universidade Estadual Paulista (Unesp), o Catálogo Dédalus da Universidade de São Paulo (USP), o Catálogo Acervus da Universidade de Campinas (Unicamp), o Catálogo Parthenon da Universidade Estadual Paulista e o SciELO (Brasil). Esse primeiro momento contribuiu para conhecer o que já foi escrito sobre o tema pesquisado e, também, para um aprofundamento de conceitos essenciais à reflexão pretendida.

Posteriormente, em campo, foram feitas observações da rotina de cinco EEI de Avaré (SP). Em cada escola, a observação aconteceu em uma turma de crianças na faixa etária de três anos de idade. O registro dessas observações foi realizado em diário de campo. Além das observações, concomitantemente, realizamos entrevista semiestruturada com as professoras de cada turma. O terceiro momento da pesquisa consistiu

na análise dos dados produzidos em campo a partir dos subsídios teóricos escolhidos.

Já no que diz respeito ao objetivo de compreender se há indícios de que os momentos de leitura e de contação de histórias se constituem como atividades, capazes de motivar aprendizagens promotoras do desenvolvimento humano em turmas de crianças da Educação Infantil, também a partir de princípios e teses da Teoria Histórico-Cultural, foram realizados levantamento e estudos bibliográficos em fontes de informações digitais. Nesse caso, as fontes selecionadas foram Dedalus, catálogos de acervo de livros e teses da Universidade de São Paulo (USP); Acervus, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Athena, da Universidade Estadual Paulista (Unesp); e SciELO.

Após essa revisão bibliográfica, foi iniciada a produção de dados em campo por meio de entrevista semiestruturada com quatro professoras de quatro escolas municipais de Educação Infantil da cidade de Marília (SP). Além disso, foram feitas quatro sessões de observação com cada sujeito da pesquisa, totalizando 16 horas de observação com a turma e sua professora, e análise de documentos, como os semanários desses profissionais.

Ambas as pesquisas buscaram juntar-se a militantes e pesquisadores preocupados com o retrato atual de muitas escolas públicas brasileiras, de maneira a ir além da constatação dos fatos (como o fortalecimento da antecipação da escolarização, educar e cuidar como práticas dissociáveis e fragmentadas, carências na formação teórica e prática do professor de crianças pequenas, dentre outros), visando encontrar, nos avanços das ciências, fundamentos para alicerçar sólida e efetivamente as práticas pedagógicas realizadas nos espaços escolares dedicados à pequena infância. Dessa maneira, este texto tem como objetivo trazer à discussão aspectos

da organização temporal dentro das EEI e suas implicações para a prática educativa, com base em estudos de Bondioli (2004).

A autora enfatiza, em seus escritos, a existência de dois tempos dentro dessas instituições: o institucional e o subjetivo. O tempo institucional é construído historicamente e determinado pela sociedade e o tempo subjetivo é individual para cada criança. A autora destaca ainda a possibilidade de o tempo institucional constituir-se em “[...] um dispositivo de socialização e aprendizagem” (Bondioli, 2004, p.44). Essas afirmativas contribuem para o pensamento de que a organização bem pensada deste último vai além da distribuição de horários e envolve reflexões e considerações acerca do tempo de ação da criança para que, ao vivenciar o tempo institucional, ela tenha a oportunidade de viver o seu tempo, seu ritmo, que é único.

Isso significa, também, refletir sobre os conceitos de criança, aprendizagem e desenvolvimento infantil como entendimentos direcionadores das escolhas dos professores. Nessa perspectiva, a organização intencional do tempo, isto é, consciente dos impactos possíveis para a aprendizagem e desenvolvimento na infância, embasa-se na ideia de criança como sujeito ativo e capaz em seu processo de apropriação e de objetivação de conhecimentos.

Além dessas considerações há, ainda, tesituras acerca de percursos históricos da leitura e suas implicações para as práticas educativas em turmas de crianças pequenas. Nessas proposições, destaca-se o valor dos momentos de leitura e de contação de histórias como atividades essenciais à rotina das crianças até cinco anos de idade por meio de estudiosos, como Vigotski (1995, 2001), Leontiev (2010) e Lima e Valiengo (2011).

Esses autores revelam que a escolha de livros de literatura infantil e o planejamento desses momentos, na rotina escolar, tornam-se

possibilidades de ensino efetivo e de aprendizagens e desenvolvimento cultural na infância. O manuseio do livro, por parte da criança, permite a relação com herança historicamente acumulada, com possibilidades de promoção do desenvolvimento de capacidades tipicamente humanas, impulsionando o aperfeiçoamento de sua personalidade e de sua inteligência. Assim, cabe refletir sobre os tempos destinados a essas atividades como promotoras de aprendizagens e, conseqüentemente, do desenvolvimento infantil.

A composição das páginas seguintes é, assim, um convite para pensar as possibilidades da Educação Infantil, a partir de fundamentos da Teoria Histórico-Cultural articulados a proposições de autores contemporâneos. As ideias dos autores eleitos para subsidiar esta exposição parecem se aproximar ao afirmarem o lugar ativo da criança nas relações sociais estabelecidas na escola e anunciarem o professor como profissional habilitado a criar condições efetivas para essa participação ativa de meninos e meninas nesse ambiente.

## Resultados e Discussão

### A organização temporal e suas implicações para a ação educativa

Neste tópico, será discutido o valor da organização do tempo nas EEI pontuando implicações da mesma para a prática educativa. Como já comentado, a fim de aproximar essas discussões da realidade encontrada nessas instituições, recorreu-se a dados produzidos em pesquisas recentes, especialmente trechos de narrativas docentes. Esses excertos referem-se a questões relativas à compreensão de uma professora de Maternal II (crianças de três anos) sobre a organização temporal em sua escola, focando a participação do professor e das crianças.

O tempo, como um dos elementos que estruturam a escola, evidencia características próprias da educação e, na medida em que materializa as concepções da mesma, fundamenta o discurso pedagógico e cultural. Escolano (1992, p.56, grifos do autor) afirma que “o tempo [...] não é um simples esquema formal ou uma estrutura neutra [...], é nele que *sucedem* os acontecimentos educativos, isto é, onde se *situam* as atividades escolares”. Assim sendo, é visto como construção cultural e pedagógica e, por este motivo, reflete as concepções e modos de gestão da escola.

Como construção social, o tempo escolar é, simultaneamente, pessoal e institucional, o que significa que cada sujeito que convive nesse espaço o vivencia de maneira diferente. Entretanto, ao pensar a organização temporal na escola, percebe-se uma preocupação acentuada com questões relativas à distribuição e divisão dos horários de cada ação, desde a entrada até a saída das crianças em detrimento de considerações sobre como o tempo institucional pode respeitar o tempo individual das crianças, que é único.

Essa afirmação se fundamenta na resposta da professora de Maternal II de uma EEI em Avaré (SP), como já mencionado, à questão: você acredita que o tempo que as crianças passam na escola deva ter algum tipo de organização?

PP: *ele tem [...] ele [...] não só como deveria [...] ele tem [...] ele é totalmente organizado [...] porque a gente tem uma rotina [...] assim durante todo dia você tem que trabalhar a parte pedagógica [...] tem que trabalhar a [...] é [...] a diversão [...] tem que trabalhar a alimentação [...] a higiene [...] então ela é toda dividida [a rotina] [...] ela é toda [...] tem o tempo [...] todo divididinho [...] todo organizadinho.*

Primeiramente, destaca-se o uso da palavra “rotina”, a qual pode ser definida como: “[...] produtos culturais criados, produzidos e

reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (Barbosa, 2000, p.43). Nas instituições educativas, a rotina é o instrumento usado para organizar o dia a dia de crianças e adultos no período em que lá permanecem. É vista como um dos elementos que fazem parte da ação pedagógica e da didática usada, pensada e planejada com o objetivo de construir a subjetividade dos sujeitos (Barbosa, 2000).

O planejamento intencional da rotina permite ao professor clareza em seus objetivos e estratégias necessárias para alcançá-los. Dessa forma, transmite segurança às crianças e oferece a oportunidade de compreenderem a organização do tempo, sabendo que tudo acontece em uma ordem sucessiva: antes, durante e depois. Entretanto, as ações programadas para essa rotina não devem ser fixas, não sendo necessário realizar as mesmas coisas todos os dias, pois a variedade de atividades permite mais momentos de interação entre professor e criança e entre a criança e seus pares (Dornelles; Horn, 2004).

O trecho destacado revela uma rotina que divide e fragmenta as situações educativas de maneira que cada situação se dê em um momento determinado. Essa fragmentação temporal encontrada nas escolas, em especial nas de Educação Infantil, revela aspectos de controle e poder do adulto na delimitação dos horários, a base sobre a qual as ações pedagógicas vêm sendo alicerçadas, expressando atitudes que controlam e ajustam as crianças a um sistema que, apesar de ser usado por elas, não leva em consideração suas especificidades (Escolano, 1993; Barbosa, 2000; Vieira, 2000).

É essencial que a elaboração da rotina nas EEI respeite os ritmos e as particularidades do desenvolvimento infantil e contemple a organização dos tempos e dos espaços de forma que as crianças tenham a oportunidade de

vivenciar experiências positivas e promotoras de aprendizagens. Além disso, é importante que a rotina seja usada como:

[...] instrumento de apoio ao trabalho e não de regulação, de integração entre as experiências prévias das crianças e as rotinas institucionais, de alternância de tipo de atividades, de usos de espaço, de pensar tempos adequados para a execução de tarefas, de ouvir o saber especializado sobre qual a melhor forma de organizar a rotina, de fazê-las com a participação dos professores [...] (Barbosa, 2000, p.125).

Por este motivo, ao refletir sobre a organização temporal em escolas que atendem crianças pequenas, é urgente pensar de que forma o tempo institucional está sendo organizado a fim de contemplar o tempo individual das crianças. Assim, lança-se mão da resposta dada à pergunta: há necessidade de se pensar no tempo de cada criança antes da elaboração das rotinas diária e semanal?

PP: Não [...] eu acho que [...] por exemplo [...] vai ter aqueles que sempre fazem mais rápido [...] aqueles que fazem menos rápido [...] mas só que no final é [...] todo mundo consegue acompanhar igualzinho [...] não fica aquele para trás [...] elas conseguem assim [...] ser iguaizinhas [...] chega no mesmo ponto [...] todas iguais [...] não fica nenhuma para trás [...] e a gente auxilia aquele que tem mais dificuldade [...] a gente sempre está mais presente com ele [...] então por isso que ele vai junto [...] ele não fica [...] nenhum fica.

A resposta descrita vai de encontro à teoria apresentada, segundo a qual é essencial que o tempo de aprendizagem de cada criança seja respeitado para que tenham a chance de vivenciar experiências diversas e, dessa forma, deem saltos qualitativos em seu desenvolvimento. A afirmativa feita pela professora remete a um pensamento segundo o qual a criança é um ser universal, isto

é, igual em qualquer lugar e em qualquer época. Tudo o que é feito dentro e fora da escola é pensado para crianças que devem querer, pensar, gostar, perceber, sentir, observar e vivenciar as mesmas coisas (Dahlberg; Moss; Pence, 2003).

Ratificando essa proposição de que a escola deve ser espaço para que a criança viva intensamente e seja ativa em seu processo de aprendizagem, assinala-se a necessidade de se oferecer um ambiente que dê às crianças a oportunidade de se apropriarem dos elementos da cultura construídos historicamente e assim desenvolver as capacidades especificamente humanas. A gerência do tempo dentro das EEI é um dos elementos que devem ser considerados na organização do fazer educativo, uma vez que uma má organização pode prejudicar o desenvolvimento das crianças (Vieira, 2009).

A organização temporal traz implicações diretas para a ação educativa; afinal uma organização que não respeita o ritmo, as particularidades e as necessidades da criança não tem como lhe oferecer um ambiente rico em aprendizagens. A partir dessas proposições, assevera-se que a base para uma organização temporal consciente são os conceitos de criança, infância e aprendizagem dos profissionais que atuam nas instituições infantis, afinal as propostas pedagógicas refletem concepções dos sujeitos envolvidos na educação escolar (Escolano, 1992; Mello, 2000; Lima, 2005).

Ao enxergar a criança como ser universal ou então como um adulto em miniatura que se desenvolve espontaneamente e cuja infância é apenas período de preparação para as fases subsequentes, percebeu-se a compreensão de criança e de infância pelo prisma da condição de incapacidade em relação à geração adulta. Dessa forma, o professor acaba limitando suas experiências e suas relações com o outro e com o mundo da cultura, além de estabelecer com

elas uma relação de poder. Conforme aponta Mello (2000, p.85):

Explicam-se, a partir dessa percepção da criança como incapaz, as atitudes autoritárias que tomamos sem mesmo nos dar conta delas: desde não estimular sua participação nas decisões que a envolvem, na organização do tempo na escola e do espaço da sala (apesar de serem, as crianças, maioria na instituição) e, menos ainda, na avaliação das experiências vividas na escola.

A fim de que a escola se organize de forma a oportunizar as crianças um ambiente diverso que contemple suas especificidades, essa visão de incapacidade necessita ser superada para que possa dar lugar a novas concepções, por meio das quais a criança seja vista como única, social, sujeito de direitos, capaz de pensar, de fazer e de ser ativa na sua relação com o mundo, ou seja, capaz de participar ativamente do seu processo de aprendizagem (Mello, 2000; Lima, 2005). Com base na premissa de que as concepções norteiam as ações educativas, destaca-se o papel do professor como responsável por planejar conscientemente tempos, espaços e materiais que permitam relações propulsoras do desenvolvimento da personalidade e da inteligência das crianças.

Salienta-se que a duração de cada momento vivido, as situações educativas, organizacionais, de rotinas e pausas, indicam a importância dada pelo professor a cada um desses momentos, ato que muitas vezes é realizado de forma inconsciente já que a maneira como se deseja organizar o tempo nem sempre coincide com sua distribuição efetiva (Becchi; Bondioli, 2003; Bondioli, 2004). Essa proposição leva a questionar se a organização do tempo em EEI vem sendo realizada pelos professores. Será ele o responsável? A teoria aponta que sim. E as propostas educativas o que revelam? Para

responder a esse questionamento, é trazida a resposta dada a seguinte questão: o professor pode colaborar com a organização do tempo?

PP: *ah [...] o professor [...] acho que não só colabora [...] ele faz acontecer [...] eles [...] a direção [...] as meninas da coordenação [...] elas propõem a ideia e a gente que desenvolve [...] então [...] o professor [...] ele tem o papel principal mesmo [...] ele está o tempo todo com a criança desenvolvendo o que é pedido [...] porque a coordenadora passa o tempo inteiro trabalhando [...] pensando uma ideia [...] para passar pra gente e a gente só tem que desenvolver [...] então se o professor pegar essas ideias e desenvolver [...] eu acho que está colaborando muito.*

O relato docente denota que a organização temporal conta com a participação do professor apenas no momento de execução do que foi programado e pensado pela gestão. Novamente, a realidade encontrada não se aproxima da teoria proposta, a qual aponta o papel e o valor do planejamento e da organização do tempo nas propostas pedagógicas em favor do desenvolvimento pleno da criança, o que vai além da mera execução. A organização temporal na escola exige, assim, respeito ao ritmo individual da criança e consciência dos objetivos que se pretende atingir.

O adulto coloca-se em posição de escuta e a criança torna-se participante ativa da escolha das atividades que realizará durante o período em que passa na escola. Essas atividades podem promover aprendizagens e desenvolvimento ao permitirem a criança liberdade de ação e respeito ao seu ritmo individual (Becchi; Bondioli, 2003).

Diante disso, assevera-se a importância do papel do professor como “[...] leitor das necessidades das crianças e organizador do contexto para garantir que este responda a necessidade das crianças” (Mello, 2002, p.33).

O que leva a refletir sobre a necessidade de o professor estar atento a tudo. Essa atenção é necessária para que os momentos vitais para o desenvolvimento infantil, isto é, aqueles sem os quais não há aprendizagens e desenvolvimento cultural, sejam garantidos.

O professor é responsável por mediar as relações entre as crianças e os objetos da cultura, de forma que estes sejam apropriados por elas, formando qualidades humanas. Para tanto, cabe a ele organizar intencionalmente as propostas educativas, o espaço e o tempo a fim de permitir uma participação ativa das crianças em seu processo de humanização (Ribeiro, 2009).

Essas assertivas motivam a ratificação da ideia de que a profissionalidade docente em turmas de crianças pequenas envolve escolhas didático-pedagógicas dirigidas ao planejamento temporal de modo intencional, para que, efetivamente, o tempo institucional contemple o tempo individual das crianças, respeitando suas necessidades e seu tempo de conhecimento do mundo. O planejamento didático, articulado com a organização do espaço, dos relacionamentos, das propostas pedagógicas, dos materiais, dentre outros aspectos, permitirá às crianças vivências diversas, além da oportunidade de serem ativas no seu processo de aprendizagem. Trata-se de tarefa docente, por meio da qual o professor dará condições concretas e efetivas para que as crianças realmente vivenciem, na instituição escolar, situações educativas que incidam direta e afirmativamente em seu desenvolvimento cultural.

Na rotina educativa das EEI, todos os momentos são essenciais para o desenvolvimento das crianças. Contudo, vale novamente mencionar a perspectiva desta exposição: discutir sobre o tempo reservado para momentos de leitura e de contação de histórias e a importância dessas

propostas como atividades motivadoras de aprendizagens e desenvolvimento infantis.

No próximo tópico, será apresentada a importância das práticas de leitura e de contação de histórias no processo de desenvolvimento infantil. Essas propostas requerem do professor uma intencionalidade ao elaborá-las, a fim de possibilitar condições para pleno desenvolvimento infantil a partir do planejamento do espaço, tempo e materiais destinados a essas práticas. Assim, esses momentos podem ser efetivamente vivenciados pelas crianças e motivar aprendizagens significativas.

### **Ler e contar histórias: possibilidades de envolvimento da criança e de planejamento do tempo na Educação Infantil**

Os momentos de leitura para as crianças e o valor e o lugar do livro de literatura infantil em turmas de Educação Infantil são discussões presentes no cenário educacional brasileiro. Dentre as dúvidas frequentes de professores, está o ensino da leitura sem didatizá-la ou preparar a criança para sua entrada no Ensino Fundamental.

É nesse contexto que, comumente, as práticas de leitura e de contação de histórias contornam o processo de apropriação da leitura, mas não o atingem. Do ensino da escrita, tão privilegiado nos anos iniciais e cada vez mais presente na rotina infantil, passa-se ao exercício exaustivo da oralidade, acreditando que se está ensinando a ler. Na verdade, são ações de decodificação que não abrangem a leitura laboriosa de atribuição de sentidos.

Os atos de leitura e de contação de histórias são heranças culturais de povos de tradições orais. Com os avanços da civilização ao longo dos séculos, a invenção da imprensa e a influência dos livros de caráter religioso, criou-se novas práticas

de leitura e, conseqüentemente, novas funções foram atribuídas a ela. Com essas mudanças, a rotina de trabalho na Educação Infantil ainda sofre um impasse em relação às ações que permeiam as práticas sociais conhecidas como leitura silenciosa e leitura oral. Essas propostas (a primeira, menos frequente nas rotinas infantis) têm denominações que não são as mais adequadas. De acordo com Arena (2009), essas práticas são distintas apenas pela ausência ou presença de manifestação acústica. Desse modo, a preocupação centra-se no âmbito da estrutura física dos órgãos do sentido em detrimento das operações cognitivas e afetivas.

Nesse sentido, os estudos de Vigotski (1995) e Foucambert (1997, 2008) ajudam a compreender que, no que concerne à estrutura física, a leitura é um sistema complexo para os olhos. Não se visualizam todas as letras, apenas dois ou três signos como âncora a cada duas palavras. Cria-se um campo de signos como ancoragem, sem se constituírem em palavras ou sons, necessariamente. Desse modo, os movimentos dos olhos, sem a ação de vocalização, permitem maior atenção do leitor diante do livro. Para tanto, a compreensão do que se lê é maior quando a leitura é feita silenciosamente; nesse momento se estabelece uma relação do leitor com um objeto da cultura humana: o livro.

Como parte da herança cultural humana, a leitura tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança por se tratar de uma habilidade típica de conduta superior do desenvolvimento, tornando-se essencial para a formação da personalidade e da inteligência infantis. Em contato com a leitura, a criança interage com seus pares e adultos mais experientes e, dentre outras possibilidades, desenvolve níveis mais sofisticados de pensamento, as premissas para a imaginação e as emoções, que são ativadas

pelo envolvimento, necessidade e motivação que as histórias lhe proporcionam.

Essas assertivas impulsionam a pensar que, na Educação Infantil, não se ensina a ler, mas, sim, atos de leitura. O ato de ler são as ações dos professores nos momentos de leitura e de contação de histórias, como: segurar o livro, manuseá-lo, posicionar-se diante dos ouvintes, preparar a voz. Esses são atos leitores ensinados às crianças a fim de criar nelas a necessidade de ler, formando leitores desde a mais tenra idade. Nas palavras de Mello (2011, p.48): "As situações de leitura que a criança vivencia condicionam, portanto, a formação de motivos de leitura na criança".

Na rotina infantil, três momentos são essenciais: a leitura da criança, do professor e a contação de histórias. Esses momentos, quando planejados previamente, com tempo e espaço organizados intencional e conscientemente, com materiais e acervos diversificados, podem proporcionar condições para o desenvolvimento das capacidades psíquicas e motivar aprendizagens. Essa afirmação encontra bases na resposta dada por uma professora de uma classe Infantil II (crianças de cinco anos de idade) de uma escola municipal de Educação Infantil em Marília (SP) à questão: como você faz a elaboração dessas propostas?

*PP: É o que eu falei [...] né? Eu [...] eu penso [...] faço uma leitura prévia [...] às vezes [...] vejo o que vai se adequar na minha sala... vejo se aquilo vai chamar a atenção mesmo [...] o fato é chamar a atenção mesmo... porque a criança pequena [...] às vezes [...] se a gente leva uma história que não é muito [...] não vai chamar a atenção [...] acaba se dispersando [...] aí [...] não presta a atenção [...] começa a conversar com o colega [...] eu vejo mesmo o que vai chamar a atenção e [...] também [...] a entonação de voz também [...] né?*

Entrevistadora: *Hum [...]*

PP: *Porque [...] a hora que vai fazer algum barulho [...] faz alguma coisa [...] ou fala mais alto [...] mais baixinho [...] eles ficam sempre assim [...] querendo escutar [...] então sempre faço isso.*

É possível notar na resposta da professora elementos que se aproximam dos estudos apresentados: ao planejar previamente a leitura e/ou a contação histórias, além de o próprio professor atribuir sentido à história, ele também cria possibilidades para que as crianças também o façam. Conforme mencionado pela entrevistada, a entonação da voz, o ambiente, o preparo que antecede esses momentos podem efetivar uma relação envolvente da criança com o livro e, como enfatiza Maricato (2005), impulsionar a curiosidade para conhecer outras histórias.

Nessa perspectiva, a leitura do professor, expressada pela narração do texto, é uma das condições para a criação de novas e sofisticadas necessidades humanizadoras na infância, mediante a prática literária na rotina de turmas de crianças pequenas, motivando, por sua organização e desenvolvimento, a participação efetiva de todos. Desse modo:

Salientamos que, nas contações ou leituras de histórias, o professor assume-se como mediador do desejo de leitura da criança, utilizando-se de voz clara, cuja intensidade depende da própria história e do lugar onde a história é contada ou lida (Lima; Valiengo, 2011, p.62).

A experiência linguística, a relação entre o autor e o leitor (interlocução) e a expectativa, principalmente dos leitores pequenos em interação com a história, são elementos essenciais para esses momentos e provocados pelo acesso e pela relação da criança com os livros. Por esse motivo, a escolha de livros de literatura infantil é fundamental para a organização intencional

do trabalho pedagógico. A fim de refletir sobre essas escolhas na rotina da Educação Infantil, a resposta da professora abaixo destacada revela entendimentos docentes a partir da questão: você pode citar algumas histórias lidas pelas crianças ou por você nos últimos dias?

PP: *Então [...] as minhas crianças ainda não fazem leitura [...] então [...] na maioria das vezes [...] eles recontam as histórias que ouviram [...] mas assim [...] a maioria é [...] O Carteiro chegou que eu li essa semana, é [...] Come come, que é um livro do PNBE que é [...] é muito legalzinho [...] assim [...] que eles gostam bastante é [...] deixe eu ver [...] João e Maria também que eles gostaram [...] os clássicos mesmos que eles gostam bastante [...] os clássicos eles gostam bastante [...] e eu sempre levo porque [...] além deles já terem um conhecimento prévio [...] aí se você muda alguma coisinha [...] aí eles já ficam mais interessados [...] para saber [...] ou então eles falam: a história não é assim [...] aí [...] que eles vão gostando mais [...] né? [...] eu acho que é sempre bom.*

Como citado anteriormente, a leitura da criança, a partir da relação efetiva dela com o livro, é essencial para a apropriação de atos leitores expressivos da leitura na infância: apenas os momentos de audição de histórias lidas ou contadas não permitem a ela assumir a condição de protagonista. Em situações desse tipo, a criança aprende a ser ouvinte e leitor, coadunando, pois, situações em que ouve e se relaciona com o livro, sendo capaz de objetivar sua compreensão como leitora por meio de diferentes linguagens (Lima; Giroto, 2015).

O fato de as crianças ainda não terem a habilidade para ler o que está escrito e precisarem de alguém mais experiente não as impede de observarem também as atitudes de leitor do professor, o manuseio do livro, o tom de voz e outros aspectos, proporcionando um momento

de descobertas, de tateios e de fantasias. Ao pegar o livro nas mãos, essas experiências são ampliadas; a criança torna-se protagonista das atividades de leitura, galgando patamares cada vez mais elevados em suas aprendizagens e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento cultural. Com a intenção de criar novas necessidades de relacionamento com o mundo e com seus bens culturais, o ambiente escolar assume papel fundamental nas práticas de leitura da criança, do professor e de contação de histórias, por ser, não ocasionalmente, o único local em que ela entra em contato com materiais que proporcionem esses momentos.

Os espaços das EEI são mediadores culturais (Barbosa, 2000). São espaços de formações de capacidades tipicamente humanas, nos quais a criança se apropria e externaliza seus aprendizados acerca dos objetos da cultura humana. A disponibilidade e a acessibilidade aos materiais, evidenciadas mediante a oferta de livros ao alcance e manuseio das crianças, por exemplo, pode revelar as intenções pedagógicas a partir da organização dos espaços e dos materiais para ouvir e ler histórias e do planejamento do tempo de duração desses momentos destinados à narração, manuseio e audição de histórias selecionadas. Essas mediações educativas efetivadas pela intervenção direta e deliberada do professor constituem-se como aspectos das especificidades do trabalho com crianças pequenas.

Em consonância com afirmações anteriores, um tempo institucional que envolva e garanta a efetivação do tempo da criança é outro elemento importante na elaboração dessas propostas educativas. Muitas vezes, a leitura é feita nos últimos minutos da rotina ou logo no início, com a intenção de acalmar as crianças antes de irem para a sala da turma. Sem planejamento, essas propostas tornam-se “tapa buracos”, preenchendo as lacunas do tempo institucional, em detrimento do tempo da criança.

Em lugar disso, uma das defesas de uma educação potencialmente humanizadora abarca a organização do espaço e do tempo como retratos de entendimentos da infância como momento único e especial da vida, com possibilidades de intenso e qualitativo desenvolvimento de sua humanidade. Nesse momento, o papel interventor consciente do professor com implicações para as possibilidades de aprendizagens dirigidas ao pleno desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança, constituindo bases para o domínio e controle da conduta infantil, merece destaque. Essa educação requer objetivos e propostas curriculares direcionados à ampliação e à sofisticação das necessidades humanizadoras em cada criança, garantindo e contemplando nesse processo educacional direitos fundamentais da infância e especificidades de aprendizagem e de desenvolvimento de cada criança.

Desse ponto de vista, quanto mais o espaço e o tempo forem bem pensados, organizados e planejados para ampliação de necessidades humanizadoras – como a necessidade de leitura, por exemplo –, mais desafiadoras devem se tornar as possibilidades de relacionamento da criança com a cultura e com as pessoas ao seu redor. Para avanço nas discussões, coloca-se, a seguir, a resposta para a seguinte questão: quais os seus objetivos com a proposta de situações de leitura das crianças, daquelas lidas por você e de contação de histórias?

PP: *Oh o [...] o meu objetivo maior mesmo é [...] é aguçar a imaginação deles porque [...] assim [...] às vezes eles ficam tão presos às fantasias deles e [...] não abrem para os outros então toda vez que a gente faz [...] que eu faço a leitura [...] depois eles acabam contando alguma coisa. E assim [...] às vezes eles acabam até fazendo uma referência [...]né? Porque o que aconteceu com o livro pode ter acontecido com eles [...] aí [...] eles ligam com outras coisas, mas esse objetivo*

*mesmo é aguça a imaginação deles, fantasia [...] porque eles sempre ficam assim: O que vai acontecer? Será que vai acontecer isso? Sabe? Então [...] assim é mais a imaginação mesmo [...] assim que eu vejo.*

Entrevistadora: *Sim.*

PP: *Porque não é uma proposta assim: ah [...] eu vou fazer a leitura desse livro aqui e depois vou fazer uma interpretação de texto [...] não [...] eu vou mesmo para ver o que eles gostaram [...] o que eles acharam da leitura [...] não é uma leitura para [...] para eles terem que fazer uma atividade depois [...] é uma leitura para eles [...] sentirem qual é o prazer [...] de uma leitura mesmo.*

De acordo com os excertos da entrevista, aparentemente, a professora compreende o valor de propostas de leitura e contação para o desenvolvimento de capacidades tipicamente humanas na infância, como, por exemplo, formas mais sofisticadas de memória, de atenção e de percepção, assim como as premissas da imaginação. De acordo com Vigotski (2009), a imaginação é uma atividade criadora que pertence à capacidade de combinação do cérebro. Essa atividade não surge do nada; quanto mais ricas forem vivências, conhecimentos e descobertas, mais rica é a imaginação. Para esse pesquisador (Vigotski, 2009), a imaginação está relacionada com a realidade de diversas formas; uma delas é que toda obra da imaginação é proveniente de experiências anteriores. Desse modo, imaginar é uma atividade essencial do ser humano.

Por meio da atividade que realiza, ocorrem mudanças significativas nos processos psíquicos e na personalidade da criança: para aquelas com três anos ou mais, por exemplo, o jogo de faz de conta configura-se como atividade guia para a apropriação e desenvolvimento de formas mais elaboradas de pensamento e as premissas da imaginação ao lado de outras atividades essenciais, como desenhos, jogos de regras,

momentos de leitura e de contação de histórias, dentre outras. Nesse sentido, na compreensão de Leontiev (2010, p.68):

Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objeto que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

Desse modo, a criança se apropria de conhecimentos, ao estabelecer relacionamentos no meio onde vive e com as pessoas que a circundam, formando sua individualidade e se tornando capaz de modificar a si mesmo e ao mundo à sua volta. Essa compreensão da criança como sujeito em relação ativa com o mundo exige que a escola assuma a função social de criar situações objetivas para sua atividade e conseqüente aprendizagem e desenvolvimento pleno de sua inteligência e personalidade. Esse entendimento contrapõe-se à ideia de que a pessoa nasce com aptidões ou capacidades humanas e ratifica a defesa de que as capacidades típicas do homem são aprendidas no seio de atividades realizadas ao longo de sua vida, dadas as condições em que vive e o acesso à cultura historicamente acumulada que tem (Lima, 2001; Ribeiro, 2004).

Essa imersão da criança em uma relação ativa com o mundo que a circunda, quando planejada consciente e intencionalmente, pode ser promotora do envolvimento das crianças em atividades como as de leitura. Por sua qualidade de guias e motivadoras de aprendizagem, essas situações podem ativar a mobilização de

capacidades, como a memória, cada vez em níveis mais elaborados, com impactos decisivos para a formação das premissas da imaginação por meio do alargamento das referências e aprendizagens infantis, inserindo a criança no mundo letrado e estético e impulsionando o aperfeiçoamento de sua inteligência e de sua personalidade.

Em um contexto escolar potencialmente humanizador, o professor assume papel como mediador e criador de mediações ao criar condições para que as crianças possam entrar em contato com os objetos da cultura humana, com profundo respeito ao lugar que ocupam como sujeitos ativos de sua própria aprendizagem e também do tempo infantil na atividade. Vale ressaltar que essa criação de mediações se expressa, por exemplo, na organização do tempo e do espaço, assim como na disponibilização e acessibilidade à riqueza da cultura produzida pela humanidade, como os livros de literatura infantil.

Essas proposições requerem uma valorização da formação docente inicial e continuada, compreendendo a Educação Infantil como um espaço privilegiado do cuidar e do educar. Nessa perspectiva, tempos, espaços e situações educativas exigem planejamento bem pensado, a partir de um referencial teórico capaz de estabelecer relações dialéticas entre teoria e prática, a fim de garantir o direito à qualidade e à plenitude da educação na infância (Campos, 1994; Mukhina, 1995; Colombo, 2009; Bataus, 2013).

## Considerações Finais

Ao longo deste texto, o objetivo principal foi o de discutir o papel e o valor da organização do tempo nas rotinas de Educação Infantil, assim como o lugar dos momentos de leitura e de contação de histórias como propostas pedagógicas motivadoras de aprendizagens e do desenvolvimento da inteligência e da

personalidade infantil. Na direção das discussões apresentadas, ratifica-se a emergência de estudos sobre a infância, mais especificamente questões que envolvem o planejamento do tempo no ambiente da Educação Infantil e as propostas pedagógicas relativas à leitura e à contação de histórias. Nesse sentido, salienta-se o valor das reflexões sobre as especificidades do aprender e do ensinar em turmas de crianças pequenas, especialmente daquelas de até cinco anos.

A partir do referencial teórico aqui adotado e dos excertos de entrevistas apresentados, ressalta-se que os momentos de leitura e de contação de histórias têm papel fundamental no processo de aprendizagens motivadoras de desenvolvimento de capacidades tipicamente humanas. Como apresentado, situações de leitura e de contação de histórias constituem-se como práticas sociais e educativas imprescindíveis para a formação da humanidade nas crianças.

Pelas ideias tecidas ao longo do artigo, em sintonia com os autores citados, depreende-se que as propostas de leitura exigem a atitude ativa da criança com o objeto, no caso, o livro, de maneira a representar a imersão infantil em atividades nas quais possa estar em relação com a cultura mais elaborada. Dessa forma, sintetizam o lugar e o papel do professor como sujeito que ensina, aprende e se humaniza nesse processo.

A partir da proposição de momentos de leitura da criança e também de leitura e de contação de histórias efetuadas pelo professor como profissional habilitado e consciente das necessárias intervenções pedagógicas para o êxito do ensino e da tarefa da escola como lugar de aprendizagem e de ampliação de necessidades tipicamente humanas, torna-se possível a sofisticação da atitude leitora e da atitude ouvinte na infância. Esse papel se expressa e se concretiza no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas dirigidas à plenitude

do ensino na Educação Infantil e envolve o respeito ao tempo da criança como elemento direcionador do tempo institucional.

A fim de que a organização temporal contemple momentos de leitura e contação de histórias e que esses momentos contribuam para a apropriação das capacidades especificamente humanas, como níveis sofisticados de atenção, memória, linguagem e pensamento, é imprescindível o exercício intelectual do professor como profissional cujas ações se dirigem à garantia de situações capazes de mobilizar a atitude ativa da criança no tempo em que estiver no espaço escolar. Além disso, refletir sobre a organização do tempo em EEI e o impacto dessa organização para contemplar o tempo de ação das crianças, especialmente aquele em que manipula o livro, abre possibilidades para oferta de momentos educativos propícios à atividade infantil.

Ressalta-se que cada objeto da cultura traz cristalizado em si as capacidades humanas necessárias para sua utilização. Com base nessa premissa, para que as crianças se apropriem dos objetos culturais construídos pela humanidade no decorrer da história, é indispensável que tenham contato direto com os mesmos (Mello, 2004). Sendo o livro objeto da leitura, torna-se emergente, para o desenvolvimento infantil exitoso, o contato e manipulação desses objetos.

Pelo exposto, é inegável que o tempo para a leitura e a contação de histórias, assim como outras atividades da rotina da Educação Infantil, requer atenção, compreensão, planejamento e avaliação por parte de todos os sujeitos envolvidos no ambiente escolar. O trabalho docente, desenvolvido a partir de um referencial teórico que sustente as escolhas fundamentais para ações pedagógicas humanizadoras, pode se constituir como atividade mediante a qual cada profissional possa se envolver no que faz

e, porque conhecedor das especificidades do seu trabalho e do processo de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, possa oferecer às crianças a oportunidade de se apropriarem da cultura mais elaborada. Nesse processo, assume a tarefa de efetivar condições objetivas de educação para as aprendizagens infantis e, conseqüentemente, de desenvolvimento e humanização nos anos iniciais da vida.

## Colaboradores

M.N. PRIETO e M. SAMPAIO contribuíram na concepção e desenho. E.A. LIMA contribuiu no desenho, revisão e aprovação da versão final do artigo.

## Referências

- Angotti, M. Desafios da Educação Infantil para atingir a condição de direito e de qualidade no atendimento. In: Angotti, M. (Org.). *Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. Campinas: Alínea, 2009. p.131-149.
- Arena, D.B. Função e estrutura em atos de leitura. In: Reunião Anual da Anped, 32., 2009, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: Anped, 2009. p.1-15. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5111-Int.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2015.
- Barbosa, M.C.S. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. p.43-125.
- Bataus, V. *Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura no contexto escolar: concepções e práticas*. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.
- Becchi, E.; Bondioli, A. (Org.). *Avaliando a Pré-escola: uma trajetória de formação de professores*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- Bondioli, A. (Org.). *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de caso*. São Paulo: Cortez, 2004. p.44.
- Campos, M.M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: Brasil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC, 1994. p.33-42.
- Colombo, F.J. *A literatura infantil como meio para a formação da criança leitora*. 2009. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

- Dahlberg, G.; Moss, P.; Pence, A. Construindo a Primeira Infância: o que achamos que isso seja? In: Dahlberg, G.; Moss, P.; Pence, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- Dornelles, L.V.; Horn, M.G.S. A organização das atividades no tempo rotina. In: Craidy, C.M. (Org.). *O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p.20-25.
- Escolano, A. Tiempo y educación: notas para genealogia del almanaque escolar. *Revista de Educación*, n.298, p.55-79, 1992.
- Escolano, A. Tiempo y educación: la formación del cronosistema. Horário em la escuela elemental (1825-1931). *Revista de Educación*, n.301, p.127-163, 1993.
- Foucambert, J. O ângulo da teoria. In: Foucambert, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1997. p.89-130.
- Foucambert, J. O que é ler? In: Foucambert, J. *Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino de leitura no ensino fundamental*. Curitiba: UFPR, 2008. p.61-103.
- Leontiev, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique Infantil. In: Vigotskii, L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: EdUSP, 2010. p.59-83.
- Lima, E.A. *Re-contextualizando o papel do educador: o ponto de vista da escola de Vigotski*. 2001. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.
- Lima, E.A. *Infância e teoria histórico-cultural: (des)encontros da teoria e da prática*. 2005. 276f. Tese (Doutorado em Ensino da Educação Brasileira) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.
- Lima, E.A.; Giroto, C.G.G.S. Leitura e literatura infantil: organização de espaços, acervos e materiais na escola. In: Miguel, J.C.; Reis, M. (Org.). *Formação docente: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p.47-66.
- Lima, E.A.; Valiengo, A. Literatura infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envolvimento. In: Chaves, M. (Org.). *Práticas pedagógicas e literatura infantil*. Maringá: EdUEM, 2011. p.55-67.
- Maricato, A. O prazer da leitura se ensina. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, v.3, n.40, p.18-26, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf/revcrian40.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2015.
- Mello, S.A. Concepção de criança e democracia na Escola da Infância: a experiência de Reggio Emilia. *Cadernos da F.F.C.*, v.9, n.1, p.83-93, 2000.
- Mello, S.A. *O espaço da creche e a imagem da criança*. Marília: Unesp, 2002. Mimeografado. p.33.
- Mello, S.A. A escola de Vygotsky. In: Mello, S.A.; Carrara, K. (Org.). *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004. p.135-155.
- Mello, S.A. A literatura infantil e a formação da atitude leitora nas crianças pequenas. In: Chaves, M. (Org.). *Práticas pedagógicas e literatura infantil*. Maringá: EdUEM, 2011. p.41-54.
- Mukhina, V. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- Prieto, M.N. *A organização do tempo em escolas de educação infantil: contribuições para o processo de humanização na infância*. 2016. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.
- Ribeiro, A.E.M. *As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico cultural*. 2009. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.
- Ribeiro, A.L. *Teoria histórico-cultural e pedagogia Freinet: considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita*. 2004. 123f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.
- Rosemberg, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da Educação Infantil. In: Machado, M.L.A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.63-78.
- Sampaio, M. *Leitura e contação de histórias na Educação Infantil: um estudo sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural*. 2016. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.
- Vieira, A.M. *Produções de espaço-tempo no cotidiano escolar: um estudo de marcas e territórios na Educação Infantil*. 2000. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- Vieira, E.R. *A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural*. 2009. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.
- Vigotski, L.S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1995. v.3.
- Vigotski, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins, 2001.
- Vigotski, L.S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em 29/6/2017 e aprovado em 17/11/2017.