



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

TAMIRES JUSTINO FREITAS

**BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES DOS LIVROS DE IMAGENS**

Londrina
2025

TAMIRES JUSTINO FREITAS

**BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES DOS LIVROS DE IMAGENS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Sandra Aparecida Pires Franco.

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

F866b FREITAS, Tamires.
BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: :
CONTRIBUIÇÕES DOS LIVROS DE IMAGENS / Tamires FREITAS. -
Londrina, 2025.
186 f. : il.

Orientador: Sandra Aparecida Pires Franco.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Brincadeiras de Papéis Sociais - Tese. 2. Educação Infantil - Tese. 3. Livros
de Imagens - Tese. 4. Teoria Histórico-Cultural - Tese. I. Pires Franco, Sandra
Aparecida . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação
Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

TAMIRES JUSTINO FREITAS

**BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES DOS LIVROS DE IMAGENS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Orientador: Prof. Dra. Sandra
Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
Universidade Estadual Paulista - Unesp

Mariana Vaitiekunas Pizarro
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 11 de dezembro de 2025.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste mestrado é fruto de muitas mãos, corações e inspirações, e sou profundamente grata por cada um que fez parte desta jornada.

A Deus, minha eterna gratidão. Por me conceder sabedoria, discernimento e força nos momentos mais desafiadores. Por abrir caminhos, sustentar meus passos e me permitir concluir essa etapa com fé e esperança renovadas.

Ao meu marido, que acreditou desde o início na possibilidade deste sonho se tornar realidade. Seu apoio incondicional, paciência e confiança foram fundamentais para que eu persistisse, mesmo nos momentos de incerteza. Obrigada por caminhar ao meu lado.

À minha orientadora, professora [Nome da Orientadora], que foi mais do que uma guia acadêmica. Foi luz, inspiração e porto seguro durante todo o processo. Sua sensibilidade, escuta atenta e sabedoria foram essenciais para que esta pesquisa se tornasse rica, relevante e profundamente significativa.

Aos professores das disciplinas optativas, meu reconhecimento e carinho. Cada aula foi um convite à reflexão e ao aprofundamento, contribuindo diretamente para iluminar caminhos e fortalecer os alicerces desta investigação.

À Universidade Estadual de Londrina, minha sincera gratidão por proporcionar um curso tão completo, desafiador e transformador. Aqui encontrei não apenas conhecimento, mas também espaços de troca, crescimento e realização.

A todos e a cada um, o meu mais sincero e emocionado muito obrigada.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

"Na inteireza do ser, não há mente sem corpo, nem corpo sem mente — deleitar-se sobre a Educação não é só ascender, mas também acender essa totalidade em movimento."
(Freitas, 2025)

RESUMO

FREITAS, Tamires Justino. **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: contribuições dos livros de imagens.** 2025. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

Esta pesquisa integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEdu/UEL), vinculando-se à Linha 2 de Pesquisa em Docência: Saberes e Práticas do Núcleo de Ação Docente e teve como objetivo analisar a contribuição das brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil, considerando os livros de imagens como recurso capaz de ampliar a imaginação e a criação de enredos de crianças de três anos da Educação Infantil na Rede Municipal de Londrina. Para alcançar tal objetivo, delineararam-se três objetivos específicos, sendo eles: Compreender o contexto da Educação Infantil no Brasil e o papel da leitura literária na formação humana; Investigar as contribuições das brincadeiras de papéis sociais para a formação da personalidade, considerando a relação com a socialização, a imaginação e a construção de significados; Analisar obras de leitura literária imagética, examinando sua influência nas brincadeiras de papéis sociais e como essa interação pode enriquecer as experiências infantis e ampliar as formas de expressão. Teve como problemática: Os livros de imagens, quando utilizados de forma intencional, influenciam as brincadeiras de papéis sociais de crianças de três anos na Rede Municipal de Londrina? Para responder essa questão adotou-se a pesquisa experimental com delineamento de levantamento, com tratamento qualitativos de dados e de abordagem crítico-dialético. Os resultados demonstraram que a leitura de livros de imagens contribui significativamente para as brincadeiras de papéis sociais.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincadeira de papeis sociais; Livros de imagem; Pedagogia Histórico-crítica; Teoria Histórico-cultural.

ABSTRACT

FREITAS, Tamires Justino. **Social role playing in early childhood education: contributions of picture books.** 2025. 179p. Dissertation (Master's degree in Educación) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

This study is part of the Graduate Program in Education at the State University of Londrina (PPEDu/UEL), within Research Line 2: Teaching – Knowledge and Practices of the Teaching Action Nucleus and It aims to analyze the contribution of picture books as an intentional pedagogical resource in social role-playing activities, seeking to expand the cultural and literary repertoire of three-year-old children enrolled in Early Childhood Education in Londrina's Municipal Education Network. The research is grounded in historical-cultural theory and historical-critical pedagogy, supporting the view of play and literature as fundamental elements in human development. The study established three specific objectives: to understand the context of Early Childhood Education in Brazil and the role of literary reading in human formation; to investigate the contributions of social role-playing to personality development, in relation to socialization, imagination, and meaning-making; and to analyze picture books and their influence on children's symbolic play and expression. The central research question was: Do picture books, when used intentionally, influence the social role-playing of three-year-old children in the Municipal Education Network of Londrina? The methodology involved experimental research with a survey design, using a qualitative approach and a critical-dialectical framework. The results indicate that picture book reading, when mediated intentionally, significantly enriches children's symbolic play, fosters imagination, and enhances their forms of expression.

Key-words: Early Childhood Education; Role-playing games; Picture books; Historical-critical pedagogy; Historical-cultural theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Movimento Metodológico.....	34
Figura 2	– Capa do livro “O Lenço”	35
Figura 3	– Capa do livro “A Garrafa”.....	35
Figura 4	– Capa do livro “O Lenço” de Patrícia Auerbach	77
Figura 5	– Verso da capa “O Lenço” de Patrícia Auerbach	78
Figura 6	– Folha de guarda e folha de rosto do livro “O Lenço”.....	79
Figura 7	– Página 4 e 5 do livro “O Lenço”	80
Figura 8	– Página 6 e 7 do livro “O Lenço”.....	81
Figura 9	– Página 8 e 9 do livro “O Lenço”	82
Figura 10	– Página 10 e 11 do livro “O Lenço”	83
Figura 11	– Página 12 e 13 do livro “O Lenço”	84
Figura 12	– Página 14 e 15 do livro “O Lenço”	85
Figura 13	– Página 16 e 17 do livro “O Lenço”	86
Figura 14	– Página 18 e 19 do livro “O Lenço”	87
Figura 15	– Página 20 e 21 do livro “O Lenço”	88
Figura 16	– Página 22 e 23 do livro “O Lenço”	89
Figura 17	– Página 24 e 25 do livro “O Lenço”	90
Figura 18	– Página 26 e 27 do livro “O Lenço”	91
Figura 19	– Página 28 e 29 do livro “O Lenço”	92
Figura 20	– Página 30 e 31 do livro “O Lenço”	93
Figura 21	– Páginas finais do livro “O Lenço”	94
Figura 22	– Capa do livro “A Garrafa” de Patrícia Auerbach	96
Figura 23	– Verso da capa “A Garrafa” de Patrícia Auerbach	97
Figura 24	– Verso da capa e folha de rosto do livro “A Garrafa”.....	98
Figura 25	– Página 4 e 5 do livro “A Garrafa”	99
Figura 26	– Página 6 e 7 do livro “A Garrafa”	100
Figura 27	– Página 8 e 9 do livro “A Garrafa”	101
Figura 28	– Página 10 e 11 do livro “A Garrafa”	102
Figura 29	– Página 12 e 13 do livro “A Garrafa”	103
Figura 30	– Página 14 e 15 do livro “A Garrafa”	104
Figura 31	– Página 16 e 17 do livro “A Garrafa”	105
Figura 32	– Página 18 e 19 do livro “A Garrafa”	106

Figura 33	–	Página 20 e 21 do livro “A Garrafa”	107
Figura 34	–	Página 22 e 23 do livro “A Garrafa”	108
Figura 35	–	Página 24 e 25 do livro “A Garrafa”	109
Figura 36	–	Página 26 e 27 do livro “A Garrafa”	110
Figura 37	–	Página 28 e 29 do livro “A Garrafa”	111
Figura 38	–	Página 30 e 31 do livro “A Garrafa”	112
Figura 39	–	Página 32 e 33 do livro “A Garrafa”	113
Figura 40	–	Página 34 e 35 do livro “A Garrafa”	114
Figura 41	–	Páginas finais do livro “A Garrafa”	115
Figura 42a	–	Disposição dos lenços na acolhida	120
Figura 42b	–	Disposição das garrafas na acolhida	120
Figura 43	–	Pinóquio enfileirando diferentes lenços	121
Figura 44	–	Matilda dobrando os lenços	122
Figura 45a	–	Peter Pan com um lenço no rosto	124
Figura 45b	–	Peter Pan posicionando outros lenços na pingadeira da janela	124
Figura 46	–	Mônica com um lenço na cabeça	125
Figura 47	–	Cascão e Peter Pan correndo com lenços nas mãos	127
Figura 48	–	Cebolinha com um lenço em seu rosto	127
Figura 49	–	Juca com lenços amassados em suas mãos	128
Figura 50a	–	Cabana feita com um grande tecido	129
Figura 50b	–	Crianças posicionadas embaixo do grande tecido	129
Figura 50c	–	Momento da história em que a protagonista constrói uma cabana com o lenço	130
Figura 51	–	Cebolinha escolhendo lenços	131
Figura 52	–	Cebolinha e Juca brincando de cabo de guerra	132
Figura 53	–	João com um lenço sobre o tecido grande	133
Figura 54a	–	Mônica deitada no chão coberta pelo tecido grande	134
Figura 54b	–	Parte da história em que a menina se cobre com o lenço	134
Figura 54c	–	Mônica com um lenço amassado em suas mãos	135
Figura 55a	–	Bambi deitado embaixo do tecido grande	136
Figura 55b	–	Parte da história que a criança representou	136
Figura 55c	–	Bambi posicionando um lenço sobre sua barriga	136
Figura 55d	–	Parte da história que a criança representou	137

Figura 56a – Uma criança recriando a parte da história com um lenço azul claro.....	138
Figura 56b – Uma criança recriando a parte da história com um lenço azul escuro.....	138
Figura 56c – Uma criança recriando a parte da história com um lenço branco.....	139
Figura 56d – Uma criança recriando a parte da história com um lenço branco.....	139
Figura 57 – Cebolinha com um tecido estendido na mesa.....	140
Figura 58 – Peter Pan com dois lenços laranjas na mão.....	141
Figura 59 – Crianças embaixo do tecido grande laranja.....	142
Figura 60 – Matilda com um lenço a frente de sua cabeça para esconder a professora.....	143
Figura 61a – Magali passando o lenço sobre seu corpo.....	144
Figura 61b – Magali posicionando lenços no encosto da cadeira.....	144
Figura 62a – Mônica observando a garrafa de iogurte.....	146
Figura 62b – Mônica com duas garrafas em cada uma de suas mãos, empurrando duas garrafas deitadas.....	146
Figura 62c – Mônica simulando beber o refrigerante.....	147
Figura 62d – Mônica posicionando as garrafas menores ao lado da maior.....	147
Figura 63 – Peter Pan e Gepeto posicionando as garrafas.....	148
Figura 64 – Pinóquio retirando os rótulos das garrafas.....	149
Figura 65 – Mônica, Maria e Menina Nina em um semicírculo cantando e batendo as garrafas.....	150
Figura 66 – Cascão com duas garrafas posicionadas a frente de seu rosto.....	151
Figura 67 – Maria empilhando as garrafas.....	152
Figura 68a – Gepeto arrastando uma cadeira com duas garrafas sobre ela.....	153
Figura 68b – Gepeto posicionando as garrafas para que Pequeno Príncipe as golpeassem.....	153
Figura 69 – Peter Pan e Cascão simulando uma luta com espadas.....	154
Figura 70 – Juca golpeando as garrafas na mesa para produção de sons.....	155
Figura 71 – Peter Pan, Cascão e Gepeto deslocando-se pela sala, batendo as garrafas umas nas outras.....	156

Figura 72a – Mônica posicionando a garrafa em suas costas, representando o foguete da história	157
Figura 72b – Mônica posicionando a garrafa em suas costas, representando o foguete da história	157
Figura 72c – O Pequeno Príncipe, imaginando-se como um foguete, posiciona garrafas em suas costas.....	158
Figura 72d – Parte da história em que a personagem aparece com duas garrafas nas costas representando um foguete	158
Figura 73a – Mônica com duas garrafas na testa representando um coelho, como apresentado na história.....	159
Figura 73b – Maria com uma garrafa próxima a orelha como a representação de elefante proposto pela personagem principal	159
Figura 73c – Parte da história escolhidas pelas crianças.....	160
Figura 74a – Marcelo encontrando a tampa correspondente a garrafa	161
Figura 74b – João localizando a tampa adequada para a garrafa.....	161
Figura 74c – Peter Pan descobrindo a tampa compatível com a garrafa	162
Figura 74d – Bisa Bia identificando a tampa correta para a garrafa.....	162
Figura 74e – Gepeto achando a tampa que se encaixa na garrafa	163
Figura 74f – Bambi selecionando a tampa apropriada para a garrafa	163
Figura 75a – Cascão golpeando as garrafas	164
Figura 75b – Pinóquio batendo nas garrafas	165
Figura 75c – Cebolinha atingindo as garrafas com uma garrafa	165
Figura 75d – Juca batendo nas garrafas com outra garrafa	166
Figura 75e – Cebolinha, Pequeno Príncipe e Bambi organizando as garrafas para golpeá-las	166
Figura 76 – Bambi tentando passar as tampas de uma garrafa para a outra	167
Figura 77 – Chico Bento oferecendo a garrafa para a professora	168
Figura 78 – Mônica batendo as garrafas na mesa.....	169
Figura 79 – Pinóquio batendo a garrafa na mão.....	169
Figura 80 – Peter Pan e Cascão “lutando” utilizando as garrafas.....	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapa das ações da coleta de dados do Livro “O Lenço”	35
Quadro 2 – Etapa das ações da coleta de dados do Livro “A Garrafa”	38
Quadro 3 – Quadro de Abrantes	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMEI Centro Municipal de Educação Infantil

SME Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PERCURSO DA PESQUISA	19
2.1	Abordagem da pesquisa (teoria histórico-cultural)	20
2.1.1	Base da coleta de dados.....	22
2.1.1.1	Pesquisa qualitativa	25
2.1.1.1.1	Pesquisa com crianças	26
2.1.1.1.1.1	Geração dos dados.....	28
2.1.1.1.1.2	Caracterização da escola.....	28
2.1.1.1.1.3	Sujeitos da pesquisa	31
2.1.1.1.1.4	Etapas das ações.....	33
2.1.1.1.1.5	Instrumentos adotados para geração dos dados	45
3	EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E LEITURA LITERÁRIA	48
3.1	Educação infantil no Brasil	48
3.2	Leitura literária no Brasil	50
3.2.1	Leitura literária na educação infantil.....	53
4	CONTRIBUIÇÕES DA BRINCADEIRA DE PAPEIS SOCIAIS PARA A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DO INDIVÍDUO	57
5	AS FASES INICIAIS DA ATIVIDADE PRINCIPAL: DA COMUNICAÇÃO EMOCIONAL AO JOGO DE PAPÉIS SOCIAIS	65
5.1	Comunicação emocional direta dos bebês	65
5.2	Atividade objetal manipulatória	66
5.3	Jogos de papéis	67
5.4	Funções psíquicas superiores das crianças	79
6	AS OBRAS DE LEITURA LITERÁRIA IMAGÉTICA	71
6.1	Livros de imagens x livros ilustrados	73
6.1.1	Livros de imagens	73

6.1.1.1	Livro “O Lenço”	77
6.1.1.2	Livro “A Garrafa”	95
6.1.2	Livros ilustrados	116
7	ANÁLISE DOS DADOS	118
7.1	Livro “O Lenço”	118
7.2	Livro “A Garrafa”	145
8	CONCLUSÃO	172
	REFERÊNCIAS	175

1. INTRODUÇÃO

No decorrer da ação docente, foi possível perceber a falta de acervo de livros de imagens em unidades de Centro de Educação Infantil, sem causa claramente identificada. Sendo assim, esta pesquisa surgiu com o intuito de analisar a contribuição das brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil, considerando os livros de imagens como recurso capaz de ampliar a imaginação e a criação de enredos.

Os livros de imagens proporcionam a construção ativa de sentidos para o leitor, contribuindo para o desenvolvimento discursivo e cognitivo, além desempenharem um papel relevante para a formação deste sujeito, visto que por meio da visualização das imagens, os leitores precisam atentar-se para o que está sendo mostrado e assim, são capazes de produzir uma narrativa.

Spengler (2017) afirma que:

A leitura da sequência de imagens que configura a narrativa no livro de imagens dá à criança as ferramentas cognitivas para que possa compreender categorias como o tempo e o espaço dos acontecimentos, bem como o reconhecimento das personagens e também as próprias características que garantem o funcionamento da sequência narrativa; possibilita ao leitor criança aquele papel de investigação e decifração que tanto lhe agrada; propicia o desenvolvimento da linguagem oral; e oferece à criança a autonomia para que possa pensar sobre as palavras (Spengler, 2017, p. 48).

As imagens podem apresentar uma variedade de emoções e relatar sobre eventos de momentos atuais, passados e futuros. Ao olhá-las, podemos criar histórias e construir significados com base em experiências pessoais. A forma como lemos as imagens revela muito sobre o que sentimos e pensamos, refletindo as influências que vivenciamos do ambiente sociocultural, do lugar e da época em que vivemos. A partir disto, a leitura de imagens torna-se essencial para a formação humana.

A presença de diferentes livros ilustrados para crianças muito pequenas aconteceu mais frequentemente em Centros Municipais de Educação Infantis a partir da implementação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997. Porém, somente no ano de 2005 que se instituiu a categoria “livro de imagem dentro do programa. Foi apenas em 2014 que surgiu um edital apresentando os números dos livros distribuídos nas instituições de ensino, indicando que os livros de

imagens representavam 16% dos livros para crianças de 0 a 3 anos e 11% dos livros destinados às crianças de 4 a 5 anos (MEC, 2014).

As crianças matriculadas nesses Centros Municipais de Educação Infantil, puderam desfrutar de uma maior variedade de ilustrações narrativas concisas e diretas, o que ampliou o repertório literário dessas crianças, por meio dessa ação governamental citada, pela qual essas instituições de ensino puderam proporcionar às crianças uma maior variedade de títulos capazes de despertar a imaginação e curiosidade por meio da leitura compartilhada.

Por oferecer narrativas visuais capazes de ampliar a imaginação, a empatia e a compreensão de diversos contextos sociais, a inclusão de livros de imagem no ambiente educacional contribui para a ampliação da compreensão de diversas realidades sociais. Conforme a história se desenvolve, as crianças possuem aporte para a ampliação da empatia, imaginação e hábitos, experimentando possibilidades de pensar e agir com civilidade em suas interações (Crawford, 2014, p.171).

Os livros de imagem se destacam por proporcionar diversas leituras e interpretações, no qual, promove o protagonismo da criança no processo de resignificação. Diferentemente de alguns gêneros textuais que escancaram o sentido da história, a narrativa visual, proporciona momentos para que o leitor utilize seus conhecimentos prévios e exercite sua imaginação, interagindo com a obra. Conforme Cabral (2022, p.460)

Desse modo, cada leitor tem autonomia para criar a sua própria narrativa a partir dos indícios fornecidos pelo ilustrador. Mesmo que o narrador visual esteja presente e mostrando a história, cabe ao leitor realizar a sua compreensão de acordo com os seus conhecimentos, o que estimula a imaginação e a criatividade.

Diante disso, os livros de imagem são recursos capazes de ampliar a criatividade e a participação da criança na leitura. Por meio de sua subjetividade, esse gênero textual pode ser um espaço de construção de sentidos, aprimorando os aspectos cognitivos, afetivos e sociais, requisitos básicos para a formação integral.

Como observa Cabral (2022, p.475), esse processo, não se trata de moralizar ou indicar diretamente, mas favorecer experiências abertas a diversas leituras, nas quais o docente, de maneira intencional, pode fomentar a imaginação, a criatividade e a oralidade, além de ampliar o repertório estético e cultural da criança e possibilitar a produção de narrativas orais e escritas conforme suas necessidades e expectativas.

O cenário contemporâneo é composto por transformações contínuas e desafios sociais, sendo assim, os livros de imagem, revelam-se um recurso capaz de fortalecer os vínculos humanos e afetivos, devido sua dimensão simbólica que permite à seus leitores, conexões consigo mesmos e com os pares, reformulando experiências e ampliando suas perspectivas. Tal reflexão encontra respaldo em Cabral (2022, p.476) em que afirma que

O livro é um importante aliado em tempos difíceis como o que vivemos atualmente porque nos ajuda a nos reconectar conosco, com o outro e com a vida e contribui para a construção ou reconstrução de nós mesmos por meio do que o outro tem a nos dizer, tanto por meio de enunciados escritos como visuais.

Nessa perspectiva, o livro de imagem supera a função estética, assumindo um papel de mediação cultural e emocional, capaz de auxiliar crianças e adultos no autoconhecimento e conhecimento do mundo ao redor.

O acesso facilitado de livros de imagens não se limita ao enriquecimento do repertório literário, mas proporciona às crianças experiências que superam a leitura, como a representação de papéis, em que as crianças exploram relações sociais e ressignificam suas vivências, por meio dos personagens apresentados nesses gêneros textuais. Visando as perspectivas dessa atividade e o aporte na formação infantil que a brincadeira de papéis proporciona, o professor deve estar atento para as necessidades, especificidades e estratégias de mediação para que a aprendizagem aconteça. Assim, a escola pode ser um ambiente propício para que as crianças vivenciem essa brincadeira.

Dessa forma, compreender a relevância da brincadeira de papéis na formação humana exige também um olhar atento para os fundamentos que orientam a prática pedagógica. Nesse sentido, esta pesquisa é embasada na Pedagogia Histórico-Crítica, na qual é pertinente a análise do contexto social, cultural e histórico em que a criança está inserida, para que haja uma relação com os saberes oportunizados, com o objetivo de favorecer a construção da consciência e do pensamento do aluno.

Mas, eu não posso também primeiro transformar a educação para transformar a sociedade, porque para a educação se transformar é preciso que a sociedade se transforme. Então, deve-se partir da situação atual, ou seja, eu parto do existente e busco realizar a transformação, concomitantemente, dos dois aspectos. É preciso, pois, partir da situação existente (Saviani, 1989, p. 32).

Segundo Gasparin (2020), “[...]o professor e o aluno, são coautores do processo de ensino-aprendizagem, a fim de descobrir a que servem os conteúdos científico-culturais propostos pela escola”. Quando se trata da Educação Infantil como espaço de aprendizagem, é importante salientar como a Pedagogia Histórico-Crítica a aborda:

É preciso caminhar na direção da delimitação de finalidades pedagógicas que, fundadas no conhecimento científico sobre as características e peculiaridades do desenvolvimento infantil nesse período, possam superar a mera socialização da criança pequena – expressão maior da redução de finalidades que caracterizou historicamente o trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil (Pasqualini, 2011, p. 63).

Considerando que a sociedade está em constante modificação, a prática pedagógica não é uma obra acabada, mas consiste em formar cidadãos capazes de transformar a sociedade por meio da participação social.

Diante do exposto, cabe refletir sobre os gêneros textuais que estiveram ao alcance dos educandos nesse período em que a pesquisadora atuou como docente e como isso repercutiu na formação dos educandos. Essas instituições educacionais dispunham de muitos livros, mas poucos deles tratavam da categoria “livros de imagens”, limitando as oportunidades para a criação de histórias, experiências imaginativas e ressignificações. A partir disso, infere-se que a leitura seja feita apenas pela história descrita pelo autor, sem permitir que tenha criação de novas histórias e outras oportunidades de aprendizagens que um livro de imagem pode oferecer.

Diante das prerrogativas que esse gênero textual oferece, sua presença em Centros de Educação Infantil deveria ser maior, visto que as imagens são primeiro avistadas pelas crianças, auxiliando na criação de suas próprias histórias por meio das imagens.

A brincadeira de papéis sociais pode se fazer presente por meio do livro dos livros de imagens, visto que proporciona circunstâncias imaginárias, ressignificação das cenas observadas e expressão conforme seu contexto.

Esta pesquisa, portanto, objetiva analisar a contribuição das brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil, considerando os livros de imagens como recurso capaz de ampliar a imaginação e a criação de enredos de crianças de três anos da Educação Infantil na Rede Municipal de Londrina. Para alcançar essa finalidade, serão utilizados a apresentação do livro físico e do livro digital, possibilitando

observar como os diferentes suportes contribuem para o processo de criação, de imaginação e de constituição de enredos nas práticas lúdicas das crianças. Nessa perspectiva, também será considerada as expressões das crianças diante dos dois tipos de apresentação, compreendendo suas manifestações como parte fundamental do processo de apropriação cultural e da constituição de sentidos.

O problema deste estudo consiste em saber: Os livros de imagens quando utilizados de forma intencional, influenciam nas brincadeiras de papéis sociais de crianças de três anos da Rede Municipal de Londrina?

Os objetivos específicos que norteiam a pesquisa a) Compreender o contexto da Educação Infantil no Brasil e o papel da leitura literária na formação humana; b) Investigar as contribuições das brincadeiras de papéis sociais para a formação da personalidade, considerando sua relação com a socialização, a imaginação e a construção de significados; c) Analisar as obras de leitura literária imagética, examinando sua influência nas brincadeiras de papéis sociais e como essa interação pode enriquecer as experiências infantis e ampliar suas formas de expressão.

2. PERCURSO DA PESQUISA

O percurso trilhado nesta pesquisa foi embasado na Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) com a colaboração de Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977). De acordo com esses autores, essa teoria considera a interação, a linguagem, o contexto histórico do indivíduo, suas particularidades, vivências, experiências, aspectos biológicos e condições materiais como elementos fundamentais na formação humana (Ferreira e Schlickmann, 2022, p. 664).

Consequentemente, os sujeitos estão em constante mudança, determinados por elementos culturais, sociais, econômicos e políticos que os condicionam a uma realidade. Esses determinantes suscitam demandas pessoais e coletivas, as quais catalisam a competição por conhecimento, fazendo da instituição de ensino um local prioritário de construção do conhecimento científico. Nesse campo, promove-se uma transformação na relação do ser humano com a comunidade, uma vez que ao acessar o conhecimento consolidado através da história, ele é capaz de analisar os fenômenos criticamente e intervir em sua realidade. Como aponta Gamboa (2010, p. 9), esse processo envolve uma “[...] reflexão e ação sobre uma realidade buscando a transformação”, ampliando novas perspectivas e promovendo mudanças significativas na sociedade.

As preocupações presentes no ambiente escolar e universitário contemporâneo motivam as investigações e geram estudos que as orientam para a compreensão de que o conhecimento é diversificado e a busca pela sabedoria ao integrar-se na estrutura mental torna-se um meio de transformação social.

Nesse contexto, a evidência histórica possibilita o progresso dialético do indivíduo em suas contradições e capacidades, pois na dialética nada fica estático, uma vez que, a ciência se torna significativa ao desvelar as alienações. Dessa forma, a educação é percebida como parte integrante da ação social, atuando por meio do movimento dialético, ressaltando a realidade histórica e cultural (Gamboa, 2010).

Segundo Martins (2013, p. 172), “[...] a palavra passa a ocupar um outro lugar na vida da pessoa, imposto tanto pela necessidade de comunicação em si, quanto pela necessidade de compreensão sobre o mundo”.

Para obter os resultados e respostas acerca da problematização apresentada nesta pesquisa, foi adotada a metodologia da pesquisa experimental,

na qual o pesquisador pode visualizar o comportamento de crianças em sua própria sala de aula. Esse tipo de análise proporcionou evidências atuais, uma vez que foi conduzido durante a rotina das crianças de três anos em situações de leitura de livros de imagens e brincadeiras de papéis sociais, ambas já inseridas em seu cotidiano escolar.

A pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética com o parecer de nº 4.029.707 para assegurar que estivesse em conformidade com padrões éticos necessários. As ações da pesquisadora ocorreram em um CMEI da Zona Norte de Londrina, no Estado do Paraná. Trata-se de uma pesquisa experimental, com delineamento de levantamento, com tratamento qualitativo de dados e de abordagem crítico-dialética.

Portanto, uma pesquisa de levantamento com crianças, que integra não apenas a observação, mas também sua participação ativa e valorização de suas falas, pode ser especialmente eficiente para oferecer um panorama rico e detalhado de uma situação ou problema. No entanto, exige um planejamento cuidadoso, métodos adequados à faixa etária e uma interpretação criteriosa para garantir que as conclusões sejam representativas, respeitem as particularidades das crianças e evitem vieses ou interpretações inadequadas.

2.1 Abordagem da Pesquisa

Para realizar essa pesquisa, foi utilizada a abordagem teórica da Teoria Histórico-Cultural criada por Vigotski (1896-1934). Para o autor (1984), a cultura humana é absolutamente imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo, visto que a humanidade é constituída por meio da cultura. O próprio autor pesquisou a formação humana, relacionando-a com o ambiente, mediado por signos, principalmente pela linguagem oral e escrita.

Esse processo de mediação ocorre quando os sujeitos empregam recursos culturais, como a linguagem e os simbólicos, com o objetivo de interligar e aperfeiçoar o raciocínio e a aprendizagem. Para as crianças, a mediação desempenha um papel fundamental para a construção do conhecimento, visto que lhes possibilita a utilização das ferramentas culturais para a resolução de conflitos e a expansão de suas ações cognitivas complexas. Melo, Silva, Bonfim, Souza e Farias (2020, p.359) afirmam que

A mediação é fator chave para a aprendizagem, pois tanto o professor, o psicopedagogo, as pessoas que detêm o conteúdo, como os materiais didáticos servem como mediadores do conhecimento. É também a mediação que permite que uma pessoa possa aprender algo sem ter que necessariamente passar pela experiência de forma direta, mas aprender com o que é a ela transmitido por meio das vivências de outros sujeitos, ou, até mesmo das vivências aprendidas já por meio de outras vivências, o que faz com que, por sua vez, o ser humano possa ser um produtor histórico.

Compreende-se, na Teoria Histórico-cultural, que cada criança aprende com o outro por meio de ações práticas e, assim, amplia suas capacidades humanas. Para isso, é imprescindível a participação de um adulto que apresente a função social dos objetos materiais e imateriais, a fim de viabilizar os significados dos objetos em suas culturas. A história humana se constitui, com a passagem das aquisições da cultura de geração em geração.

O ser social nesta perspectiva, progride-se ao longo de sua vida, com base na cultura em que está inserido, tornando-se um ser histórico e cultural. Ferreira e Schlickmann (2022, p.647) afirmam que

Diferenciando-se do animal, que, por sua vez, traz as capacidades consigo ao nascer, desenvolvendo-as futuramente, entretanto, não irá se desenvolver para além dos seus dados biológicos, não acumulando o conhecimento de geração para geração, não sendo, portanto, um ser histórico. Já o homem, por ter aptidão para aprender, não parou de se modificar desde a pré-história.

Leontiev (2004, p. 279) afirma que “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”.

De acordo com Vigotski (1984, p.97), o processo de aprendizagem refere-se ao distanciamento de níveis de desenvolvimento em que uma criança pode concernir sozinha (real) e o nível que pode alcançar com a ajuda de outros (potencial). “Ele define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário”.

A aquisição da cultura construída pela humanidade parte do desenvolvimento humano, sendo a linguagem a ferramenta fundamental para o homem se apropriar da cultura. Ferreira e Schlickmann (2022, p.647) afirmam também que

Para que uma criança se aproprie da cultura humana e consiga desenvolver sua individualidade é fundamental o desenvolvimento da linguagem, tendo em vista que, ao apropriar-se da linguagem, torna-se um ser social, pois é por meio dela que o homem tem acesso à cultura que já foi estabelecida na

sociedade e, por conseguinte, desenvolve suas funções psíquicas superiores. Partindo dessa premissa, pode-se dizer que a linguagem auxilia o processo de humanização.

Para que se aprenda a linguagem, faz-se necessário a presença de um professor, para que no processo, seja utilizado, práticas que façam sentido para a criança, oportunizando a interiorização da função social da escrita. Ou seja, o ensino deve possuir um caráter pessoal, dotado de sentido e significado para a aprendizagem da criança.

2.1.1 Base Da Coleta De Dados

O estudo teve como objetivo principal analisar a contribuição das brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil, considerando os livros de imagens como recurso capaz de ampliar a imaginação e a criação de enredos de crianças de três anos da Educação Infantil na Rede Municipal de Londrina, por meio de intervenções pedagógicas, visto que tal finalidade é a que norteia a presente pesquisa.

Para isso, empregou-se a pesquisa experimental, na qual o pesquisador direciona uma variável para observar os efeitos desse controle em outra variável, visando estabelecer uma correlação entre elas. Segundo Ludwig (2003, p.7), a pesquisa experimental “consiste na intervenção do investigador na realidade estudada por meio da manipulação de variáveis”.

A metodologia de pesquisa experimental abrange 5 (cinco) etapas. A primeira é a definição do contexto, que consiste em determinar o problema investigado, bem como os objetivos e metas. A segunda etapa refere-se ao planejamento, no qual a pesquisa é estabelecida, os instrumentos são preparados os riscos avaliados. A terceira etapa corresponde à execução do que foi proposto. A quarta etapa consiste na coleta e análise dos dados. E a quinta e última etapa trata da apresentação dos resultados e a criação de um banco de dados para armazenar os dados coletados para a uma possível reutilização (Coelho, 2021).

Será utilizado o delineamento de levantamento, em que há a coleta de dados de uma amostra para fazer uma análise sobre um fenômeno em um determinado momento. Em sua maioria, esse delineamento é utilizado para que o pesquisador obtenha uma visão geral de um acontecimento ou comportamento, associado a pesquisas descritivas ou exploratórias e às vezes em pesquisas experimentais, como é o caso dessa pesquisa. Envolve a coleta de dados por meio de questionários,

entrevistas ou outros recursos, a fim de descrever características de um grupo ou para identificar padrões. Ludwig (2003, p.8) afirma que o levantamento

[...] diz respeito à solicitação de informações a um grupo de pessoas acerca de um problema em estudo. Ele faz uso da técnica de amostragem e se caracteriza por apresentar uma visão momentânea do fenômeno, pelo pouco aprofundamento e pela rapidez de execução.

A pesquisa seguirá uma abordagem qualitativa no tratamento dos dados, priorizando informações descritivas com o objetivo de compreender os significados, conceitos, características e qualidades dos fenômenos sob análise. A abordagem crítico-dialética, por sua vez, fundamenta-se na filosofia dialética de Marx e Engels, e compreende a análise crítica das contradições presentes em fenômenos sociais, econômicos ou culturais. Essa abordagem busca entender como essas contradições influenciam o desenvolvimento e as mudanças, além de examinar as relações de poder e os contextos históricos, culturais e sociais. Gamboa (p.115) afirma que

[...] a dialética considera os fenômenos em permanente transformação, sendo determinados pela sua "historicidade". Para serem compreendidos é necessário revelar sua dinâmica e suas fases de transformação. Nesse sentido, as fases mais desenvolvidas são a chave para compreender as menos desenvolvidas e vice-versa. [...] Complementando essas relações, para a dialética materialista todo fenômeno deve ser entendido como parte de um processo histórico maior. No caso da educação, suas transformações estão relacionadas com as transformações culturais e sociais. Sua dinâmica depende das mudanças sociais.

A coleta aconteceu, de acordo com as inferências, participações e os jogos de papéis sociais criados pelas crianças, com os objetos disponibilizados após a lcocontação de história. Para a coleta de dados na turma do C2, foi aplicado o planejamento adaptado para Educação Infantil com base no autor Gasparin (2015), visto que ele é autor do livro "Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica", que detalha os cinco passos necessários para implementar uma abordagem pedagógica fundamentada na visão dialética do conhecimento. Essas etapas metodológicas segundo o autor, consistem em: prática social inicial do conteúdo, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final do conteúdo.

O processo educacional considerou os saberes prévios e vivências diárias da criança, a fim de conectar o conteúdo a ser aprendido com a prática social inicial do conteúdo (Vamos descobrir) e a realidade vivenciada. Assim, Gasparin (2015, p.13) aponta que [...] o primeiro passo do método caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É uma primeira

leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado [...].

A segunda etapa envolveu a problematização (Conhecendo mais) e a discussão das diversas dimensões do conteúdo (conceitual, histórica, social, política etc.), estruturando “o processo de busca, de investigação para solucionar as questões em estudo, [como] o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa” (Gasparin, 2015, p. 33).

A instrumentalização (Hora da História), a terceira etapa, ocorreu por meio da mediação do educador entre o saber e os discentes, na qual o conteúdo é abordado de maneira organizada, com o objetivo de resolver os questionamentos surgidos na fase anterior. Para Gasparin (2015, p. 51) essa fase [...] é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que os assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional”.

Durante essa etapa, a criança experimenta a formação dialética do saber. Logo, o aprendizado inicia a partir do conhecimento prévio, que é sincretizado, e por meio da reflexão, gradualmente esse conhecimento inicial se expande, refutando, ultrapassando, até atingir um nível de compreensão mais elaborado, abrangente e sintético (Vasconcellos, 1993).

Na etapa quatro, ocorreu a catarse (Brincar e experimentar), momento em que a criança irá compartilhar sua percepção do processo de forma escrita ou verbal, de maneira pessoal “[...] sua nova maneira de ver o conteúdo e a prática social. É capaz de entendê-los em um novo patamar, mais elevado, mais consistente e mais bem estruturado” (Gasparin, 2015, p. 127).

Geralmente, essa etapa favorece as atividades de avaliação. A prática social final (Criações das crianças) do conteúdo é a etapa cinco, sendo também a última, que representa a concretização da visão idealizada, na qual a criança demonstra atitudes, tanto objetivas quanto subjetivas, fundamentadas no conhecimento aprendido, com o propósito de promover mudanças em seu meio social. Gasparin (2015, p. 140) afirma que

o desenvolvimento de ações reais e efetivas ultrapassam o fazer material, pois é nesse processo mental transformado que é possível uma análise e uma compreensão mais amplas e crítica da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos.

Conforme pôde ser observado, essa abordagem pedagógica visa promover

uma prática educacional mais analítica e questionadora, com o objetivo de emancipar os sujeitos e provocar a mudança na sociedade.

A partir disto, foi utilizado o plano de ações de Gasparin (2015) que contemple essas vertentes para a coleta de dados, visando promover a leitura literária de livros de imagens de forma intencional, conduzindo para brincadeira de papéis sociais.

2.1.1.1 Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa consiste em um método de investigação científica que analisa um número reduzido de casos, mas de maneira aprofundada. Atualmente, esse método tem ocupado um lugar de destaque entre os demais métodos que buscam debruçar-se sobre fenômenos que englobam os seres humanos e suas relações. Kuhn (2003, p.4), afirma que “Aqueles que fazem pesquisa qualitativa não querem examinar o que já é conhecido, mas descobrir um novo território”.

Para que ocorra esse tipo de método, o pesquisador vai a campo em busca de sua área de pesquisa, partindo da perspectiva de sujeitos nele envolvidos, considerando os acontecimentos relevantes. Assim, há possibilidade de coleta e análise de diversos tipos de dados, com o objetivo de compreender a dinâmica do fenômeno a ser estudado. Minayo (2001, p. 21) afirma que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa parte de questões amplas, que ao decorrer da análise, pode ser conduzida por meio de diferentes caminhos. Ludwig (2003, p.6) descreve as características da pesquisa qualitativa, sendo elas:

São peculiaridades da pesquisa qualitativa: a) o objeto de estudo são os ambientes sociais tais como a igreja, o clube ou a escola; b) o pesquisador é o principal instrumento da investigação: num estudo sobre a violência escolar, a presença do pesquisador na escola, durante um certo período, é de extrema importância; c) os dados coletados devem ser diversificados, o que exige o uso de vários recursos: entrevistas, depoimentos, fotos etc.; d) a preocupação mais importante é com o processo ou a descrição do fenômeno: explicar de maneira detalhada o modo pelo qual um professor realiza sua prática pedagógica é bastante ilustrativo; e) a análise dos dados é indutiva, logo, dispensa-se o uso de hipóteses, porquanto as principais conclusões e ideias centrais são estabelecidas a partir do exame dos dados coletados: por exemplo, o estilo de gestão praticado por secretários de

educação é identificado após o exame da atuação deles durante um certo período.

Portanto, a pesquisa qualitativa, não se limita a mensurar apenas números e dados obtidos, mas investiga aspectos subjetivos de forma mais aprofundada, considerando as perspectivas, os contextos e os ambientes.

2.1.1.1.1 Pesquisa com crianças

Ao longo dos anos, as crianças foram tradicionalmente utilizadas como objetos de pesquisa, em que apenas eram observadas e analisadas. Por isso, é preciso romper com esse paradigma e não apenas observar as crianças, mas escutá-las, reconhecendo-as como sujeitos dotados de saberes e experiências, capazes de construir sentidos e significados.

Realizar pesquisas que envolvam crianças requer uma reflexão sobre estudos epistemológicos, práticos e éticos, que abrangem uma gama de aspectos, desde conceituações e concepções de infância até as ferramentas e metodologias de pesquisa específicas que incentivam a participação ativa das crianças no processo de pesquisa, garantindo assim suas vozes, perspectivas, interesses e o significado de suas ações e as experiências vividas são devidamente reconhecidos e representados. Santos, Anjos e Faria (2017, p. 165) apontam que

Nos últimos anos tem sido produzidas pesquisas com crianças, uma “reviravolta científica” que coloca a criança como sujeito da pesquisa. Surge assim o interesse pela voz das crianças, pelo que os bebês fazem entre eles e emergem novas metodologias que tentam dar conta de capturar o universo infantil a partir do ponto de vista da criança. Tal virada se dá principalmente pela criação do campo da Sociologia da Infância.

Sendo assim, há a necessidade de novos olhares acerca do reconhecimento da relevância da voz ativa das crianças, suas contribuições e de sua participação. Para isso, é preciso valorizar a originalidade das crianças. Essa valorização representa uma tentativa de reconhecer seu protagonismo, rompendo com a ideia predominante de que a criança é alguém “sem voz” (Souza, 2008, p.175).

Reconhece-se que a pesquisa com crianças está ligada às mudanças sociais e às relações de poder, distinguindo-a e complementando a pesquisa realizada com adultos, desde que executada de forma adequada. Conseqüentemente, desde o início da pesquisa, é crucial reconhecer que a comunicação verbal não é singular nem predominante para crianças, podendo ser complementada por várias formas de

expressão. É preciso usar diversas modalidades expressivas em diferentes momentos, levando em consideração o contexto, a dinâmica relacional que as crianças têm com outras pessoas, visto que a infância possui formas de ver, pensar e sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que tentar substituir essas formas pelas nossas (Rousseau, 2004, p.91).

Assim, em pesquisas com crianças, é necessário o uso de métodos estruturados e não estruturados, não se limitando apenas a observações ou entrevistas com as crianças, visto que as crianças são espontâneas.

O método convencional de entrevista pode ser substituído ou complementado por uma série de atividades variadas para conhecer as crianças com múltiplas formas de linguagem: desenhos, dramatizações, histórias, músicas, danças, compreendendo que quanto maior o leque de opções, mais portas abrimos para a nossa escuta. A proposta é apresentá-las nas atividades que eram planejadas em torno do tema desejado, mas sempre diversificadas e divertidas (Leite, 2002, p.178). Diante dessas possibilidades, a pesquisa optou pela observação da interação das crianças com os objetos disponibilizados (lenços e garrafas), registrando essas interações por meio de filmagens e fotografias, visto que são recursos capazes de capturar legitimamente as expressões infantis para posteriores transcrições dos dados.

É importante destacar as necessidades e cuidados que o pesquisador deve tomar ao conduzir pesquisas com crianças, desde a seleção dos procedimentos de investigação até a elaboração de protocolos com atividades secundárias para crianças que possam se mostrar tímidas ou hesitantes. Deve haver preparo com recursos variados, como desenhos, escrita, fotografias, vídeos, imagens, cenários, mapas ou outras estratégias para engajá-las, além da organização prévia dos espaços e equipamentos.

Realizar pesquisas com crianças exige um diálogo cuidadoso e respeito às características únicas da infância. Essa abordagem busca compreender como elas constroem significados a partir de suas interações com o ambiente social e cultural, não apenas coletar dados. Reconhecer a infância como uma etapa especial da formação do indivíduo, com formas únicas de pensar, sentir e agir, é essencial para interpretar suas manifestações de maneira adequada.

O pesquisador atua como um observador participante, criando condições para que as crianças expressem seus pensamentos, sentimentos e opiniões. Essa

expressão pode ocorrer por meio da fala, da brincadeira, do desenho ou de outras formas criativas. Para isso, é relevante se atentar às sutilezas da comunicação infantil, entendendo que seus significados estão ligados ao seu contexto sociocultural. É imprescindível que os pesquisadores adultos se envolvam na perspectiva infantil, compreendendo sua percepção, e não apenas registrar o que as crianças contribuem para o campo dos estudos sobre a(s) infância(s) (Both, Bissoli e Oliveira, 2020, p.278).

Além de ampliar o conhecimento sobre a infância, essa abordagem valoriza as crianças como participantes ativas e criativas na construção do saber. Validar suas vozes não só enriquece a pesquisa, mas também fortalece sua autoestima e reconhece seu potencial de contribuir para questões que lhes dizem respeito. Dar voz às crianças não significa apenas permitir que elas falem; trata-se de valorizar a contribuição única que as perspectivas das crianças oferecem para nossa compreensão e teorização sobre o mundo social (James, 2019, p. 221).

Adotar a Teoria Histórico-Cultural como base para pesquisas com crianças também é um compromisso ético e transformador. Essa perspectiva questiona práticas que centralizam o adulto e promove espaços genuínos de escuta e aprendizado, onde as crianças são mais do que objetos de estudo: elas são colaboradoras legítimas. Assim, a pesquisa deixa de ser apenas técnica e se torna um processo de diálogo que valoriza as crianças como criadoras de cultura e participantes ativas da sociedade.

Embora façam parte de um grupo geracional, as crianças são sujeitos inseridos em relações sociais que as tornam únicas, e isso precisa ser evidenciado pelas pesquisas. É fundamental superar a perspectiva desenvolvimentista, que as vê sob a ótica de padrões estabelecidos por uma Psicologia do Desenvolvimento biologicista e uniformizadora. Devemos considerar as crianças e as infâncias, necessariamente, no plural (Both, Bissoli e Oliveira, 2020 p.277).

Por fim, estudar a infância por essa ótica não apenas revela como as crianças percebem e transformam o mundo, mas também desafia os pesquisadores a reverem suas próprias ideias, promovendo relações mais justas entre adultos e crianças tanto na pesquisa quanto nas interações do dia a dia.

2.1.1.1.1.1 Geração dos Dados

2.1.1.1.1.1.2 Caracterização da Escola

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Londrina é administrado pela Prefeitura Municipal de Londrina, CNPJ 75.771.477/0001-70, por meio da Secretaria Municipal de Educação. Localizado na região norte do município de Londrina, no estado do Paraná, o centro atende, em média, a 220 crianças. Esse número pode variar de acordo com a organização dos períodos de atendimento e a demanda da comunidade.

As crianças atendidas têm entre 0 e 5 anos de idade, distribuídas nas turmas CB, C1, C2 e C3, que funcionam em período integral, das 07h30 às 18h, e nas turmas P4 e P5, que operam em períodos parciais: das 07h30 às 12h30 ou das 13h às 18h, de segunda a sexta-feira.

O atendimento à comunidade começou em março de 2016, durante a gestão do prefeito Alexandre Lopes Kireeff. O prédio foi entregue à Secretaria Municipal de Educação naquele ano, tornando-se esta responsável pela manutenção do centro.

Atualmente, o Centro atende aproximadamente 220 crianças. A análise do perfil das famílias mostra que a maioria das crianças vive com os pais, algumas também com avós na mesma residência. Há crianças que moram com avós e tios e, em menor número, crianças de famílias homoafetivas. Cerca de 30% das famílias estão em situação de vulnerabilidade social, com renda de até dois salários-mínimos. A maior parte dos responsáveis tem ocupações informais e cerca de 40% das famílias residem em imóveis alugados, enquanto o restante possui casa própria ou financiada.

Em relação às questões pedagógicas, a instituição adota a Resolução 5/2009 e o Parecer 20/2009 como referências nacionais para o atendimento, enquanto utiliza as Deliberações 05/2016 e 03/2018 do CMEL como diretrizes para os processos didático-pedagógicos em âmbito municipal.

A partir desse pressuposto, a instituição tem como base teórica a Teoria Histórico-Cultural, fundamentada nos trabalhos de Vigotski, Luria, Leontiev e Elkonin. Essa teoria considera o ser humano como sujeito da história, em constante desenvolvimento, resultado da apropriação da cultura produzida. Assim, Leontiev (1978, p.267) afirma que cada geração inicia sua existência em um mundo composto por objetos e fenômenos criados pelas gerações anteriores. Ao participar do trabalho, da produção e de diversas formas de atividade social, ela se apropria das riquezas desse mundo, progredindo, assim, as capacidades especificamente humanas que nele estão incorporadas e cristalizadas.

Com base nesse pressuposto, considera-se que a criança é um ser em formação que necessita de intervenções intencionais e mediadas para compreender o mundo ao seu redor. Essa visão está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), que definem a criança como indivíduo histórico e detentor de direitos que, por meio das interações, relações e experiências cotidianas que vivencia, forma sua identidade individual e coletiva, brinca, cria, imagina, deseja, aprende, observa, experimenta, conta histórias, questiona e dá significados à natureza e à sociedade, participando da construção da cultura (Brasil, 2010, p. 19).

Entretanto, é fundamental compreender que o desenvolvimento cognitivo só ocorre quando a criança tem acesso a conhecimentos que vão além de sua realidade imediata. Vigotski (1998, p.101) afirma que, desde o nascimento, a criança está inserida em um contexto social e, por meio de interações com adultos e crianças mais experientes, apropria-se de novos conhecimentos, atribuindo significados próprios ao meio social e construindo sua visão de mundo de acordo com sua trajetória.

Diante disso, torna-se imprescindível promover intervenções pedagógicas que assegurem a apropriação de conhecimentos desde a primeira infância, oferecendo acesso à cultura elaborada e ao conhecimento científico. Isso amplia a rede de conceitos das crianças e contribui para seu desenvolvimento cognitivo e social. Por isso, ao planejar a Educação Infantil, é essencial compreender o desenvolvimento infantil. Essa compreensão permite identificar as transições entre os períodos de desenvolvimento psíquico e planejar intervenções pedagógicas ajustadas a cada etapa. Durante o tempo de permanência da criança na instituição acontecem vários momentos dentro da rotina, que são essenciais na formação gradual da criança, ou seja, novas aprendizagens, nos quais, é possível descrever cada um deles.

Durante o tempo de permanência da criança na instituição, ocorrem diversos momentos essenciais na formação gradual dela, nos quais é possível registrar aprendizagens significativas. Sendo eles: A acolhida, o café da manhã, a higiene, rodas de conversa juntamente com a experiências intencionais matutina, almoço, descanso, café da tarde, experiências intencionais vespertinas, jantar e saída.

A organização da rotina no CMEI busca ampliar o desenvolvimento integral das crianças. Essa rotina é ajustada conforme os processos de desenvolvimento,

com base em experiências articuladas pelo trabalho integrado entre a SME, as especificidades da comunidade e a prática docente das professoras, sempre atenta às necessidades apresentadas pelas crianças.

O CMEI, em alinhamento com a Prefeitura do Município de Londrina, utiliza como instrumentos avaliativos os registros diários e o parecer descritivo, buscando adequar o ensino às características e necessidades de cada criança. É imprescindível apresentar aos responsáveis uma avaliação (parecer descritivo ou portfólio) ao final de cada semestre, conforme previsto no art. 53 do ECA, que assegura aos pais ou responsáveis o direito de acompanhar o processo pedagógico e participar da definição das propostas educacionais.

A escola, situada na zona norte da cidade, desempenha um papel fundamental na Educação Infantil. Com opções de período integral e parcial, a instituição busca atender às demandas das famílias da comunidade, oferecendo um ambiente acolhedor e estruturado para o desenvolvimento integral das crianças.

2.1.1.1.1.3 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos deste estudo foram crianças de três anos de idade matriculadas no CMEI pertencente à Rede Municipal de Londrina, Paraná. O grupo participante é composto por um total de 21 crianças, sendo 8 meninas e 13 meninos. Foram incluídas na pesquisa as crianças regularmente matriculadas no CMEI e que apresentavam frequência regular às atividades. Não houve critérios de exclusão relacionados a capacidades ou desempenho, buscando contemplar a diversidade do grupo.

A escolha desse grupo específico deve-se à idade das crianças, que corresponde a um período de desenvolvimento infantil em que as interações, a brincadeira de papéis sociais possui grande relevância pedagógica. Além disso, a proximidade profissional da pesquisadora com os sujeitos facilitou o acompanhamento das atividades em um contexto natural, sem interferências externas que pudessem comprometer a espontaneidade das crianças.

Considerando o envolvimento de crianças pequenas, a pesquisa seguiu rigorosamente os princípios éticos, garantindo a proteção e o bem-estar dos participantes. A identidade das crianças foi preservada, sendo utilizadas codificações para identificar os participantes nas análises e nos resultados, protegendo sua privacidade.

As crianças participantes realizaram suas atividades em uma sala organizada para favorecer o aprendizado por meio de interações lúdicas, característica predominante no ambiente do CMEI. O estudo foi conduzido durante o período regular das aulas, integrando-se à rotina pedagógica do grupo, o que garantiu um cenário contextualizado e alinhado às práticas cotidianas.

A pesquisa considera como limitação o fato de os sujeitos serem alunos da própria pesquisadora, o que pode, eventualmente, influenciar na dinâmica de interação e respostas às atividades. No entanto, essa proximidade foi também um fator facilitador para a condução das ações, permitindo uma observação mais detalhada do comportamento das crianças em um ambiente de confiança.

A atividade principal nessa fase é a interação com objetos, que começa com o domínio de procedimentos socialmente elaborados para manuseá-los. Nesse processo, o papel do adulto é orientar as ações da criança, ajudando-a a compreender as funções sociais dos objetos. Um aspecto marcante desse período de desenvolvimento é a apropriação da linguagem oral, que, no entanto, não entra em contradição com a atividade principal, que é a manipulação objetal. As crianças que participaram da coleta de dados da presente pesquisa, se encontram na transição entre a atividade objetal manipulatória e o princípio dos jogos de papéis sociais. Elkonin (1987), afirma que os jogos de papéis sociais, constitui-se como atividade principal na idade pré-escolar, que possibilita a apropriação da criança, as relações sociais que a cercam.

A comunicação verbal, ao contrário, contribui para organizar a atividade de manipulação objetal em colaboração com os adultos, promovendo a generalização e o domínio da linguagem pela criança. Dessa forma, a comunicação emocional direta com o adulto passa, portanto, a um segundo plano, e ganha destaque a colaboração prática. Assim, verifica-se que, se por um lado, a linguagem atua como meio para organizar a comunicação com o adulto, por outro, a comunicação mesma está mediada pelas ações objetivas da criança (Pasqualini 2006, p.151).

A transição da primeira infância para a fase pré-escolar é marcada por um período de crise, conhecido como a Crise dos Três Anos. Durante essa fase, a criança vivencia um processo de reestruturação interna. Conforme Vigotski (1996, p.259), os sintomas que definem essa crise incluem o negativismo, que se manifesta quando a criança adota um comportamento contrário a tudo o que lhe é proposto pelos adultos, não como uma reação ao conteúdo da solicitação, mas pelo simples

fato de que foi feita por um adulto. A teimosia, caracteriza-se pela insistência da criança em ter suas exigências atendidas. Essa persistência não reflete um desejo intenso pelo objeto ou resultado em si, mas sim a necessidade de reafirmar algo que ela já pediu ou determinou anteriormente. A rebeldia representa um protesto generalizado, não direcionado a sujeitos específicos, como ocorre no negativismo, mas contra as normas educativas e o regime de vida imposto à criança. Já Insubordinação: refere-se ao desejo da criança de ser independente, demonstrando uma vontade crescente de realizar suas atividades por conta própria.

Além dessas características principais, o autor descreve sintomas secundários, como protestos violentos, comportamentos despóticos e sentimentos de ciúme, que podem surgir como manifestações adicionais dessa fase de transição.

Durante esse período de crise, é essencial que o professor contribua para o desenvolvimento da criança. Por meio do processo educativo, a criança terá acesso a conhecimentos que ampliarão sua criatividade, imaginação e proatividade, além de oferecer suporte para que ela atravesse essa fase de transição de maneira mais tranquila.

2.1.1.1.4 Etapas das Ações

A coleta de dados seguiu uma sequência estruturada de etapas, possibilitando a observação das interações das crianças com os objetos e a influência das narrativas na brincadeira de papéis sociais.

Inicialmente, após a acolhida na sala, as crianças foram convidadas a explorarem livremente os lenços e as garrafas em dias distintos, sem a intervenção da professora/pesquisadora. Essa etapa tinha o objetivo de proporcionar um primeiro contato espontâneo com os objetos, sem influências externas, possibilitando a observação de suas reações e interações iniciais. A seleção desses recursos foi planejada para introduzir a temáticas dos livros que seria apresentado posteriormente, de modo a ampliar as possibilidades de significações pelas crianças.

Posteriormente, após o café da manhã, foi realizada uma contextualização cultural com o uso do recurso data show, apresentando imagens de povos que utilizam lenços em seu vestuário e de antigas formas de uso das garrafas. Essa etapa visou ampliar o repertório cultural das crianças, despertando sua curiosidade e preparando-as para a próxima atividade.

Na sequência, foram realizadas leituras de histórias relacionadas aos objetos:

“O Lenço” (Figura 2) em um dia e “A Garrafa” (Figura 3) em outro. A contação de histórias teve o propósito de enriquecer o imaginário das crianças, fornecendo novas referências para a brincadeira de papéis sociais.

Figura 1 – Movimento Metodológico



Fonte: Elaboração da própria autora.

O fluxograma apresenta-se em diálogo com a figura de capa dos livros “O Lenço” e “A Garrafa”, percebe-se que a proposta das ações reflete simbolicamente aos elementos centrais das obras, nos quais, objetos cotidianos que ganham novos significados por meio da imaginação e da interação das crianças. Assim o planejamento didático se organiza para transformar esses objetos em mediadores culturais, possibilitando que as crianças explorem, criem e atribuam sentidos às suas próprias experiências. Dessa forma, o fluxograma materializa o percurso formativo proposto pelos livros, articulando leitura, vivência e criação.

Figura 2 – Capa do livro “O lenço”.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 3 – Capa do livro “A Garrafa”



Fonte: Acervo da autora.

Por fim, após ouvirem as histórias, as crianças foram novamente convidadas a manipular os lenços e as garrafas. Nesse momento, a pesquisadora observou atentamente se e como as narrativas influenciaram a forma como as crianças brincavam, analisando a presença de novas interações, diálogos e representações simbólicas associadas aos objetos.

Quadro 1 – Etapa das ações da coleta de dados do Livro “O Lenço”

Dias	Etapa	Ação da Criança	Ação do Professor	Objetivo
1	Vamos	Exploração de	Propor a	Identificar os

	descobrir	lenços variados: texturas, cores, formatos e usos.	exploração dos lenços e observar as interações e hipóteses das crianças, intervindo com questionamentos que estimulem a curiosidade e a observação.	conhecimentos prévios e percepções das crianças sobre os lenços e suas funções.
1	Conhecendo mais...	Observar e comentar imagens e vídeos sobre diferentes povos e culturas que utilizam lenços.	Apresentação de povos e culturas que utilizam lenços de diferentes formas (imagens/vídeos). Ao longo da história diversos povos utilizavam lenços em seu cotidiano. Destacam-se os árabes, que empregavam o lenço como proteção contra o sol e a areia; os asiáticos, que o usavam como adorno e em rituais; os europeus, que o incorporaram	Proporcionar reflexões sobre os significados culturais, sociais e históricos do uso de lenços.

			como acessório de status e elegância; e os africanos, que o transformaram em elemento de identidade cultural e simbólica em diferentes comunidades.	
2	Hora da história	Escutar e participar da leitura do livro de imagem “O Lenço”, compartilhando interpretações e emoções.	Realizar a contação do livro “O Lenço”, valorizando as expressões e interpretações infantis e incentivando o diálogo sobre a narrativa.	Ampliar os conhecimentos das crianças sobre a simbologia e narrativa associada ao lenço.
2	Brincar e experimentar	Exploração dos lenços após a história: dramatizações, brincadeiras e representações artísticas.	Disponibilizar os lenços e organizar o espaço para o brincar, mediando o processo para favorecer a criação e a troca entre as crianças.	Promover a síntese do aprendizado por meio da expressão criativa e do aprofundamento reflexivo.
2	Criações das crianças	A partir das brincadeiras mais utilizadas, solicitou-se que criassem outras.	Incentivar a criação de novas formas de brincar e socializar as produções, valorizando a	Consolidar os novos conhecimentos e compartilhar brincadeiras e dramatizações

			autoria infantil.	com os pares.
--	--	--	-------------------	---------------

Fonte: Elaborado pela própria autora

Quadro 2 – Etapa das ações da coleta de dados do Livro “A Garrafa”

Dias	Etapa	Ação da Criança	Ação do professor	Objetivo
3	Vamos descobrir	Exploração de garrafas variadas: formatos, materiais, tamanhos e texturas.	Propor a exploração livre de garrafas, observando as reações e percepções das crianças e mediando com perguntas que despertem a curiosidade.	Identificar os conhecimentos prévios e percepções das crianças sobre as garrafas e seus usos.
3	Conhecendo mais...	Conhecer povos que utilizaram garrafas pela primeira vez e suas características. (vídeos e imagens). Ao longo da história, as garrafas foram utilizadas por diferentes povos para fins variados. Os egípcios	Apresentar e contextualizar a história das garrafas, explicando suas funções e significados culturais ao longo do tempo.	Refletir sobre a origem histórica e cultural das garrafas e sua evolução no tempo.

		<p>empregavam recipientes de vidro e cerâmica para armazenar perfumes e óleos; os romanos difundiram o uso das garrafas de vidro para transporte e consumo de vinhos; os chineses produziram frascos refinados em porcelana para líquidos e medicamentos; enquanto povos indígenas da América recorriam a cabaças e recipientes naturais com funções semelhantes às garrafas.</p>		
4	Hora da história	<p>Participar da leitura do livro digital “A Garrafa”, expressando</p>	<p>Contar a história “A Garrafa”, mediando as discussões e incentivando a</p>	<p>Ampliar os conhecimentos dos alunos, contextualizando o papel das</p>

		sentimentos e interpretações sobre a narrativa.	relação entre o texto e as experiências vividas.	garrafas em brincadeiras.
4	Brincar e experimentar	Exploração prática das garrafas após a história: sons, construções ou brincadeiras.	Organizar o ambiente e oferecer materiais, incentivando a criação e a experimentação lúdica.	Ampliar a criatividade e a síntese dos aprendizados por meio de expressões dramáticas e lúdicas.
4	Criações das crianças	Criar brincadeiras com garrafas, transformando-as em personagens, instrumentos ou objetos simbólicos.	Incentivar a ampliação das brincadeiras e valorizar as criações, promovendo momentos de socialização e troca.	Criar brincadeiras não apresentadas nas experiências anteriores.

Fonte: Elaborado pela própria autora.

A pesquisa adota uma didática fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, que destaca o papel da mediação social na formação humana. Segundo Vigotski (1998, p.11), o aprendizado ocorre a partir das interações sociais e da internalização de signos culturais, sendo a brincadeira um dos principais contextos em que a criança se apropria do conhecimento e desenvolve funções psicológicas superiores, como a imaginação, a memória e a linguagem.

Na primeira etapa da atividade, a exploração livre dos objetos (lenços e garrafas) permitiu que as crianças interagissem com o meio de forma espontânea, promovendo a atividade lúdica como um espaço de experimentação.

Com a mediação pedagógica, por meio da contextualização cultural e da contação de histórias, as crianças tiveram acesso a novos signos e significados

culturais, ampliando sua zona de desenvolvimento proximal (Vigotski, 1998, p.57). O uso do recurso visual data show e das narrativas possibilitou a construção de novos sentidos para os objetos, promovendo um deslocamento simbólico fundamental para o enriquecimento da brincadeira de papéis sociais.

Além disso, a participação ativa do adulto como mediador é essencial dentro da perspectiva histórico-cultural. O professor ou pesquisador não apenas apresenta informações, mas organiza o ambiente de aprendizagem de forma intencional, incentivando a criança a reinterpretar e ressignificar os elementos do contexto. Ao propor a releitura dos objetos após a contação das histórias, criou-se uma situação potencializadora do desenvolvimento, em que a criança passou a utilizar os objetos com base nos novos conhecimentos adquiridos, evidenciando a internalização de significados culturais.

Dessa forma, a pesquisa demonstra que a mediação e o uso de recursos culturais intencionais são essenciais para o desenvolvimento infantil, pois promovem a interação entre a criança e seu ambiente sociocultural, possibilitando a ampliação de seu repertório simbólico e o fortalecimento de sua capacidade criativa dentro da brincadeira de papéis sociais.

Partindo dessa compreensão, o plano de ações delineado, busca articular a mediação docente, o uso intencional de recursos culturais e a brincadeira de papéis sociais como eixos que orientam o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A seguir, apresenta-se a descrição detalhada de cada etapa, destacando como essas ações se materializaram no cotidiano educativo.

Plano de Ações

Instituição: CMEI Prof^a Vanderlaine Aparecida Rodrigues Ribeiro

Disciplina: Leitura Literária

Unidade de conteúdo: Brincadeiras de Papéis Sociais e Gêneros textuais: Livros de imagem.

Professor (a): Tamires Justino Freitas

Ano letivo: 2024

Bimestre: 4º

Série: C2

Turma: C2A

Horas-aula da unidade: 8 horas-aula

1 – AÇÃO INICIAL

6.1 – Título da unidade de conteúdo: Livros de imagens e Brincadeiras de Papéis Sociais

Objetivo Geral: Analisar se a brincadeira de papéis sociais foi influenciada pela apresentação dos livros de imagens.

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:

Tópico 1: Brincadeira de Papéis Sociais.

Objetivo específico: Analisar o brincar das crianças com o uso de objetos do cotidiano. (Ex: tecidos variados e garrafas de diferentes tamanhos), a fim de perceber se as crianças já vivenciam brincadeiras de papéis sociais.

Tópico 2: Gênero textual: Livro de imagens.

Objetivo específico: Analisar as brincadeiras de papéis sociais após a apresentação das histórias “O Lenço” e “A garrafa” de Patrícia Auerbach.

1.2 – Vivência do Conteúdo

Será entregue tecidos de diferentes tamanhos e texturas e garrafas de diferentes tamanhos e observar suas relações com eles. Será anotado o uso dos objetos nas brincadeiras.

O que gostariam de saber a mais sobre o conteúdo?

Observar a relação das crianças com lenços e garrafas e as brincadeiras realizadas

por eles.

2 – CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 Discussão (elaborar algumas perguntas sobre o tema da aula para debate)

- O que dá para fazer com esse lenço?
- Quais as possibilidades de brincadeiras com a garrafa?

2.2 Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas na instrumentalização (selecionar as mais adequadas conforme o tema) (fazer em forma de perguntas).

- **Social:** Nós usamos lenços? Em que momentos utilizamos as garrafas?
- **Cultural:** Como os outros povos usam o lenço? Quais outras possibilidades de uso da garrafa?
- **Histórica:** De onde vêm os lenços? Quais povos utilizaram as garrafas pela primeira vez? Quais os costumes deles?

3 – APRESENTAÇÃO DO LIVRO DE IMAGEM

3.1 Listar todas as técnicas, dinâmicas, processos, métodos que serão utilizados para apresentar as obras nas dimensões indicadas anteriormente:

1ª Etapa: Disponibilizar lenços e garrafas para a exploração das crianças.

2ª Etapa: Observar, filmar ou escrever as relações alunos/objetos.

3ª Etapa: Apresentar os livros de imagens “O lenço” e “A garrafa”.

4ª Etapa: Disponibilizar vários lenços e garrafas para a exploração e manuseio das crianças.

5ª Etapa: Observar, filmar ou escrever as relações alunos/lenços/garrafas.

6ª Etapa: Observar imagens de pessoas de diferentes culturas usando lenços e conhecer os povos que utilizaram garrafas pela primeira vez.

7ª Etapa: Experimentar os lenços nas mesmas partes do corpo que os diferentes povos usavam, encontrar outras possibilidades com a garrafa.

3.2 Listar os recursos necessários para a aula:

Livros de imagens “O lenço”, lenços variados, fotos de diferentes povos usando lenço, garrafas variadas, livro digital “A garrafa”, fotos dos povos que utilizaram garrafas pela primeira vez.

4 – EXPLORAÇÃO DOS OBJETOS

4.1 Pensamento da criança:

Com esse pano posso ser uma mãe, um super-herói, posso brincar de cabo de guerra, limpar a mesa e até fazer uma roupa.

Com essas garrafas posso fazer um foguete, uma raquete ou até mesmo uma baqueta.

4.2 Avaliação (tanto por perguntas quanto dissertação, considerar dimensões vistas):

- Social: Compreender que não temos o hábito de usar lenços; observar outros usos da garrafa.

- Cultural: Observar o uso dos lenços por diferentes culturas; Repensar possibilidades com a garrafa.

- Histórica: Observar os guerreiros chineses de 230 AC com lenços; conhecer os primeiros povos que usaram garrafas.

5- PRÁTICA FINAL

INTENÇÕES DO ALUNO: Explorar variados lenços; Manipular diferentes garrafas.

AÇÕES DO ALUNO: Observar a relação aluno/lenços; Analisar a relação aluno/garrafas.

REFERÊNCIAS

AUERBACH, Patrícia. **O Lenço**. São Paulo: Brinque-book, 2013.

Fonte: Elaborado pela própria autora.

O plano de ações propostos possibilita experiências que superam o fazer imediato, capaz de promover aprendizagens significativas e socialmente mediadas. As etapas do plano oportunizaram momentos que podem ampliar o repertório simbólico das crianças, bem como a linguagem, a imaginação e a consciência de si e do outro por meio da brincadeira de papéis sociais. Assim, o plano de ação não se limita a um conjunto de atividades, mas constitui-se como um processo de formação humana, no qual a criança pode se reconhecer como sujeito histórico, cultural e criador de significados.

2.1.1.1.1.5 Instrumentos Adotados para geração dos dados

O uso de instrumentos como câmeras fotográficas e filmadoras para coleta de dados em uma pesquisa que investiga as interações de crianças com objetos antes e após uma contação de histórias é uma abordagem metodológica rica e visualmente detalhada. Esses dispositivos permitem capturar elementos que podem passar

despercebidos em métodos tradicionais de observação, como nuances de expressões faciais, gestos, movimentações corporais e interações interpessoais. Segundo Gil (2019, p.100):

Os tipos de aparelhos usados na pesquisa experimental são tão numerosos que se torna difícil descrevê-los satisfatoriamente. Apenas, à guisa de exemplo, pode-se lembrar o uso de espelhos, gravadores de som, filmadoras, câmeras de vídeo etc. Há, ainda, pesquisas que se valem de eletroencefalógrafos, esfigmógrafos, galvanômetros etc.

No contexto descrito, a investigação sobre os livros de imagens “A Garrafa” e “O Lenço” envolve uma análise detalhada de como as crianças exploram os materiais e de como a narrativa contada modifica a maneira como se relacionam com esses elementos. A escolha destes instrumentos permite registrar emoções, reações e interações sociais das crianças de maneira autêntica, além de possibilitar a revisão das gravações para análises mais profundas, permitindo observar detalhes que podem não ter sido notados anteriormente.

Tanto as câmeras fotográficas quanto as filmadoras produzem registros permanentes que podem ser analisados várias vezes. Isso é essencial para captar detalhes importantes e evitar a perda de informações importantes durante a coleta. Permitem a revisão e análise mais criteriosa e minuciosa, possibilitando a observação de diferentes aspectos comportamentais e a transcrição fiel dos dados.

Segundo Gibbs (2009), muitas técnicas, como vídeos, entrevistas e diários, são transcritas e analisadas posteriormente em formato de texto, o tipo de dado mais comum em análises qualitativas. Ele destaca que os aspectos práticos da análise qualitativa envolvem duas ações principais: a) identificar o tipo de dado que pode ser produzido, analisado e interpretado; e b) desenvolver estratégias práticas que estejam alinhadas à coleta de dados, considerando o objetivo da pesquisa pretendida.

A câmera fotográfica pode registrar momentos específicos, como expressões faciais de curiosidade, surpresa ou satisfação, enquanto a filmadora captura o desenrolar das interações e mudanças comportamentais. Esses registros contribuem para compreender como as histórias despertam a imaginação, influenciam as emoções e modificam a maneira como as crianças manipulam os objetos.

Antes da contação de histórias, as crianças tendem a interagir com os objetos

de forma funcional ou exploratória. Após a narrativa, surgem mudanças significativas: uso simbólico dos objetos, atribuição de novos significados ou encenação de elementos da história. A filmagem permite comparar diretamente os dois momentos, destacando transições comportamentais. A presença da câmera ou filmadora pode, no entanto, influenciar o comportamento das crianças, especialmente as mais sensíveis ou tímidas. Elas podem modificar suas ações ao perceberem que estão sendo observadas e registradas. Para reduzir esse impacto, recomenda-se um período de adaptação aos equipamentos antes da coleta formal.

Por exemplo, antes da contação de histórias, as crianças manipulam os lenços e as garrafas de forma prática, explorando texturas, sons e funcionalidades, sem qualquer narrativa associada. As câmeras registrariam detalhes sobre curiosidade sensorial ou tentativas de criar significado independente. Após a história, os objetos podem adquirir novas funções simbólicas, com base nos enredos apresentados. Os lenços podem passar a ser associado a um personagem ou elemento mágico, enquanto a garrafa pode ser incorporada em brincadeiras dramatizadas.

A filmagem evidencia como a contação de histórias enriquece o universo simbólico da criança. O uso de câmera fotográfica e filmadora, nesse contexto, amplia as possibilidades de análise e dá profundidade ao estudo das interações infantis e do impacto narrativo na construção de significado.

Esses instrumentos permitem conectar teoria e prática de forma visual, evidenciando os processos de transformação nos comportamentos e nas percepções das crianças em resposta a estímulos narrativos. A fotografia e as imagens representam sempre a perspectiva de um pesquisador sobre uma realidade, e não a realidade em si. A lente captura aquilo que chamou a atenção e despertou o interesse do pesquisador, enquanto outros pesquisadores presentes no mesmo evento poderiam fotografar e destacar diferentes aspectos dessa mesma realidade (Buss-Simão, 2012, p. 87).

Por fim, o registro fílmico foi empregado com o propósito de capturar ações que ocorriam simultaneamente, em diferentes tempos e espaços. As gravações permitiram o registro detalhado de várias situações, que foram posteriormente convertidas em transcrições com vistas aos objetivos da pesquisa. Durante a observação, optou-se por realizar filmagens diárias, considerando que a geração de dados exige um investimento significativo de tempo para as transcrições posteriores.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E LEITURA LITERÁRIA

A Educação Infantil no Brasil, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), constitui a etapa inicial da Educação Básica, atendendo crianças de até cinco anos de idade. Historicamente, essa fase educativa passou de um caráter assistencialista para uma abordagem que valoriza a formação integral da criança, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Nesse contexto, a literatura brasileira, por meio de movimentos como o Barroco, o Arcadismo, o Romantismo e o Modernismo, tem desempenhado um papel significativo na formação cultural do país. A partir desse panorama, a inserção da leitura literária na Educação Infantil é fundamental, pois amplia a imaginação, a criatividade e a compreensão de mundo das crianças. Pesquisas como as da série “Retratos da Leitura no Brasil”, conduzidas pelo Instituto Pró-Livro desde 2007, analisam os hábitos de leitura dos brasileiros, fornecendo dados essenciais para a promoção de políticas públicas que incentivem a leitura desde os primeiros anos de vida.

3.1 Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil no Brasil é a primeira etapa da Educação Básica, voltada para crianças de 0 a 5 anos de idade, dividida em creche e pré-escola. Além de amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nos artigos 29 e 30, tem sua organização e princípios orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, no qual, a criança deve ser reconhecida como sujeito histórico e de direitos. Essa modalidade de ensino é definida como o período de formação integral nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complemento à ação da família e da comunidade:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Além do desenvolvimento integral preconizado pela LDB, a Educação Infantil é capaz de conduzir a criança em seu autoconhecimento, na construção da

autonomia e na ampliação de diferentes formas de comunicação, com base em experimentações, explorações e descobertas. Nessa etapa, a criança constrói as bases para o aprendizado científico e vivencia o protagonismo fora do ambiente familiar, desenvolvendo relações sociais e senso crítico (Educa Mais Brasil, 2024). A Lei nº 12.796/2013 assegura a gratuidade dessa modalidade para crianças de até cinco anos, sendo a matrícula facultativa até os três anos e obrigatória para crianças de quatro e cinco anos, desde que em instituições adequadas e com profissionais capacitados.

Esse processo se relaciona com os marcos da infância no Brasil, que se fortaleceram nas últimas décadas por meio da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205).

Esses marcos legais representam uma mudança na perspectiva de Educação Infantil, no qual, o modelo tradicional, que priorizava a assistência, está progredindo para uma abordagem que prioriza a formação integral da criança, ainda que haja vestígios do assistencialismo. Atualmente, a prática docente busca valorizar os conhecimentos prévios, a fim de promover novos saberes por meio da descoberta e experiências.

O Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é a principal ferramenta de monitoramento da Educação Básica no Brasil e aponta avanços significativos no acesso à Educação Infantil. Em 2023, o censo registrou crescimento de matrículas de crianças de até três anos de idade, tendo sido contabilizadas 76,7 mil creches em funcionamento no Brasil, em que

- 66,8% das crianças estão matriculadas na rede pública.
- 33,2% das crianças estão matriculadas na rede privada.
- 50,4% das crianças da rede privada estão em instituições conveniadas com o poder público.
- 99,8% das crianças de creches públicas estão matriculadas em escolas municipais.
- 57,9% das crianças estão matriculadas em tempo integral.

Enquanto na pré-escola, o Censo aponta que:

- 78,1% dos alunos da pré-escola estão matriculados na rede pública.
- 21,9% dos alunos da pré-escola estão matriculados na rede privada.
- 15,8% dos alunos da rede privada estão em instituições conveniadas com

- o poder público.
- 14,2% dos estudantes estão matriculados em tempo integral.

As Secretarias de Educação têm promovido formações continuadas para os professores, com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento cognitivo, social e físico das crianças. Ademais, esforços têm sido realizados para alcançar a universalização da pré-escola e expandir a oferta de creches, conforme estabelecido pela Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê a universalização da pré-escola para crianças de quatro e cinco anos e o atendimento de pelo menos 50% das crianças de até três anos até o final da vigência do plano.

Além da preocupação dos órgãos em matricular e manter essas crianças nas instituições de ensino, vários pesquisadores têm se debruçado sobre o estudo da Educação Infantil e suas contribuições para a formação integral do indivíduo, visto que essa modalidade de ensino permite que a criança vivencie interações sociais, compreenda a valorização da diversidade, desenvolva linguagens e vivencie experiências adequadas à sua idade.

Sendo assim, a inserção da literatura nessa fase, contribui para a formação cultural e social das crianças desde os primeiros anos de vida. A leitura amplia a criatividade, a imaginação e a compreensão do mundo, permitindo à criança lidar com conflitos internos por meio do lúdico e da fantasia (Rodrigues et al., 2013, p.3).

3.2 Leitura Literária no Brasil

A leitura literária no Brasil, de modo geral, tem raízes profundas, que remontam ao período colonial, embora sua consolidação tenha acontecido de forma gradual ao longo dos séculos. O período colonial (1500 a 1822) teve forte influência da Igreja Católica na literatura, sendo os jesuítas os principais responsáveis pelo uso da leitura como ferramenta de catequização dos povos originários. Dessa forma, a leitura era limitada a textos de cunho religioso e didáticos, que em sua maioria eram escritos em português e latim. A obra “Arte de Gramática da Língua mais Usada na Costa do Brasil”, escrita pelo padre José de Anchieta, da Companhia de Jesus, foi elaborada na segunda metade do século XVI. Sabe-se que, já em 1556, uma versão manuscrita dessa gramática era utilizada no Colégio da Bahia. No entanto, sua publicação só ocorreu em 1595, dois anos antes do falecimento do autor. Conforme a licença concedida por Agostinho Ribeiro, o livro tinha como propósito “servir grandemente para a melhor instrução dos catecúmenos, para o crescimento da

crisandade naquelas regiões e para facilitar a propagação da nossa Santa Fé com suavidade e eficácia” (Antunes, 2013).

A produção literária brasileira começou a se expandir com o Barroco entre 1601 a 1768, foi inaugurado pelo livro *Prosopopeia* (1601), de Bento Teixeira (1561-1618), mas os autores que se destacaram foram Gregório de Matos e o Padre Antônio Vieira, no qual apresentavam culto ao contraste, uso do fusionismo, pessimismo, feísmo, cultismo, conceptismo, além de antítese, paradoxo, hipérbole, hipérbato e sinestesia (Souza, s.d).

No final do século XVIII, surge o Arcadismo, com autores como Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga e Basílio da Gama. Nessa época, o acesso à leitura ainda era restrito às elites letradas, principalmente em centros como Minas Gerais e Bahia.

O arcadismo, no Brasil, teve como marco inicial o livro “*Obras Poéticas*”, de Cláudio Manuel da Costa, em 1768, e foi a principal tendência estética produzida no país na época, tendo seus principais autores presentes na cidade de Vila Rica, atual Ouro Preto, em Minas Gerais.

Após a independência (1822), a literatura brasileira começa a ganhar identidade própria, com a consolidação do Romantismo. No qual, os autores mais conhecidos foram José de Alencar, Gonçalves Dias e Álvares de Azevedo. Esses escritores popularizaram obras voltadas à identidade brasileiras e a temas relacionados aos povos originários. A partir desse período, começa a haver uma maior disseminação de livros e leitura literária, com a fundação de jornais e a impressão de livros no Brasil.

O Romantismo foi um dos principais movimentos artísticos do século XIX e, no Brasil, teve seu marco inicial com a publicação da obra “*Suspiros Poéticos*” e “*Saudades*”, de Gonçalves de Magalhães, em 1836. Manifestando-se tanto na prosa quanto na poesia, o Romantismo brasileiro é considerado um dos grandes momentos da Literatura nacional. Esse destaque se deve, em grande parte, à relevância da estética romântica no contexto histórico em que se desenvolveu. A chegada da Família Real e a reclassificação do Brasil, que deixou de ser uma colônia de exploração para tornar-se Reino Unido a Portugal, foram acontecimentos que influenciaram diretamente a produção literária do período (Marinho, s.d).

No início do século XX, com o surgimento do Modernismo (1922), há uma renovação literária com autores como Mário de Andrade, Oswald de Andrade e

Manuel Bandeira. A partir das décadas de 1930 e 1940, a leitura começa a alcançar um público mais amplo, impulsionada pela educação pública e iniciativas governamentais. Nos anos 1970 e 1980, surgem políticas de incentivo à leitura, além de um crescimento na produção de literatura infantil e juvenil.

O modernismo brasileiro é dividido em três fases. A primeira fase (1922-1930) começou com a Semana de Arte Moderna, sendo a mais radical ao romper com a tradição artística. Caracteriza-se pelo nacionalismo crítico, antirromântico e pela valorização da linguagem coloquial e regional. Autores importantes incluem Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira. A segunda fase (1930-1945) destaca-se por uma poesia com temas contemporâneos, sociopolíticos e existenciais, aliando versos livres com regulares. Na prosa, o chamado romance de 1930 apresenta caráter regionalista e crítico, expondo problemas sociais com linguagem simples e enredos dinâmicos. Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Graciliano Ramos e Jorge Amado são figuras de destaque. A terceira fase (1945-1978), ou pós-modernista, valoriza o rigor formal na poesia e temas sociais e políticos. A prosa explora a experimentação da linguagem e a fragmentação. Autores importantes incluem João Cabral de Melo Neto, Ferreira Gullar, Clarice Lispector e João Guimarães Rosa (Souza, s.d).

A leitura literária no Brasil começou com caráter elitista e restrito, foi se popularizando gradualmente, especialmente a partir do século XIX. O fortalecimento da educação e a democratização do acesso à leitura foram fundamentais para consolidar a literatura como parte da formação cultural brasileira.

No Brasil, apenas se pode falar em literatura infantil, após a implantação da Imprensa Régia, em 1808, com a chegada de D. João VI ao país. As obras publicadas nessa época eram traduções e adaptações das obras portuguesas. Até esse momento nossas crianças liam textos não literários escritos por pedagogos com intenções didáticas e/ou moralizantes. Um dos primeiros autores da época a fazer adaptações, conhecido pela inserção dos contos europeus no Brasil, é Alberto Figueiredo Pimentel. O autor publica traduções dos contos de Perrault, dos irmãos Grimm e de Andersen, em obras como “Contos da carochinha”, “Histórias da avozinha”, “Histórias da Baratinha” (Rodrigues et al., 2013, p.5).

A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, conduzida pelo Instituto Pró-Livro (IPL) desde 2007, teve como objetivo analisar os hábitos e comportamentos de leitura dos brasileiros. Reconhecida como a única pesquisa nacional exclusiva sobre o tema, tornou-se uma referência em índices e práticas de leitura no país. Seus

resultados não apenas subsidiam estudos acadêmicos, mas também orientam políticas públicas e iniciativas que buscam ampliar o acesso aos livros e fomentar o hábito da leitura entre a população brasileira (Instituto Pró-Livro, 2024).

Realizada a cada quatro anos, a pesquisa adota a metodologia do Cerlalc, permitindo comparações com outros países ibero-americanos. As edições anteriores ocorreram em 2007, 2011, 2015, 2019 e 2024, e os dados coletados têm sido amplamente utilizados para guiar ações governamentais e sociais. Além disso, o IPL desenvolve estudos complementares, como o “Retratos da Leitura em Bibliotecas Escolares”, que ampliam a compreensão sobre o acesso ao livro e a formação de leitores no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2024).

A 6ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (2024), conduzida pelo Instituto Pró-Livro (IPL), define como leitor todo indivíduo com 5 anos ou mais que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos três meses anteriores à pesquisa. Foram entrevistadas 5.504 pessoas em 208 municípios, abrangendo todas as unidades federativas do país (Instituto Pró-Livro, 2024). Os dados revelam que 47% da população brasileira se enquadra como leitora, uma redução em relação aos 52% registrados em 2019. A média anual de livros lidos por pessoa também diminuiu, passando de 4,95 em 2019 para 3,96 (em 2024) (Clube de Autores, 2024).

A pesquisa destaca que a faixa etária de 11 a 13 anos apresenta o maior percentual de leitores, embora a redução no hábito de leitura tenha ocorrido em quase todas as faixas etárias. Em relação aos estados, Santa Catarina lidera com 64% da população considerada leitora, seguido por Paraná e Ceará, ambos com 54%, índices superiores à média nacional de 47% (CBL, 2024).

A literatura continua sendo um gênero significativo entre os leitores brasileiros, mas a pesquisa não detalha a proporção específica de obras literárias lidas em comparação a outros gêneros. A tendência geral indica uma diminuição no número de livros lidos, refletindo um desafio contínuo para a ascensão da leitura no país (Instituto Pró-Livro, 2024).

3.2.1 Leitura Literária na Educação Infantil

A leitura literária na Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, tanto no aspecto cognitivo quanto no afetivo. A introdução de livros e histórias desde os primeiros anos de vida contribui para a formação de uma base sólida para a aprendizagem e para as transformações

linguísticas, emocionais e sociais.

Por meio da literatura infantil, a criança explora o mundo pela fantasia, pelo lúdico e pelo imaginário, ampliando sua criatividade e liberdade de pensamento. Nesse universo mágico, promove-se uma conexão harmoniosa entre fantasia e realidade, a qual contribui para a compreensão do mundo adulto e ajuda a criança lidar com seus conflitos internos (Rodrigues et al., 2013, p.3).

Além disso, essas histórias frequentemente transmitem ensinamentos sobre valores como empatia, respeito e moral, elementos indispensáveis para a formação integral do indivíduo. Silva e Urt (2016, p. 230) afirmam que

No processo de criação das formas literárias, comum na educação de crianças pequenas, a escola deve oportunizar variadas vivências pessoais, o que permite o aprendizado e a maneira de cada criança expressar o que sente, sob a forma de palavras, numa dinâmica que se caracteriza por suas singularidades.

A literatura é capaz de contribuir para a formação cultural e social da criança, oferecendo oportunidades de expansão de horizontes e de construção de novas percepções sobre a realidade. Ao mergulhar em histórias que conectam diferentes culturas, ideias e valores, passa a ampliar sua compreensão do mundo e a interagir criativamente com o meio que a cerca. Assim, a literatura contribui para a universalização do saber, ao fomentar tanto a socialização quanto a capacidade de imaginar e criar, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral do indivíduo (Silva e Urt, 2016, p.231).

A Teoria Histórico-Cultural enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre por meio de mediações, nas quais um adulto mais experiente auxilia a criança a acessar conhecimentos e práticas culturais. Todo o aprendizado da criança começa muito antes de ela frequentar a escola. Ela aprende com o adulto em todas as situações de sua vida. O desenvolvimento cultural da criança é mediado pela interação com outros, sendo o adulto um guia que facilita o acesso a ferramentas culturais (Vigotski, 1991, p.56).

No caso da leitura literária, o professor atua como mediador entre o livro e a criança, facilitando a interpretação, a imaginação e a conexão com as experiências de vida da criança, sendo que o uso de perguntas e dramatizações realizadas pela criança são estratégias que possibilitam o aprofundamento da história.

Faz-se necessário destacar que a linguagem é a principal ferramenta simbólica no desenvolvimento do pensamento infantil. Stern (1922, p.93) embora

apresente distinções em relação à Teoria Histórico-Cultural, em alguns momentos faz interseções com Vigotski no que se refere à mediação nas interações sociais, afirmando que o processo descrito pode ser claramente definido como uma atividade intelectual da criança em seu verdadeiro sentido.

A compreensão da relação entre signo e significado, que já se manifesta na criança, representa algo fundamentalmente distinto do simples uso de noções e suas associações. Além disso, a exigência de que todo objeto, independentemente de sua natureza, possua um nome próprio pode ser entendida como o primeiro conceito geral e concreto desenvolvido pela criança.

A literatura infantil, por si só, como recurso linguístico e simbólico, ajuda a criança a internalizar conceitos, valores e estruturas sociais. Nas práticas pedagógicas em creches, especialmente na Educação Infantil, o desenvolvimento da linguagem da criança ocorre à medida que ela interage com professoras, objetos, colegas e diferentes espaços, os quais atuam como mediadores essenciais nessa fase de desenvolvimento cultural (Mello, 2020, p.78).

Vigotski argumenta que a imaginação é um dos aspectos fundamentais do pensamento humano, sendo uma capacidade mental que se manifesta desde a infância e desempenha um papel relevante no desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Ele destaca que a imaginação não é um processo isolado ou puramente fantasioso; ao contrário, ela emerge e se desenvolve a partir da interação constante entre a fantasia e a realidade.

Esse processo envolve a reelaboração de experiências concretas em novas formas, permitindo à criança extrapolar os limites do que é conhecido e explorar possibilidades inéditas (Vigotski, 2012, p.14). A leitura literária oferece um terreno fértil para o desenvolvimento da imaginação infantil, ao apresentar histórias que mesclam elementos do cotidiano com narrativas fantásticas, permitindo que a criança explore possibilidades além do que experimenta diretamente.

Além disso, a leitura literária na Educação Infantil promove a socialização da imaginação. Atividades como rodas de leitura, dramatizações e releituras criativas oferecem oportunidades para que as crianças compartilhem suas interpretações e enriqueçam umas às outras com diferentes perspectivas. Assim, a leitura literária não apenas amplia a imaginação individual, mas também contribui para a construção coletiva de sentidos, preparando a criança para um engajamento criativo e crítico com a cultura na qual está inserida.

A leitura literária infantil é reconhecida como um processo essencialmente humano, capaz de promover a apropriação cultural. Por meio da mediação educativa, ela desempenha um papel determinante no desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da consciência, da criatividade e da imaginação das crianças, contribuindo significativamente para a formação do sujeito infantil como leitora (Marco, 2020, p.173).

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a leitura literária na Educação Infantil torna-se uma poderosa ferramenta de mediação. Ao reconhecer que o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação social e do acesso a práticas culturais significativas, essa abordagem teórica fundamenta práticas pedagógicas que utilizam a literatura para promover o aprendizado e o crescimento integral. Planejar atividades pedagógicas que incorporem a leitura literária permite criar contextos ricos em significados, onde as crianças podem dialogar, interpretar e transformar o conhecimento em experiências concretas, fortalecendo sua formação como indivíduos críticos, criativos e socialmente engajados. De acordo com Marco (2020, p.174)

[...] a leitura de obras literárias promove a apropriação da cultura humana pela criança leitora e mobiliza trocas culturais entre a obra e si mesmo. Esse processo torna-se possível quando a literatura consegue mediar a relação da criança com a cultura e estabelecer novas vivências, para, a partir desse mergulho literário cultural, construir novas significações.

Nos últimos anos, a Educação Infantil tem avançado significativamente, com crescente preocupação por parte do governo e de pesquisadores em consolidar essa etapa como fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Esses esforços têm permitido a incorporação de práticas pedagógicas mais eficazes e reflexivas, como a introdução sistemática da literatura no ambiente escolar.

Desde sua chegada ao Brasil, a literatura tem desempenhado um papel essencial na construção cultural e social, e sua presença nas primeiras etapas da educação representa um importante passo para formar leitores críticos e cidadãos conscientes.

Portanto, garantir o acesso a livros de literatura de qualidade, bem como a práticas de leitura mediadas por adultos e a um ambiente que promova a valorização da literatura desde os primeiros anos é uma responsabilidade fundamental, pois essa base inicial reflete diretamente na formação futura de indivíduos capazes de compreender e transformar a sociedade em que vivem.

4 CONTRIBUIÇÕES DA BRINCADEIRA DE PAPEIS SOCIAIS PARA A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DO INDIVÍDUO

A brincadeira de papéis sociais é um elemento fundamental na formação humana do sujeito, bem como em sua personalidade. Ela permite que a criança experimente diferentes identidades e papéis, promovendo a compreensão de normas sociais e o desenvolvimento de competências emocionais e cognitivas. No que tange a Teoria Histórico-Cultural, compreende-se que a formação da personalidade ocorre por meio das interações sociais e das experiências vividas no meio cultural. Dessa forma, a brincadeira desempenha um papel central na compreensão de normas, valores e comportamentos essenciais para a formação integral do sujeito, possibilitando vivências em diferentes realidades sociais e fortalecendo sua capacidade de adaptação e empatia.

A concepção da brincadeira, na maior parte das vezes, pelo senso comum, é um momento de entretenimento, desvincilhado de uma ação essencial para a construção da personalidade do indivíduo.

O brincar é a atividade que permite que a criança consiga imitar a vida adulta e, assim, compreendê-la. Pela brincadeira de papéis a criança sente que tem domínio da realidade e vai tomando consciência de si e das relações humanas, desenvolvendo suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas (Bissoli e Moraes, 2020, p.40).

Pesquisas demonstram que a brincadeira tem um impacto fundamental na formação humana, influenciando áreas cognitivas e emocionais essenciais para a socialização e o bem-estar da criança. Os estudiosos Moreira, Eiras e Brockington (2018), realizaram estudos com crianças residentes em orfanatos ou espaços de guerra, que não brincaram em sua infância, constatando que esses sujeitos possuíam um menor volume cerebral, especificamente nas áreas de processamentos da empatia e das emoções, apresentando comportamentos não convencionais.

Além disso, afirma-se que a brincadeira permite que as crianças se envolvam em diferentes cenários, sejam reais ou imaginários, oportunizando momentos para a expressão de suas emoções, sentimentos e autoconsciência. Por meio da brincadeira, as crianças também aprendem a resolver conflitos, ao mesmo tempo que compreendem como o seu corpo responde a diversas situações. Esse processo contribui para a formação de sua personalidade e para o reconhecimento de seus

limites e capacidades.

É importante enfatizar que a brincadeira promove o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da atenção, pois introduz novos modos de comunicação e expressão às crianças.

Segundo Vigotski (1998, p.86), o ato de brincar envolve o uso da imaginação e, embora a brincadeira possa não ter regras explícitas, ela dita os comportamentos necessários. Ao brincar, as crianças são capazes de manifestar seus desejos, comunicar de forma eficaz e alcançar sua capacidade de pensamento abstrato. Acrescenta ainda que, por estarem inseridas no ambiente sociocultural, as crianças exercem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, sendo as interações com adultos nesse contexto fundamentais para conduzir a aprendizagem.

A brincadeira, portanto, funciona como um facilitador do desenvolvimento infantil, ampliando a curiosidade, promovendo a autoconfiança e auxiliando na expressão das diversas linguagens. Nesse sentido, oportunizar o brincar no processo educacional é essencial para o crescimento integral da criança. De acordo com Friedmann (2012), a atividade lúdica permite que a criança lide com situações desafiadoras e desenvolva sua autonomia ao agir com base no significado das situações imaginárias.

Dentro desse contexto, é importante destacar que brincar e brinquedo, embora interligados, possuem conceitos distintos. O brincar é uma atividade espontânea e criativa, permitindo que a criança explore o mundo ao seu redor, experimente diferentes papéis sociais e interaja com seus pares. Esse processo não depende necessariamente de um objeto físico, pois a imaginação possibilita transformar qualquer ambiente ou situação em um cenário lúdico, favorecendo a experimentação de novas possibilidades e a ampliação do repertório cultural e emocional.

Brincar é uma forma de experimentar e construir o pensamento infantil, utilizando uma linguagem simbólica própria. Essa atividade pode envolver brinquedos, objetos do dia a dia e materiais diversos, sempre guiada por regras ligadas à infância. No ato de brincar, a criança se expressa, explora seu potencial e aprende ativamente, construindo seu próprio conhecimento. O ato de brincar é inerente a todo ser humano, sendo a principal forma de expressão pela qual a criança se conecta com o mundo. Inicialmente, ela se comunica por meio de sinais e gestos, brincando sozinha e com brinquedos. Conforme cresce, vai incorporando elementos

e valores oriundos de seus primeiros anos de vida (Burckardt e Donadel, 2016, p.2)

O brinquedo, por sua vez, é um recurso que auxilia e potencializa a brincadeira, funcionando como um suporte para que a criança amplie suas experiências. Ele pode ser um objeto físico, como bonecas, carrinhos, jogos ou qualquer outro material, mas também pode ser algo simbólico, criado a partir de vivências. Os brinquedos desempenham um papel importante ao conduzir as crianças para a melhora das capacidades motoras, a socialização e o raciocínio lógico, proporcionando desafios e novas descobertas. No entanto, o valor do brinquedo não está na sua sofisticação ou complexidade, mas na forma como a criança interage com ele e o incorpora às suas brincadeiras. O brinquedo é entendido como qualquer objeto que se torna alvo da ação lúdica do brincar, envolvendo a espontaneidade, imaginação, fantasia e criatividade do indivíduo que brinca (Ujiie, 2008, p.52).

Enquanto a brincadeira está relacionada à ação, imaginação e experiência, o brinquedo se apresenta como um instrumento que enriquece esse processo. A brincadeira permite que a criança explore sentimentos, compreenda regras sociais e desenvolva sua autonomia, enquanto o brinquedo pode ser um facilitador desse aprendizado, estimulando diferentes formas de interação e descoberta. Assim, tanto a brincadeira quanto o brinquedo são essenciais para o desenvolvimento infantil, contribuindo para a formação integral da criança e para a construção do conhecimento por meio do lúdico. Vygotsky (1987, apud Friedmann, 2012, p. 41) estudou o jogo simbólico e destacou a influência dos adultos no brincar infantil, considerando-o um “significado poderoso da abrangência da criança na realidade”. Segundo ele, os jogos de papéis ajudam no desenvolvimento da linguagem, da representação e da interação social, pois permitem que as crianças recriem situações em meio

A imitação dos comportamentos adultos durante a brincadeira permite que a criança experimente diferentes papéis sociais, assimilando regras e valores sem, contudo, enfrentar as responsabilidades da vida adulta. Segundo Leontiev (1988), o ato de brincar surge da situação paradoxal em que as crianças imitam os comportamentos dos adultos, mas sem as responsabilidades e consequências da vida adulta. Como a principal atividade realizada pelas crianças, a brincadeira desempenha um papel crucial na promoção dos processos psicológicos.

Do ponto de vista social, as crianças estão inseridas em uma cultura

específica que influencia as suas opiniões, conhecimentos, valores, princípios, linguagens etc. À medida que a sociedade evolui, as crianças se envolvem no processo de ressignificação e redefinição dos jogos e brincadeiras da cultura em geral. “O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delinea a evolução do brinquedo das crianças (Vygotsky, 1998, p.126)”.

Embora seja um conceito universal, é importante considerar as qualidades únicas que existem em diferentes grupos e contextos socioculturais, bem como entre as crianças individualmente. Essas diferenças individuais são um reflexo das características específicas de cada criança, incluindo a sua composição genética, o impacto do seu ambiente multicultural e a influência do mundo arquetípico e globalizado.

[...] As singularidades definem cada ser humano em seu temperamento, sua individualidade, suas relações, sua essência. Os jeitos de expressar-se ludicamente e os repertórios lúdicos de cada criança são os canais de comunicação que elas têm para apreender o mundo à sua volta, relacionar-se com os outros e com seus entornos (FRIEDMANN, 2012, p. 24).

Uma instituição, principalmente pública, é formada por alunos de diferentes origens culturais. Organizacionalmente apresenta uma cultura própria para que não haja muitos conflitos e proporcione uma boa convivência entre seus membros. Faz-se necessário fornecer espaços para que os alunos explorem, aprendam e vivenciem aspectos de outras culturas, não apenas para expandir o seu repertório cultural, mas também como estratégia para acabar com os pré-conceitos e preconceitos existentes.

Considerando a relevância da brincadeira de papéis no desenvolvimento infantil e seus fundamentos, é fundamental atender às suas necessidades e especificidades. Nesse sentido, a escola se configura como um espaço essencial para que as crianças possam vivenciar essas experiências de forma enriquecedora. Compreender a importância da brincadeira na vida das crianças significa reconhecê-las como sujeitos concretos, participantes ativos da sociedade em que vivem e, portanto, com direito ao brincar como uma atividade fundamental na infância (Araújo, 2008, p. 27).

Ao proporcionar às crianças momentos em que possam demonstrar suas brincadeiras e convidá-las a criar outras, elas podem ser capazes de redefinir o âmbito de sua cultura e criatividade, por isso, é fundamental proporcionar

oportunidades de comunicação entre os pares sempre incentivando a convivência e aprendizado. A brincadeira não se limita ao momento de distração ou relaxamento, mas constitui um contexto pedagógico essencial para a formação do pensamento e da subjetividade infantil. A criação de uma zona de desenvolvimento proximal por meio do brincar possibilita à criança experimentar papéis sociais distintos, desafiando seus limites cognitivos e emocionais, e promovendo um aprendizado ativo e situado. Pois é na brincadeira que a criança tem a possibilidade de agir a um nível superior ao seu desenvolvimento real (Vigotski, 1998, p.69). A personalidade do indivíduo é formada ao longo de seu desenvolvimento por meio das interações sociais. A atividade humana é determinada pelas condições sociais e históricas nas quais o sujeito está inserido (Leontiev, 2014, p. 140). Assim, ao assumir diferentes papéis sociais durante a brincadeira, a criança não apenas reproduz os comportamentos que observa, mas também os interioriza, transformando-os em parte de sua identidade.

A brincadeira de papéis sociais, possibilita que a criança compreenda as normas sociais de maneira lúdica, internalizando regras e comportamentos que irão influenciar sua forma de se relacionar com o mundo. A característica estruturante dessa atividade é a de que o motivo do brincar se encontra no próprio processo, em seu conteúdo e não em seu resultado, o que dá a ela um caráter de atividade lúdica (Leontiev, 2014, p. 119).

Portanto, ao brincar com os papéis sociais, a criança também está como um indivíduo social que precisa fazer escolhas e lidar com suas emoções. Ao desempenhar os papéis sociais por meio de brincadeiras, a criança utiliza elementos concretos e simbólicos do ambiente que a rodeia e, dessa forma, assume-se como um sujeito social (Duarte, 2006).

Com isso, compreende-se que as brincadeiras de papéis sociais envolvem a assimilação da criança em relação ao mundo e aos objetos tangíveis. Portanto, é fundamental que, durante a brincadeira, ocorra a apropriação do brincar, para que a criança se desenvolva social, emocional e cognitivamente. Martins (2006, p.40) adverte que a criança “brinca não apenas porque é divertido, embora também o seja; mas faz, acima de tudo, para atender a um dos mais fortes apelos humanos; o sentido de pertença social”.

Enquanto se divertem com as brincadeiras de interpretação, os pequenos aprimoram suas capacidades linguísticas, como vocabulário, gramática e

comunicação oral e gestual. Assimilam a maneira de expressar suas ideias, emoções e carências de maneira objetiva e persuasiva.

Por meio das atividades lúdicas, a criança reduz muitas situações vividas em seu cotidiano, as quais, pela imaginação e pelo faz-de-conta, são reelaboradas. Esta representação do cotidiano se dá por meio da combinação entre experiências passadas e novas possibilidades de interpretações e reproduções do real de acordo com suas afeições, necessidades, desejos e paixões. Estas ações são fundamentais para a atividade criadora do homem. [...] As integrações que o brincar e o jogo oportunizam favorecem a superação do egocentrismo, promovendo a solidariedade e a empatia, e introduzem, especialmente no compartilhamento de jogos e brinquedos, novos sentidos para a posse e o consumo (Santos, 2011, p 44).

Pela vivência de diversos papéis sociais, as crianças investigam variadas características de suas personalidades e adquirem um entendimento mais amplo de sua própria essência e do ambiente que as cerca. Esse processo contribui em sua formação enquanto sujeitos sociais.

A brincadeira possibilita que a criança conheça e interaja com o mundo ao seu redor, experimentando diversos papéis sociais e assimilando aspectos culturais que contribuem para sua formação. Brougère (1995) em seu texto afirma que a brincadeira é o caminho pelo qual a criança acessa diferentes culturas e novos conhecimentos, já que é por meio dela que vivencia variadas funções sociais, possibilitando assim sua transição para o mundo dos adultos e o desenvolvimento de novas etapas de desenvolvimento.

Faz-se necessário, destacar também a imitação como parte essencial para o desenvolvimento das crianças:

[...] a imitação dos adultos em suas relações sociais é o objeto do faz-de-conta que se constitui como atividade principal da criança. Nessa atividade lúdica –não produtiva –, são exercidas e cultivadas funções essenciais em processo de desenvolvimento na criança como a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a atenção, a função simbólica da consciência. Ao se colocar no papel do outro –em geral, adulto que representa no faz-de-conta –, a criança objetiva seu comportamento num nível mais elevado de exigência social (Mello, 2007, p. 97)

Portanto, é correto afirmar que é por meio da brincadeira que a criança se descobre como um sujeito social, inserido em uma sociedade com normas e regras. O desempenho de papéis sociais nas brincadeiras é essencial para o progresso das crianças em diversos aspectos. O aspecto social, por exemplo, oportuniza a prática de interpretar diferentes personagens e auxilia as crianças a compreenderem e se adaptar às normas, regras e expectativas de conduta em diversos contextos. No

questo psicológico ao incorporarem diferentes personagens, as crianças experimentam uma diversidade de sentimentos e adquirem a capacidades de expressá-los e gerenciá-los. Esse processo colabora para o aprimoramento da inteligência emocional e da capacidade de superação.

No aspecto cognitivo, a participação em brincadeiras com sujeitos sociais exige imaginação, originalidade e resolução de conflitos. Os pequenos precisam conceber diversas situações, tomar decisões e prever as atitudes alheias, fatores que favorecem o progresso cognitivo.

A presença do adulto no contexto da brincadeira também é fundamental para a formação integral do sujeito. Como mediador, o adulto pode conduzir a reflexão da criança sobre suas ações e incentivar a ampliação de seu repertório de experiências, pois o aprendizado impulsiona o desenvolvimento (Vigotski, 1998, p.54). Dessa forma, quando o adulto participa ativamente das brincadeiras ou propõe desafios, ele amplia as possibilidades de aprendizado da criança. Esse papel do adulto como mediador do desenvolvimento infantil está em consonância com a teoria de Elkonin (1987), que estrutura o desenvolvimento em três épocas, cada uma subdividida em dois períodos.

Esse papel do adulto como mediador está em consonância com a teoria de Elkonin (1987), que estrutura o desenvolvimento em três épocas, subdivididas em dois períodos. Dentro de cada período, há atividades que desempenham funções secundárias e uma atividade principal, responsável por impulsionar mudanças significativas nos processos psíquicos e na formação da personalidade da criança (Elkonin, 1987, p. 63). Assim, a mediação do adulto nas brincadeiras pode favorecer a emergência dessas atividades principais, contribuindo para a reorganização do psiquismo infantil e promovendo transformações psicológicas essenciais em cada estágio do desenvolvimento.

Além disso, em cada época, observa-se uma esfera de desenvolvimento emocional e intelectual-cognitiva, associada a um período específico. No primeiro ano de vida, destaca-se a comunicação emocional direta; entre 2 e 3 anos, predomina a atividade objetual manipulativa; de 3 a 6 anos, os jogos de papéis; a partir dos 6 a 7 anos, a atividade de estudo; na adolescência inicial, a comunicação íntima pessoal; e, na transição para a vida adulta, a atividade profissional. A passagem de uma atividade principal para outra marca a transição entre os períodos de desenvolvimento da criança.

Têm se a ideia de que a educação escolar é condição essencial para a humanização dos indivíduos (MARTINS, 2013, p. 130). Ao conceber a educação como um processo intencional e direcionado, torna-se fundamental discutir a periodização do desenvolvimento infantil e as especificidades do desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. Isso implica considerar a educação nos moldes da Teoria histórico-cultural, uma vez que o trabalho pedagógico deve estar articulado às características e ao desenvolvimento da criança desde o início de sua inserção no ambiente escolar.

Com base na premissa de que a atividade principal da criança é aquela que mais impulsiona sua formação, compreende-se que a organização da prática pedagógica deve se pautar nessa especificidade. Assim, o professor deve estar atento à faixa etária com a qual leciona. Por exemplo, entre o primeiro e o terceiro ano de vida, a atividade principal da criança é a manipulação de objetos, descrita pela exploração e manipulação de objetos. Nesse período, a criança inicialmente manuseava e explorava diferentes objetos culturais sem necessariamente compreender seu uso social; aos poucos, passa a se interessar em entender o significado desses objetos e do cotidiano dos adultos. Portanto, é essencial que o educador esteja atento a essas características para promover atividades que contribuam para sua formação.

5 AS FASES INICIAIS DA ATIVIDADE PRINCIPAL: DA COMUNICAÇÃO EMOCIONAL AO JOGO DE PAPÉIS SOCIAIS

De acordo com Abrantes (2012), em suas obras, as crianças foram classificadas em diferentes faixas etárias, considerando as atividades dominantes em cada fase. Assim, ele divide as etapas do desenvolvimento infantil em Primeira Infância (0 a 3 anos), Infância (3 a 10 anos) e Adolescência (10 a 17 anos). Além disso, define os períodos específicos como: Primeiro Ano (0 a 1 ano), Primeira Infância (1 a 3 anos), Idade Pré-Escolar (3 a 6 anos), Idade Escolar (6 a 10 anos), Adolescência Inicial (10 a 14 anos) e Adolescência (14 a 17 anos).

Entre um período e outro, ocorrem as crises e o início da nova atividade dominante, sendo elas: Comunicação Emocional Direta, Atividade Objetal Manipulatória, Jogo de Papéis Sociais, Atividade de Estudo, Comunicação Íntima Pessoal e Atividade Profissional.

Sendo assim, consiste em uma pesquisa com crianças que estão em transição da Primeira Infância para a Infância, ou seja, cujas atividades dominantes transitam entre Atividade Objetal Manipulatória e Jogos de Papéis Sociais.

5.1 Comunicação emocional direta dos bebês

A primeira atividade dominante, denominada de “Comunicação Emocional direta dos bebês”, é baseada na relação afetiva com o adulto nos primeiros meses de vida. Durante esse período, o bebê é dependente do cuidador para satisfazer suas necessidades, utilizando de olhares, gestos, expressões e vocalizações. Essa interação supera o biológico, é a forma inicial de apropriação da cultura a partir do momento que o adulto introduz a criança em interações sociais. O vínculo afetivo com o outro é a primeira condição para o ingresso da criança no simbolismo, inaugurando o processo de internalização (Vigotski, 1998, p.40).

Essa fase não estabelece apenas os fundamentos da comunicação e linguagem, mas contribui para a formação do primeiro núcleo de relações sociais, relevantes para a capacidade futura de cooperação e participação em ações coletivas.

Elkonin em sua obra “Psicologia do Jogo” (1987), afirma que a mediação do adulto é fundamental não apenas para suprir as necessidades físicas, mas para introduzir e conduzir a criança nos padrões culturais, por meio de modelos de comportamentos sociais. Mesmo em atividades “simples”, como sorrir ou balbuciar,

o bebê inicia sua formação da personalidade sociais, aspecto essencial para apropriação de objetos e ampliação dos jogos de papéis sociais. Scudeler e Lima (2015, p.12) afirmam que

Nessa ótica, na escola, o professor da criança pequeninha possui um papel fundamental no desenvolvimento infantil, como aquele profissional mediador que organiza e disponibiliza espaços, objetos e situações, mediante os quais as crianças fazem descobertas humanas, por exemplo, sobre os objetos culturais e suas funções sociais.

A comunicação emocional direta é a base da formação do bebê, pois além de estabelecer os primeiros vínculos afetivos, prepara a criança para a exploração de objetos. À medida que o bebê cresce, há mais autonomia, no qual sua interação com os objetos se torna intencional.

5.2 Atividade Objetal Manipulatória

A segunda atividade dominante é a Atividade Objetal Manipulatória, que ocorre em crianças de aproximadamente três anos. Nesse período, a criança começa a experienciar ativamente os objetos, quanto suas propriedades, funções e usos sociais, sendo assim, a mediação do adulto é fundamental nessa fase, para que este ensine a criança a função social do objeto. De acordo com Bozhovich (1987, p.258)

As crianças, graças às conquistas do período anterior e às mudanças no seu corpo, mudam de posição nas relações sociais. Elas já não são mais um ser indefeso, mas ainda não têm responsabilidades. Elas podem locomover-se livremente pelo ambiente, pois engatinham, já usam a linguagem em seus rudimentos e podem atuar sobre o mundo. Por isso, na sua consciência, diferenciam-se algumas funções psíquicas como percepção, atenção e memória e aparecem as primeiras generalizações sensoriais. Elas começam a usar palavras para designar objetos e isso tem implicações. Por conta de tudo isso, as necessidades do bebê começam a encarnar-se cada vez mais nos objetos da realidade circundante. Como resultado, os objetos mesmos adquirem força impulsora.

É de suma importância valorizar os processos educativos que promovam a ampliação da linguagem e a compreensão dos significados das palavras, pois à medida que a criança começa a compreender a função social dos objetos e verbalizar utilizando os significados aprendidos, concomitantemente, compreende o papel do adulto nas ações com os objetos, relacionadas ao jogo de papéis sociais (Magalhães, 2018).

A atividade objetal manipulatória, que poderá estar presente em algumas

crianças pesquisadas, consiste, segundo Abrantes (2012), no processo em que as crianças exploram, interagem e manipulam os objetos físicos com o intuito de compreender o ambiente que a rodeia.

Outras crianças poderão estar na fase dos jogos de papéis, que de acordo com este mesmo autor, as crianças inserem a imitação de papéis sociais em suas brincadeiras, sendo esta fase essencial para o aprimoramento da linguagem e da compreensão das relações sociais existentes.

5.3 Jogos de Papéis Sociais

Os Jogos de Papéis Sociais é a terceira atividade dominante que acontece na idade pré-escolar. Corresponde a brincadeira de faz-de-conta, em que a criança assume papéis presentes no contexto social, reproduzindo acontecimentos reais. Vigotski (1998, p.85) afirma que

Na medida em que a criança imita os mais velhos em suas atividades padronizadas culturalmente, ela gera oportunidades para o desenvolvimento intelectual. Inicialmente, seus jogos são lembranças e reproduções de situações reais; porém, através da dinâmica de sua imaginação e do reconhecimento de regras implícitas que dirigem as atividades reproduzidas em seus jogos, a criança adquire um controle elementar do pensamento abstrato.

Os jogos de papéis se caracterizam por um desfoque da criança, visto que o objeto em si perde centralidade, e o papel social começa a ter relevância. Ao assumir algum papel social, a criança não se limita a manipular objetos, mas se apropria de funções sociais, experimenta papéis e internaliza normas de conduta que organizam a vida em sociedade.

Além disso, o faz-de-conta promove uma forma inicial de autonomia regulada por regras. Ainda que não sejam expostas ou verbalizadas, as regras implícitas organizam a brincadeira e exigem que a criança controle impulsos, respeite papéis e mantenha a coerência da representação. Assim, o jogo de papéis sociais não é apenas expressão da fantasia infantil, mas um espaço privilegiado de mediação entre a criança e o mundo social.

A brincadeira de faz de conta, também categorizada como simbólica ou sócio-dramática, é a manifestação mais evidente da imaginação na infância. Ocorre por volta dos 2/3 anos, coincidindo com a fase da representação e da linguagem, momento em que a criança tem a capacidade de alterar o significado de objetos e

eventos, expressar fantasias e assumir papéis sociais. Além de ser uma porta de entrada para o imaginário, essa atividade permite a externalização de regras sociais implícitas nos temas escolhidos para a brincadeira (Kishimoto, 1995, p.61)

Essa atividade constitui a base para a transição à idade escolar, em que a atividade de estudo se tornará predominante.

Esses conceitos podem ser visualizados de maneira mais didática no fluxograma (Quadro 3) elaborado pelo pesquisador Ângelo Antônio Abrantes.

Quadro 3 –Periodização do desenvolvimento infantil segundo Abrantes



Fonte: Síntese gráfica da teoria da periodização do desenvolvimento de D. B. Elkonin. Fonte: Material didático elaborado por Ângelo Antônio Abrantes, docente do Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru, 2012.

O professor pode proporcionar novas situações nas brincadeiras, propondo desafios que incentivem a resolução de conflitos e a colaboração entre os participantes. Pais e cuidadores também desempenham um papel importante ao valorizar a brincadeira, criando espaços adequados e fornecendo materiais que favoreçam a imaginação e a criatividade.

Dessa forma, inserir brincadeiras no cotidiano infantil é essencial para promover a formação integral da criança. Seja no contexto escolar ou familiar, garantir espaços e oportunidades para o brincar é uma forma de contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes, empáticos e participativos socialmente.

5.4 Funções psíquicas superiores de crianças

A Psicologia do Desenvolvimento busca compreender os processos pelos quais os indivíduos constroem suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais ao longo da vida. Sendo assim, o desenvolvimento psicológico humano, segundo Vigotski (1931), é resultado da interação social e cultural, levando ao surgimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS). Essas funções, como memória, atenção, percepção, linguagem, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoções, diferenciam-se das funções elementares por serem mediadas por instrumentos culturais e interações sociais.

A transição das funções naturais para as culturais ocorre através da mediação, onde o indivíduo, com a ajuda de outros, transforma as relações sociais em processos psicológicos internos, integrando-os à sua personalidade. Padilha (2018, p.62) afirma que “de acordo com a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou culturais acontece pela mediação semiótica como processo de apropriação da cultura historicamente construída”.

A construção das Funções Psicológicas Superiores ocorre por meio de um processo interdependente, no qual diferentes funções se influenciam mutuamente, promovendo avanços no desenvolvimento cognitivo. Esse desenvolvimento não é linear, mas resulta de relações complexas entre as funções, formando uma rede dinâmica de interações (Vigotski, 1931, p.20).

O signo, especialmente a linguagem, desempenha um papel importante ao conectar e organizar essas funções, permitindo que o indivíduo atribua significados e estabeleça relações entre elas. Para que essa mediação seja eficaz, faz-se necessário que os signos utilizados tenham significado e relevância para o indivíduo, facilitando a internalização e a transformação das funções psicológicas (Vigotski, 1931, p.21).

A linguagem desempenha um papel essencial no desenvolvimento cognitivo, pois possibilita a comunicação e a organização do pensamento, além de mediar a relação do indivíduo com o meio social. Inicialmente, a fala da criança tem a função de estabelecer comunicação com o ambiente externo. Com o tempo, a fala externa gradualmente se transforma em fala interna, reorganizando o pensamento e possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Por volta dos dois anos de idade, as trajetórias do desenvolvimento da

linguagem e do pensamento se cruzam, promovendo avanços significativos na cognição infantil. Nesse estágio, a criança começa a compreender que as palavras representam objetos e ideias, estendendo a função simbólica da linguagem. Essa conquista amplia suas possibilidades de interação com o mundo, permitindo-lhe elaborar novos conceitos e aprofundar sua compreensão sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor (Vigotski, 1931, p.120).

Dessa forma, o desenvolvimento psicológico humano, ocorre por meio da interação social e da mediação semiótica, permitindo a transformação das funções elementares em funções psicológicas superiores. A linguagem desempenha um papel central nesse processo, pois possibilita a organização do pensamento e a construção de significados. Esse desenvolvimento não é linear, mas resulta de uma complexa rede de interações que impulsionam a internalização da cultura e a formação da consciência. Assim, a aquisição e o aprimoramento das funções psicológicas superiores são essenciais para que o indivíduo compreenda e atue de maneira ativa no mundo, consolidando sua identidade e ampliando suas capacidades cognitivas e emocionais.

6. AS OBRAS DE LEITURA LITERÁRIA IMAGÉTICA

Nesta seção, exploramos a imagem na leitura literária como parte relevante na formação integral da criança. As imagens não são apenas auxiliares na compreensão textual, mas catalisadoras da sensibilidade estética e elementos indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem e na construção cultural das crianças.

A leitura literária possui um papel imprescindível no aprendizado e na formação cultural das crianças. Os livros ilustrados são capazes de tornar a leitura mais envolvente, com ou sem acréscimo de textos, facilitando a compreensão e ampliando a imaginação. Segundo a Teoria Histórico-Cultural, essas obras são ferramentas importantes para o aprimoramento do pensamento e da linguagem. Consistem em práticas culturais atenciosas e apreciativas, nas quais, o leitor busca um aprofundamento do texto lido, compreendendo as nuances, estrelinhas e os elementos linguísticos. De acordo com Glossário Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2018, p. não paginada), a leitura literária é:

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois por meio dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções.

A prática da leitura literária de livros de imagens envolve atenção e apreciação das imagens apresentadas, para que o leitor compreenda o contexto emocional e a história como um todo, sendo um elemento que pode promover o desenvolvimento da compreensão visual, capacidade crítica e a criatividade, permitindo analisar a realidade e recriá-la (Barbosa 2010, p. 100).

Os livros de imagens, também conhecidos como livros ilustrados sem adição de textos, são recursos que aguçam a criatividade, visto que apresentam apenas signos que podem não ser familiares ao leitor e podem conter múltiplas narrativas conforme os sentidos criados por ele.

Em seu livro, “Uma história da Leitura”, Manguel (1996), aborda diferentes tipos de leitura, sendo uma delas, a leitura de imagem, na qual discorre sobre as pinturas de um mosteiro, em que o bispo Olimpíodoro, consultou São Nilo para a construção de uma igreja que tivesse como decoração, imagens dos santos, animais

e caças, porém São Nilo aprovou somente a representação dos santos e sugeriu que fizessem cenas do Velho e Antigo Testamento para que os iletrados compreendessem a história bíblica e as crônicas da misericórdia de Deus, a fim de que imaginassem histórias e fizesse associações com os sermões ouvidos. Citam ainda a fala do Papa Gregório, o Grande:

Uma coisa é adorar imagens, outra é aprender em profundidade, por meio de imagens, uma história venerável, pois o que a escrita toma presente para o leitor, as imagens tomam presente para o analfabeto, para aqueles que só percebem visualmente, porque nas imagens os ignorantes veem a história que têm de seguir, e aqueles que não sabem as letras descobrem que podem, de certo modo, ler. Portanto, especialmente para a gente comum, as imagens são equivalentes à leitura.

Segundo Ramos (2015), a ausência da palavra, entretanto, pressupõe que a enunciação verbal do livro de imagens gere histórias diferentes ao interagir com diferentes leitores. Pode-se afirmar que o livro de imagens contém várias informações, que serão interpretadas pelo leitor conforme seu contexto, suas emoções e compreensão de mundo, desde que este realize a leitura literária.

De acordo com Ogura (2023, não paginada),

Diferentes categorias de livros-imagem podem desenvolver noções sobre variados assuntos. A partir da contação de histórias, com exemplos práticos e visuais, os pequenos podem aprender mais sobre si mesmos, sobre como gerenciar as emoções, como conviver em sociedade, sobre a importância da atividade física, da boa alimentação, do respeito à diversidade e até sobre sustentabilidade, antes mesmo de escreverem suas primeiras palavras.

A leitura de imagens para crianças deve ser uma prática contínua e fundamental para sua formação, visto que este recurso oferece incentivos visuais, desenvolvimento da linguagem, consciência visual, compreensão emocional e interesse pela leitura, além do interesse pela leitura. Para que se torne uma ação efetiva, é necessário escolher livros adequados com imagens grandes, simples e coloridas, propor questionamentos sobre o que se vê, inclusive relacionar as imagens com a realidade da criança, explorar as emoções dos personagens e incentivar a participação da criança por meio do apontamento de objetos e da criação de novas histórias a partir das imagens.

Ao contar uma história, a criança atribui sentido e continuidade a um evento, seja realmente vivido por ela, fictício ou uma mistura entre realidade e ficção, sintetizando vários elementos e histórias. Assim, o brincar se faz presente nas pesquisas com crianças na sua motricidade, no movimento, na linguagem, na

musicalidade, no ritmo, na rima, no uso da língua, na invenção de histórias e no jogo simbólico. Quando presente nas brincadeiras de faz-de-conta, a narrativa passa a promover-se na linguagem verbal ampliando, gradativamente, as possibilidades de referência, formas e funções (Smith, 2008). Do mesmo modo, a pesquisa pode ser enriquecida com a introdução do jogo, em suas possibilidades expressivas e lógicas, quando os adultos entram em uma atitude lúdica com as crianças.

As obras literárias com desenhos têm um papel significativo no aspecto cognitivo e cultural das crianças. Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, as ilustrações não são meros complementos do texto, mas exercem função principal na mediação do conhecimento.

6.1 Livros de Imagens X Livros Ilustrados

Embasada na Teoria Histórico- Cultural, a distinção entre livros de imagens e livros ilustrados. No livro ilustrado, textos e imagens se complementam, havendo uma relação de igualdade entre eles. Enquanto no livro de imagem, a história é contada exclusivamente por meio das imagens, em que estas são elementos centrais na experiência literária, permitindo múltiplas interpretações ao leitor, por meio da sequência visual que se apresenta (Helena, 2018).

Enquanto os livros ilustrados complementam-se com textos e imagens, os livros de imagens depositam sobre as ilustrações a responsabilidade de conduzir toda a narrativa, resultando em uma experiência de leitura visual e que permite que a subjetividade do leitor ganhe espaço para interpretar a história.

Assim, ambos os gêneros possuem relevância na imaginação e na formação leitora de crianças, contribuindo para a ampliação da compreensão e significação da literatura visual.

6.1.1 Livros de Imagens

Embora seja difícil determinar com precisão o momento de sua consolidação, o uso de ilustrações como elemento central em livros voltados à infância, sua origem remonta às primeiras obras, como as fábulas e histórias de autores franceses. Conforme Lajolo e Zilberman (1999, p.15),

As primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que

vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as “Fábulas”, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, “As aventuras de Telêmaco”, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os “Contos da Mamãe Gansa”, cujo título original era “Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades”, que Charles Perrault publicou em 1697.

A evolução da literatura infantil condiz e acompanha as percepções das crianças, passando do texto escrito das primeiras obras clássicas para os livros de imagem, nos quais a narrativa se constrói principalmente por meio de ilustrações, permitindo uma leitura visual direta e sequencial. Esse gênero textual, possibilita uma leitura visual direta, em que o leitor se conecta com a narrativa imagética sem a mediação de palavras fixas. Entretanto, percebe-se que, apesar da ausência de textos, esses livros possuem uma narrativa intencional, com organizações sequenciais de imagens, para que a leitura não seja incompreendida e aconteça de forma aleatória. Ramos (2023, p.13) afirma que ainda que os livros de imagens possuam uma sequência, a leitura é individual,

Ou seja, de indivíduo a indivíduo a interpretação que fará será diferente, interpretação tida a partir de suas experiências anteriores, no livro-imagem mesmo que o leitor precise de um contato ou domínio prévio das imagens para decifrar seus signos e entender a narrativa o livro-imagem nos permite fazer uma leitura solta interpretando a história no nosso próprio ritmo, sem pressa e podendo rever e retomar sempre que quiser a história a fim de tentar entender e analisar de outro modo a história que já havia lido antes.

A ausência de um texto definido no livro de imagem amplia as possibilidades de leitura, permitindo que cada leitor crie sua própria narrativa sem o risco de interpretá-la de forma errada. Dessa forma, a construção da história torna-se flexível e única a cada leitura, proporcionando uma experiência dinâmica e enriquecedora, em que todas as interpretações são válidas.

Esse gênero literário é uma obra editorial que representa um desafio tanto para os artistas criadores quanto para os leitores, pois a narrativa se constrói exclusivamente por meio das imagens. Para os artistas, elaborar uma história utilizando sequências visuais exige não apenas domínio técnico, mas também compreensão das estruturas narrativas, adaptando-as para a linguagem imagética. Para os leitores, trata-se de um objeto envolvente que requer a interpretação das imagens em cada composição e das conexões estabelecidas entre elas a cada virada de página (Araújo, 2017, p.5).

O livro de imagem pode ser definido como uma obra que apresenta uma sequência de imagens organizadas de maneira a construir uma narrativa,

geralmente estruturada a partir da seleção de uma situação específica, um enredo e um número limitado de personagens. Caracteriza-se, portanto, como uma narrativa visual, cuja composição se sustenta em duas dimensões fundamentais: a temporal, correspondente à linearidade da sucessão de imagens, e a espacial, relativa à lógica de organização dos elementos visuais que compõem as ilustrações. A capacidade do livro de imagem de narrar histórias permite a coexistência do real e do imaginário em um mesmo plano, possibilitando a subversão das convenções temporais e espaciais exclusivamente por meio das imagens. Os códigos visuais, como a paleta de cores, os traços, os volumes e a disposição dos objetos na página, desempenham um papel central na construção da narrativa, justificando a noção de que as imagens podem ser “lidas” (Castro, 2018).

Nele, uma narrativa visual assume um papel central, organizando a história por meio da disposição sequencial das ilustrações e dos elementos gráficos. Dessa forma, a interpretação do leitor torna-se essencial para a construção do enredo, uma vez que ele precisa estabelecer conexões entre as imagens e definir significados aos detalhes presentes na composição visual. Como destaca Alves e Ramos (2014, p. 133), a ilustração é o único recurso para expressar sentidos, demandando do leitor a competência para a leitura das imagens que tecem a história, construindo a sequência narrativa, muitas vezes, por meio do preenchimento dos “brancos narrativos.

Essa leitura, no entanto, não deve se limitar apenas à compreensão do enredo, pois a imagem vai além de uma simples descrição da realidade. Na verdade, sua composição é enriquecida para oferecer uma experiência mais reflexiva, permitindo que o leitor explore e interprete seus significados. Dessa forma, o livro de imagem não precisa revelar tudo de maneira explícita, ao contrário, ele convida o leitor a participar ativamente da construção de sentidos, confiando em sua capacidade de interpretar metáforas e compreender mensagens implícitas na narrativa visual.

A leitura das narrativas “A Garrafa” e “O Lenço” por pequenos leitores requer um acompanhamento que os auxilie a observar atentamente os detalhes das ilustrações e os elementos visuais que favorecem a construção de inferências, antecipações e conclusões fundamentais para a compreensão do enredo. Nesse contexto, é essencial orientar as crianças na interpretação das características das imagens, analisando as escolhas da ilustradora, como o uso das cores, os tamanhos,

os traços, a disposição dos elementos nas páginas, além da representação dos movimentos e expressões dos personagens.

Para ilustrar como esse processo pode se desenvolver, apresentamos a seguir a organização das narrativas ao longo das páginas dos livros, destacando os aspectos visuais que o professor pode enfatizar para auxiliar as crianças na construção do sentido da história.

Nesse contexto, as obras de Patrícia Auerbach, foram selecionadas para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa. A autora já foi premiada no Brasil e no exterior, com o selo Cátedra UNESCO, o Prêmio FNLIJ de melhor livro de imagens e o prêmio do júri infantil na 25ª Bienal de Ilustração de Bratislava, com mais de quatorze livros publicados em quatro idiomas. Além de autora e ilustradora, é formadora de professores e ativista pela leitura. As obras “A Garrafa” e “Direitos do Pequeno Leitor” integram o SDG Book Club da ONU, pela sua abordagem de temas como consumo sustentável e educação de qualidade.

Na presente pesquisa, foram utilizadas as obras “A Garrafa” e “O Lenço”, que juntamente com “O Jornal”, são da coleção “Objetos Brincantes”, que refletem a forma como os objetos do cotidiano podem ser ressignificados na imaginação das crianças. No ano de 2022, esses livros foram relançados com novos formatos, mantendo as narrativas e ilustrações.

Diante disso, a escolha dessas obras, são significativas devido sua qualidade literária e pedagógica, visto que o livro “A Garrafa” oportuniza a ressignificação de um objeto comum às crianças, enquanto “O Lenço” amplia a imaginação devido ao pouco uso no cotidiano das crianças. Dessa maneira, as duas obras contribuem para a observação da interação com os objetos, podem inspirar as brincadeiras de papéis sociais e promover a formação humana.

Nos subcapítulos abaixo, apresentam-se as análises detalhadas de cada página das obras selecionadas, considerando os elementos visuais e suas possibilidades de significação. Cabe destacar que essas análises foram conduzidas a partir da interpretação da pesquisadora, uma vez que, por se tratar de livros de imagem, a construção de sentidos é subjetiva e pode variar de acordo com cada leitor.

6.1.1.1 Livro “O Lenço”

Assim como no subtítulo anterior, a análise do livro “O Lenço” será de página por página, a fim de compreender as possibilidades de significação que ocorrem na relação das crianças com a obra, sendo estas análises conduzidas a partir das interpretações elaboradas pela pesquisadora. Diante disso, o título apresenta-se como recurso para observar as formas que as crianças ampliam seu repertório cultural e simbólico quando interagem com narrativas visuais que não são comuns a sua realidade.

Figura 4: Capa do livro “O Lenço”.



Fonte: AUERBACH, Patricia. O Lenço. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

A capa do livro “O Lenço” apresenta uma composição visual que antecipa ao leitor a proposta imaginativa da obra. Destaca-se pela presença da foto de um grande lenço vermelho com bolinhas brancas que se sobrepõe à ilustração preto e branco, e pelo título, que parece ter sido grafado com giz de cera, remetendo a um caráter artesanal e sensível.

O lenço está preso por prendedores de roupa, sugerindo a construção de uma cabana ou cenário de brincadeira. No plano de fundo, é possível observar a ilustração de uma cadeira para apoiar o lenço, livros, cadernos e botas em tons neutros que o mantêm preso ao chão. A escolha dessas cores contribui para que o lenço se destaque sobre os demais elementos. Vigotski (2004, p.17) aponta que

as brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas.

A capa sugere a valorização do ato de brincar e a capacidade infantil de atribuir novos significados a objetos simples, convidando o leitor a adentrar em um momento imaginativo, afetivo e descomplicado.

Figura 5: Verso da capa do livro “O Lenço”



Fonte: AUERBACH, Patricia. O Lenço. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

O verso da capa do livro reforça as propostas da imaginação infantil e ressignificação dos objetos cotidianos, na qual se tem uma imagem grande do lenço, ocupando todo o espaço, com traços ondulados, sugerindo movimento, assemelhando-se a uma cortina de palco. Já na página à esquerda, é possível observar o desenho delicado de uma menina, composto por traços pretos e brancos, segurando uma escova de banho representando um microfone.

Nesse sentido, a imaginação pressupõe uma função relevante no comportamento e na formação do sujeito. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal (Vigotski, 2004, p.25).

O lenço que em sua maioria, é representado como pequeno e real, ganha protagonismo nesta história, proporcionando uma ponte entre fantasia e realidade e valorizando a criatividade infantil.

Figura 6: Folha de guarda e folha de rosto do livro “O Lenço”



Fonte: AUERBACH, Patricia. O Lenço. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

Na folha de guarda, é possível observar uma criança de perfil, com um lenço vermelho de bolinhas nos olhos, simulando a brincadeira de cabra-cega. Essa ilustração sugere o uso de instrumentos simples em brincadeiras e a presença do lenço ao longo da narrativa. Ela reúne informações editoriais como ano de publicação, revisão, dados de impressão, ficha catalográfica, direitos autorais e copyright. Além do selo da marca FSC que garante a origem da madeira utilizada na fabricação do livro.

Já a folha de rosto, apresenta-se com um forte apelo visual e simbólico. A ilustração remete diretamente ao objeto, em que possui a estampa com bolinhas brancas e, no seu centro, uma etiqueta com o título, simulando as instruções de lavagem comuns em peças de roupa. No canto superior direito, aparece o selo da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), indicando que a obra é reconhecida como relevante para a formação de leitores jovens, além dos créditos editoriais, com destaque para a autora Patrícia Auerbach, que também é ilustradora.

Logo nas primeiras páginas do livro, a folha de guarda e a folha de rosto já antecipam alguns acontecimentos do próprio livro. Como explica o estudioso Genette (2009, p. 36), o que acompanha o texto principal de um livro ajuda a apresentá-lo aos leitores. A ilustração na folha de guarda, mostrando uma cena que aparece na história, junto com informações sobre quem fez o livro e selos de qualidade, pressupõe o tema do livro. Da mesma forma, a ilustração da folha de rosto e os selos indicando que ele é adequado para leitores infantojuvenis.

Em resumo, a folha de guarda e a folha de rosto, sugerem, sutilmente, o teor da narrativa. A imagem da criança brincando com o lenço na folha de guarda e os dados editoriais antecipam e contextualizam o leitor quanto à história. Assim, antes de virar a página, os detalhes convidam a adentrar na aventura que o livro oferece.

Figura 7: Página 4 e 5 do livro “O Lenço”.



Fonte: AUERBACH, Patricia. O Lenço. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

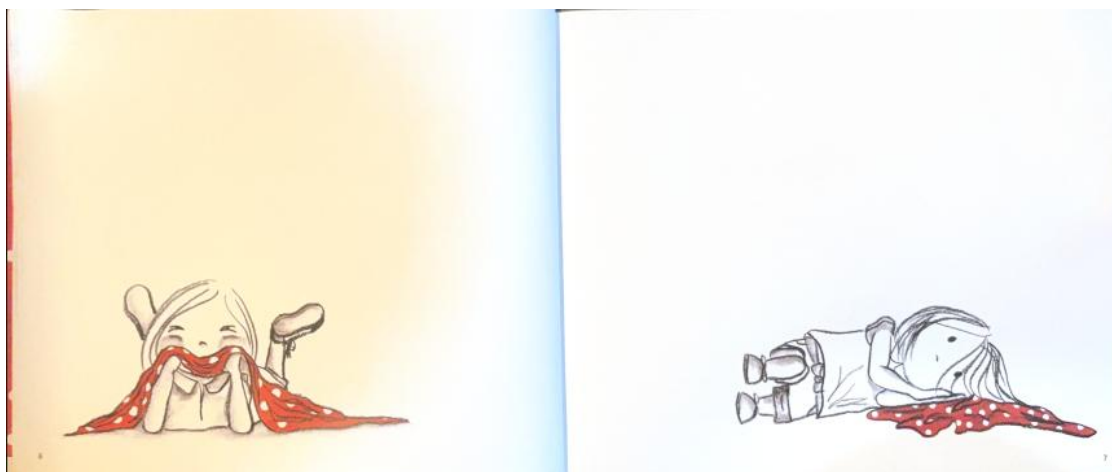
A página 4 está completamente em branco, sugerindo a continuidade da parede de um quarto, enquanto a página 5 é composta por uma penteadeira representada com traços simples e delicados nas cores preto e branco, com alguns sombreamentos em cinza. A última gaveta do móvel encontra-se aberta, com um lenço vermelho com bolinhas brancas em destaque, em que a personagem aparece sentada ao lado da mesma, aparentemente escondida, puxando o objeto. A expressão da criança, embora sutil, sugere curiosidade. Ao fundo, é possível observar parte de uma mulher, possivelmente a mãe da personagem.

A cena inicial, com a página 4 em branco contrastando com a penteadeira na página 5 e o destaque do lenço vermelho na gaveta aberta, marca o ponto de partida para a exploração da criança. O lenço, inicialmente um objeto comum no ambiente familiar, transcende sua função ordinária. Essa transição encontra-se nos estudos de Vigotski (1991, p.65), que afirmam que “no brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê”.

Ao retirar o lenço com curiosidade, a personagem inicia um processo em que o objeto se desvincula de sua função social, proporcionando várias possibilidades imaginativas. O lenço, antes um item guardado na gaveta, torna-se o elemento central da brincadeira, uma ponte entre o mundo concreto da penteadeira e o universo ilimitado da fantasia infantil, onde suas cores e textura podem evocar os mais diversos cenários e papéis.

Essas páginas marcam o início da descoberta e do uso criativo do lenço. O objeto é retirado de um ambiente comum, mas seu destaque visual e a forma que a criança o observa, indicam que ele ganhará novos significados ao longo da história, tornando-se a ponte entre o real e o imaginário.

Figura 8: Página 6 e 7 do livro “O Lenço”



Fonte: AUERBACH, Patricia. O Lenço. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

A criança aparece deitada em ambas as páginas, porém na página 6, está com os cotovelos apoiados no chão e as mãos segurando o lenço até seu rosto, como se estivesse sentindo seu cheiro, expressando alegria e tranquilidade. Na página seguinte, a personagem está deitada de lado, com o lenço em sua cabeça, em posição de descanso. O olhar da criança está voltado para o vazio, como se estivesse pensando. É possível inferir que, neste momento “a criança não pensa em objetos, mas pensa com eles (Vigotski, 2001, p.72)”.

Essas páginas remetem a calma e introspecção, nas quais, o lenço simboliza vínculo afetivo e acolhimento, assumindo o papel de travesseiro, cobertor ou até mesmo de extensão da própria criança. A autora com poucas linhas e cores,

cria uma atmosfera silenciosa e de intimidade, que convida o leitor a vivenciar as mesmas emoções.

Figura 9: Página 8 e 9 do livro “O Lenço”



Fonte: AUERBACH, Patricia. O Lenço. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

Assim como na página 6, a personagem aparece deitada de bruços novamente, com as pernas flexionadas para cima e o rosto apoiado nas mãos, porém o lenço cobre suas costas, enquanto sua expressão indica um estado pensativo. Essa repetição pode sugerir que o objeto é um espaço de imaginação e conforto.

Enquanto na página 9, a criança está escondida debaixo do lenço, deixando apenas seus olhos e os pés aparentes, criando uma “cabaninha”, que pode ser para esconder-se, proteger-se ou simplesmente se divertir. O lenço se transforma em abrigo, em cenário ou em fantasia, ressignificando sua função social e assumindo o papel de ponte para o imaginário. Na perspectiva vigotskiana (1991, p.64):

No brincar, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado.

Ambas as páginas apresentam fundo branco e os traços em preto contrastando com o vermelho do lenço, a fim de destacar sua relevância narrativa e simbólica. Esse vazio retratado permite que o leitor preencha com suas memórias e interpretações, tornando a obra interativa.

Figura 10: Página 10 e 11 do livro “O Lenço”



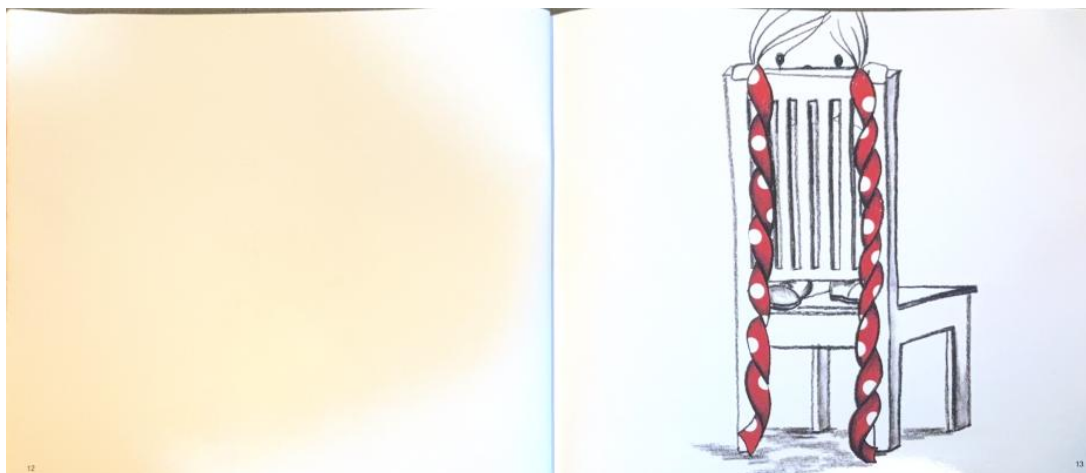
Fonte: AUERBACH, Patricia. O Lenço. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

A página 10 encontra-se vazia, sem qualquer figura ou elemento, sugerindo um vazio intencional, que pode ser um respiro na sequência narrativa ou uma pausa no fluxo da brincadeira. Esse fundo contrasta com o movimento das páginas anteriores e com a página seguinte.

Na página 11, a menina reaparece sentada no chão, com o lenço estendido sob suas pernas. Uma de suas mãos está apoiada no chão e a outra ergue o dedo indicador, como se estivesse prestes a dizer algo. Sua expressão é de neutralidade, com um olhar sutilmente intrigado, marcando uma mudança de sentimento, em que não se nota mais o acolhimento das cenas anteriores. Há algo questionador e preocupado. Talvez a menina esteja, nesse instante, internalizando as formas como viu o lenço ser utilizado por outros, imitando mentalmente os gestos e significados que adultos ou outras crianças atribuíram a ele, buscando compreender a função essencial e o significado cultural daquele lenço, assim como as formas como ele é usado pelas pessoas ao seu redor (Vigotski, 1991, p. 18).

Esse questionamento sugere que a personagem está inserida no mundo real, refletindo sobre as possibilidades que o lenço pode oferecer, visto que há momentos de imaginação, mas também momentos de silêncio, dúvidas e descobertas.

Figura 11: Página 12 e 13 do livro “O Lenço”



Fonte: AUERBACH, Patricia. O Lenço. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

As páginas 12 e 13 mantêm o padrão visual e narrativo de dualidade entre o vazio e a imagem ilustrada, reforçando o gesto e o silêncio. Mais uma vez, a página 12 está totalmente em branco, sugerindo um espaço para imaginação e projeção do leitor, uma pausa narrativa ou simplesmente um contraste com a página seguinte. Essa estrutura repetitiva pode indicar uma alternância entre movimento e pausa, expressão e reflexão.

Já na página 13, a menina está em pé em uma cadeira, com apenas a cabeça visível, olhando diretamente para o leitor. O lenço vermelho de bolinhas brancas foi trançado nas extremidades do encosto da cadeira, transformando em duas tranças compridas, evidenciando o caráter imaginativo da criança. Em consonância com Vigotski (1991, p.69):

[...]o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Nesse trecho da história, é possível inferir que é mais do que uma simples brincadeira, trata-se de um instante íntimo de imaginação, em que o lenço deixa de ser só um acessório e passa a fazer parte da própria criança. É como se, ao brincar de ser outra pessoa, ela estivesse também explorando e afirmando quem é, usando a fantasia como uma forma de se expressar e se reconhecer.

Figura 12: Página 14 e 15 do livro “O Lenço”



Fonte: AUERBACH, Patricia. O Lenço. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

Diferentemente das páginas à esquerda, que estavam vazias, esta apresenta a ilustração da menina em pé, de perfil, com o lenço amarrado sobre a cabeça como um véu longo que se estende até o chão, segurando um ramo de flores nas mãos. Sua expressão é contemplativa, com o olhar voltado para a próxima página, também em branco. No lenço, há uma flor branca junto à cabeça, um detalhe que sugere a forma de um véu cerimonial, indicando que a brincadeira remete a uma noiva ou a uma personagem de conto infantil (Chapeuzinho Vermelho).

Vigotski (1991, p.66) destaca um aspecto fundamental da brincadeira infantil, no qual, o significado assume o protagonismo, enquanto os objetos ocupam uma função secundária. Para a criança imersa no brincar, o lenço pode transcender sua materialidade e se tornar um bebê, ou até mesmo um cachorro. Ela opera, assim, com significados desvinculados dos usos convencionais desses itens, demonstrando uma capacidade precoce de pensamento abstrato. Mas o que há de mais fascinante na brincadeira é justamente essa mistura entre o imaginário e o real: a criança imagina que o lenço é um bebê, mas o abraça de verdade, com carinho. Ela finge que o lenço é um cachorro, mas o conduz para uma casinha de cachorro de verdade. Essa dinâmica peculiar confere à brincadeira um caráter de transição no desenvolvimento. Ela se situa entre a forte dependência do contexto imediato, típica dos primeiros anos de vida, e a liberdade do pensamento adulto, capaz de operar plenamente no plano das ideias, independentemente de estímulos concretos.

A página 14 encontra-se totalmente em branco, repetindo o padrão das páginas vazias anteriores. Essa composição dupla pode simbolizar um momento de

transição ou amadurecimento, em que a brincadeira com o lenço deixa de ser apenas um jogo de papéis e passa a expressar uma representação emocional, evidenciada pela postura firme e gesto delicado.

Figura 13: Página 16 e 17 do livro “O Lenço”



Fonte: AUERBACH, Patricia. O Lenço. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

Aparentemente, na página 16, a menina está agachada com suas mãos acomodando o lenço embaixo de sua blusa. Seus olhos estão semicerrados, comunicando introspecção. Essa combinação de gestos sugere um momento de preparação e cuidado. A cena desta página, bem como a expressão da personagem, sugere um clima silencioso e íntimo, estabelecendo um vínculo entre a menina e o lenço.

Já na página 17, a menina está em pé, com os olhos fechados, segurando o lenço vermelho embrulhado como um bebê em seus braços no canto inferior direito. Ao fundo, é possível observar um carrinho de bebê em preto e branco. O lenço se tornou um bebê simbólico, no qual a protagonista se apresenta como uma figura de cuidado, proteção e vínculo afetivo. A ilustração do carrinho de bebê reforça a brincadeira de faz-de-conta e evoca o papel da maternidade. Segundo Vigotski (1991, p.66)

No brinquedo, espontaneamente, a criança usa sua capacidade de separar significado do objeto sem saber que o está fazendo, da mesma forma que ela não sabe estar falando em prosa e, no entanto, fala, sem prestar atenção às palavras. Dessa forma, através do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto.

As ilustrações de ambas as páginas ampliam o valor simbólico e emocional do lenço, que não é mais um acessório comum, mas um objeto que traz conforto,

segurança e afeto. O lenço, agora representando um “bebê”, é acolhido, segurado e protegido, evidenciando a construção de vínculos afetivos por meio do brincar.

Figura 14: Página 18 e 19 do livro “O Lenço”



Fonte: AUERBACH, Patricia. O Lenço. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

As páginas 18 e 19 se complementam para a compreensão do contexto, em que, na página 18 a menina segura uma corda com o lenço amarrado na ponta, como se estivesse puxando um animal. A posição do lenço e da corda sugere seu uso como coleira ou guia, semelhantes aos utilizados em animais de estimação. Já na página 19, é possível observar uma casinha de cachorro, desenhada com linhas simples, mas suficientemente expressiva para complementar a brincadeira e a narrativa da história.

O gesto de conduzir o lenço até a casinha do animal, é uma manifestação de criatividade, elemento fundamental da atividade simbólica infantil. Assim como a personagem, o envolvimento em brincadeiras como essa, a criança tem a oportunidade de atribuir novos sentidos a um objeto comum. Essas cenas que remetem ao faz-de-conta, revelam a capacidade infantil de criar narrativas e significados por meio de representações. Sendo assim, Vigotski (1991, p.73) afirma que

Um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é um sistema de simbolismo de segunda ordem.

O uso do lenço representando um animal e a presença da casinha de cachorro, demonstram a ressignificação de objetos cotidianos a partir da ação imaginativa da criança, em que há uma construção de uma narrativa própria, sugerindo plena capacidade para operar com signos e antecipar estruturas simbólicas complexas, como a linguagem escrita.

Figura 15: Página 20 e 21 do livro “O Lenço”



Fonte: AUERBACH, Patricia. O Lenço. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

A página 20 encontra-se sem ilustrações, totalmente em branco, podendo sinalizar uma pausa narrativa ou para destacar a página seguinte. Na página 21, é possível observar a personagem ajoelhada diante de um urso de pelúcia, que está com o lenço amarrado em seu pescoço. Ela segura um dos braços do ursinho, e ao lado há uma maleta com o símbolo da cruz vermelha. O ursinho deixa de ser apenas um brinquedo e passa a simbolizar um “paciente” e o lenço pode simbolizar um curativo ou um gesto de cuidado.

A cena representa uma brincadeira de faz-de-conta em que a criança assume o papel de médica ou enfermeira, cuidando de um paciente. Essa representação simbólica permite que ela vivencie atividades do mundo adulto, experimentando papéis sociais e valores culturais. Como destaca Vigotski (1991, p.85), o brinquedo antecipa o desenvolvimento, permitindo que a criança construa a motivação, competências e atitudes indispensáveis para a sua integração social.

Em ambas as páginas, embora uma delas não tenha ilustrações, há uma riqueza de significados, considerando o processo de aprendizagem infantil, pois é

possível observar a transformação da realidade pela imaginação e a assimilação de práticas sociais que vão além do brincar por si só.

Figura 16: Página 22 e 23 do livro “O Lenço”



Fonte: AUERBACH, Patricia. O Lenço. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

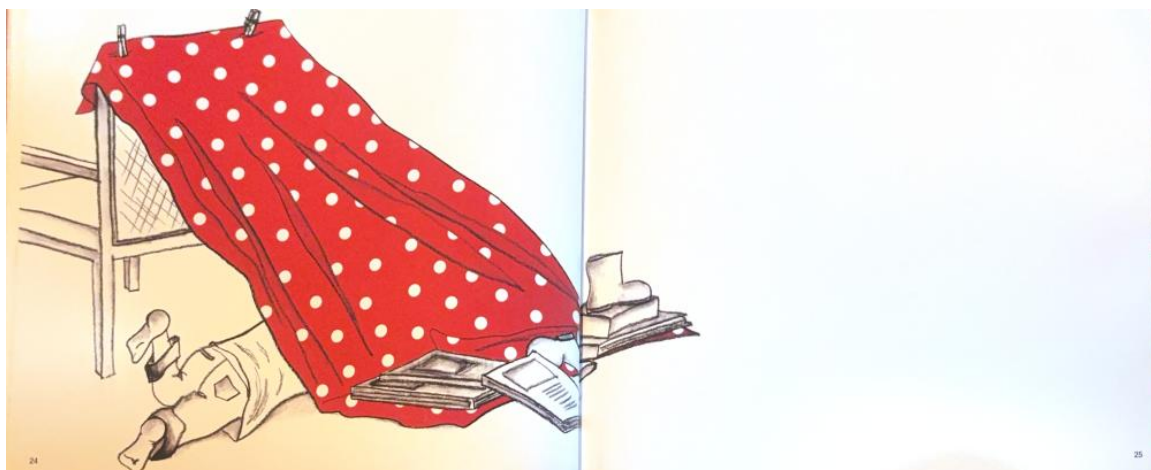
As ilustrações das páginas 22 e 23 se complementam, apresentando a personagem em pé sobre uma pilha de tecidos, com o lenço vermelho de bolinhas brancas preso à vassoura, representando uma bandeira improvisada. A postura da criança configura-se em confiança e firmeza, como se estivesse acabado de conquistar um território ou alcançar um objetivo.

Essa cena aparenta ocorrer em um quarto, onde a criança transforma objetos comuns em elementos simbólicos, como a vassoura e o lenço, que se tornam uma bandeira, e os tecidos, que representam montanhas. A fuga da realidade para o faz-de-conta é essencial para a formação integral da criança, pois esse tipo de brincadeira possibilita experimentar e atribuir novas funcionalidades aos objetos do cotidiano. Vigotski (1991, p.85) afirma que

No brinquedo, a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Assim o brinquedo antecipa o desenvolvimento; com ele a criança começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias à sua participação social [...].

Essas páginas ilustram a ressignificação de objetos simples e a brincadeira de papéis sociais, evidenciando como a imaginação infantil transforma o ordinário em extraordinário.

Figura 17: Página 24 e 25 do livro “O Lenço”



Fonte: AUERBACH, Patricia. O Lenço. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

A imagem acima corresponde à capa do livro, na qual é possível observar que a protagonista está parcialmente coberta pelo lenço vermelho com bolinhas brancas, preso a uma cadeira, remetendo a uma cabaninha. A personagem está deitada de bruços, com as pernas saindo debaixo do tecido. Essa repetição de imagens dentro do livro indica que esse momento é central para a história, podendo ser um ponto de virada, em que a imaginação da personagem se expande.

A organização dos objetos para a construção da cabaninha com o lenço de bolinhas ilustra o uso da função simbólica, que consiste na transformação de um objeto comum em um espaço com significados imaginários. É possível afirmar que o brinquedo simbólico das crianças é um sistema muito complexo de “fala” por meio de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. Apenas em sua base, esses são gestos indicativos, que serão gradualmente substituídos pelos objetos e seu significado, da mesma maneira que a imagem, no início, apoiada por gestos, forma um signo independente (Vigotski, 1991, p.72).

Nesta imagem, pode-se ver, de maneira simbólica, a riqueza das brincadeiras infantis como práticas culturais e criativas. Ainda que a criança esteja brincando sozinha, é capaz de se conectar com um universo simbólico, criado socialmente. Assim, por meio desta cena, entende-se a capacidade que a infância representa para a abordagem vigotskiana: não é só como uma fase, mas um momento em que a criança se apropria da cultura por meio da imaginação.

Figura 18: Página 26 e 27 do livro “O Lenço”



Fonte: AUERBACH, Patricia. O Lenço. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

As ilustrações mostram três figuras da personagem coberta com o lenço vermelho de bolinhas brancas. É possível inferir que a cena ocorre em vários momentos, visto que a ilustração se repete em diferentes posições ao longo da página. Cada figura tem os braços estendidos para frente e as pernas alternadas, sugerindo deslocamento “às cegas”. O fundo branco contrasta com os detalhes das ilustrações da personagem e do lenço.

O fato de a personagem estar coberta pelo lenço pode ser uma sugestão de brincadeira ou simbolizar medo ou timidez. Parece que ela está tentando avançar, aproximando-se lentamente de algo.

Os sistemas de representação da realidade – e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo (Oliveira 1993, p.36).

Estas páginas remetem ao uso do simbolismo, em que o emprego de traços e cores simples permite explorar ideias de autoconhecimento, insegurança e curiosidade.

Figura 19: Página 28 e 29 do livro “O Lenço”



Fonte: AUERBACH, Patricia. O Lenço. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

As páginas acima apresentam a personagem vestindo o lenço como se fosse uma capa vermelha de bolinhas brancas e um globo cinza sobre a cabeça. A página 28 mostra o rosto da criança em primeiro plano, com expressão neutra. Já a página 29 exhibe a personagem na mesma posição, porém um pouco mais ao fundo, mostrando todo o lenço envolto em seu corpo, remetendo a uma capa magna, visto que a personagem está usando uma coroa sobre a cabeça, aparentando recolhimento. O fundo branco também contribui para destacar a imagem central, propiciando uma ótima caracterização de expressividade por meio dos elementos visuais.

A junção das páginas sugere um momento de introspecção, considerando que o lenço cobre todo o corpo da protagonista, e ela o segura, como se quisesse fechá-lo sobre si. Segundo Vigotski (1991, p.63):

Se todo brinquedo é, realmente, a realização na brincadeira das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas, então os elementos das situações imaginárias constituirão, automaticamente, uma parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo. Consideremos a atividades da criança durante o brinquedo.

O lenço vermelho, elemento sempre presente em todas as representações da personagem, pode ser considerado um signo afetivo. Sendo assim, o uso do objeto pode também assumir certa conotação de proteção ou acolhimento, representando um recurso emocional nos momentos de insegurança.

A escolha dos traços e cores das ilustrações, sugere uma leitura imaginativa da cena, visto que as imagens podem ser associadas ao autoconhecimento e a insegurança apresentada nas expressões corporais da menina. Ainda que a obra

não apresente textos escritos, ela traz camadas significativas de representações que extrapolam a visualidade.

Figura 20: Página 30 e 31 do livro “O Lenço”



Fonte: AUERBACH, Patricia. O Lenço. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

A página à esquerda apresenta-se em sua maioria em branco, com apenas uma pequena parte ilustrada do espelho. Essa ausência de elementos narrativos pode representar apenas uma parede vazia, um espaço para a imaginação do leitor ou, simplesmente, uma maneira de dar destaque à ilustração da página seguinte. Enquanto na página à direita, é possível observar a personagem olhando para si em um espelho, trajando o lenço vermelho como se fosse um vestido, com uma expressão curiosa.

A escolha de usar o lenço como vestido possivelmente ocorreu por inúmeros motivos, sendo um deles a representatividade feminina que culturalmente essa peça possui como símbolo, um momento especial em que a protagonista imaginava estar, ou, simplesmente, não havia tempo para roupas mais estruturadas, apenas um nó bastava para a brincadeira. O espelho é um objeto comum que permite a construção da autoimagem, pois culturalmente reflete a percepção dos outros sobre a aparência. Quando a menina se olha no espelho, presume-se que ela é influenciada pela forma como foi ensinada a se ver, o objeto atua como um instrumento psicológico entre a formação do autoconceito.

A internalização de formas culturais de comportamento, como a atribuição de significado simbólico a um vestido e a internalização de padrões de autoimagem refletidos culturalmente, demonstra a reconstrução da atividade psicológica por meio da operação com signos. O uso desses signos externos, como o lenço transformado

e a imagem refletida no espelho, é radicalmente transformado ao serem internalizados, moldando novas entidades psicológicas (Vygotsky, 1991, p.41).

Ambas as páginas revelam a interação da personagem com bens culturais, o que não se limita a apenas um olhar para o espelho e à ação de se cobrir com um vestido, mas representa um processo de construção de si dentro da sociedade na qual está inserida.

Figura 21: Páginas finais do livro “O Lenço”



Fonte: AUERBACH, Patricia. O Lenço. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

As páginas finais do livro “O Lenço” apresentam uma despedida ao leitor. A imagem da protagonista, curvada com um pincel na mão, remete ao momento em que artistas agradecem após uma apresentação. É como se a autora, por meio da ilustração, estivesse se inclinando diante do público, reconhecendo a importância da interação que aconteceu no decorrer da história. Na página seguinte, é possível observar o lenço vermelho com bolinhas brancas representando a cortina como o fechamento de um palco, possivelmente afirmando que “o espetáculo acabou”. De acordo com Vigotski (1991, p.41), toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas e depois dentro da criança.

Essas duas páginas não só encerram a história, mas proporcionam uma leitura em uma experiência teatral, na qual cada detalhe, até mesmo as páginas em branco, conferem um tom de emoção e cuidado. É uma forma singela de despedida, reforçando a ideia de que um livro também pode ser um ato de arte.

O livro “O Lenço” de Patrícia Auerbach se revela uma obra sensível que convida o leitor a adentrar em uma aventura imaginativa e na resignificação de

objetos cotidianos. Com um projeto gráfico, marcado por cores vibrantes e design simples, a história envolve leitores de diferentes faixas etárias.

A excelência da narrativa é percebida no uso estratégico do espaço, contemplando o vazio, no qual a ausência de texto prioriza a leitura da imagem e a construção subjetiva e interativa da história. A sensibilidade poética e íntima é acentuada pela simplicidade do traço e pelas cores. As possibilidades do lenço, transformando-se de capa a bebê, refletem o conhecimento de mundo da menina e sua evolução emocional, sugerindo a criação de vínculos, presenças e memórias.

A obra se encerra com uma declaração sobre a essência do livro, que condiz com a capacidade criativa das crianças de transformar o simples em extraordinário, por meio da dualidade entre o real e o imaginário, na qual o lenço assume múltiplos papéis. O livro “O Lenço” convida à reflexão sobre a imaginação infantil, o reaproveitamento e a sustentabilidade. Assim, a narrativa conclui reiterando o valor da escuta e do respeito à brincadeira, na qual, o lenço pode ser um elemento de inúmeras descobertas.

6.1.1.2 Livro “A Garrafa”

O livro de imagem “A Garrafa”, de Patrícia Auerbach, revela sequência de imagens com muitos significados, nas quais, cada página da obra, auxilia o leitor na construção da história sem o uso de palavras. Analisar cada página do livro, permite compreender como os elementos escolhidos pela autora conduzem a interpretação do leitor, despertando reflexões, associações e emoções. Além disso, esse tipo de análise permite identificar a progressão do enredo, bem como propiciar ao leitor a apreciação da obra e sua capacidade de comunicação.

A ilustradora utilizou ao longo da obra três cores especificamente, retirando as cores utilizadas na garrafa, em que a combinação do vermelho, branco e preto cria uma paleta de contraste, amplamente conhecida por seu impacto visual, especialmente na literatura infantil, onde a intensidade cromática ajuda a manter a atenção do leitor.

Do ponto de vista simbólico, cada cor evoca significados que interagem entre si, o vermelho representa a ação e a vitalidade, enquanto o preto, a estrutura, o mistério e o branco, a neutralidade e o vazio (Dondis, 1997, p.38). A presença simultânea desses elementos visuais pode ser entendida como uma expressão da própria infância, em que o movimento, a fantasia e a criatividade se entrelaçam

Nesse sentido, a autora Patrícia Auerbach utiliza essas três cores não apenas como um recurso estético, mas como uma estratégia narrativa para intensificar a experiência do leitor. As cores, ao mesmo tempo que atraem o olhar da criança, reforçam simbolicamente a ideia de que a garrafa, supera sua materialidade e pode assumir diferentes formas e significados por meio da imaginação.

Figura 22: Capa do livro “A Garrafa” de Patrícia Auerbach



Fonte: AUERBACH, Patricia. A garrafa. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

Ao observar a capa do livro, percebe-se a centralidade e protagonismo do objeto que dá nome a obra: uma garrafa real em detrimento da ilustração, que remete o leitor ao reaproveitamento e transformação de um objeto rotineiro.

Quanto aos objetos dispostos na capa, percebe-se que a personagem da história utiliza um capacete de motocicleta para representar o de um astronauta, além de uma bola, que faz referência a um pequeno planeta necessitando de água, sendo possível notar que a personagem ressignificou os artefatos para a construção de sua brincadeira de papéis. A importância dessa modalidade de brincadeira justifica-se pela aquisição do símbolo. É alterando o significado de objetos, de situações, é criando significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano. Ao brincar de faz-de-conta a criança está aprendendo a criar símbolos (Kishimoto, 1995, p.61).

É necessário destacar que a diagramação apresentada no layout é objetiva e simples, sugerindo que as imagens são a prioridade do livro, visto que o fundo da capa não possui qualquer textura reforçando essa escolha.

No caso de “A Garrafa”, o verso da capa dialoga diretamente com o tema central da história: a trajetória de um objeto aparentemente comum que ganha novos significados ao longo do tempo e do espaço. A autora e ilustradora utiliza uma abordagem visual que remete à estética minimalista e à paleta de cores suaves predominante no livro. Elementos gráficos sugerem pistas sobre os diferentes contextos em que a garrafa transita, reforçando a ideia de transformação e ressignificação.

Figura 23: Verso da capa “A Garrafa” de Patrícia Auerbach

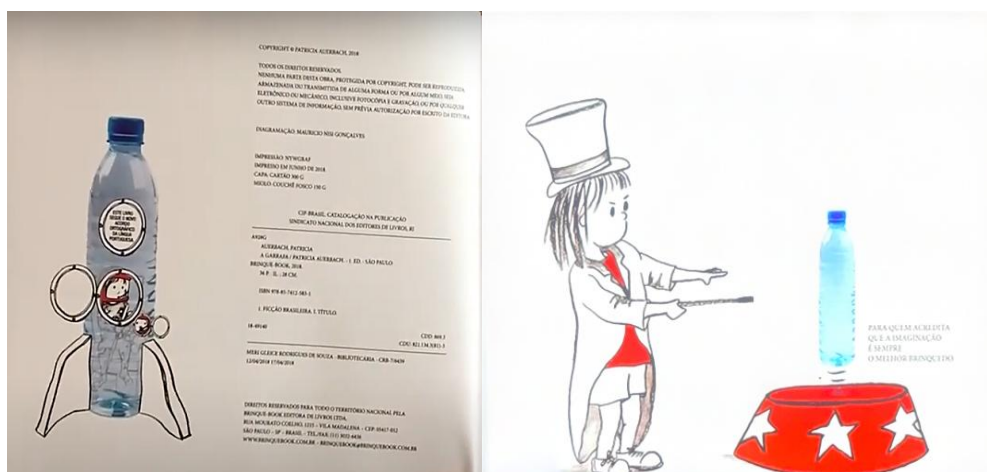


Fonte: AUERBACH, Patricia. A garrafa. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

As guardas ou verso da capa podem ser lisas ou ornamentadas, e estão presentes apenas em edições de capa dura, nas quais sua funcionalidade consiste em fixar a capa ao miolo do livro (Fialho, 2017). Em muitos livros com imagens, a contraguarda não possui a função decorativa, mas um espaço sugestivo do assunto a ser abordado.

No livro “A Garrafa”, o verso da capa, apresenta uma textura listrada em vermelho e branco em um dos lados e do outro a mesma imagem da capa com acréscimo da edição, a qual conduz o leitor na temática central do livro. Pode-se observar que o verso da capa, foi planejada pela autora com o intuito de conectar o leitor com a temática antes do início da narrativa visual.

Figura 24: Verso da capa e folha de rosto do livro “A Garrafa”



Fonte: AUERBACH, Patricia. A garrafa. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

Após o verso da capa do livro, é possível encontrar a folha de guarda juntamente com os créditos e as ilustrações iniciais. A folha de guarda e os créditos que estão à esquerda, apresentam informações como os dados editoriais, copyright, direitos autorais, ficha catalográfica, detalhes sobre a impressão e revisão, além do ano de publicação. Além desses aspectos técnicos, a página também contém uma ilustração de uma garrafa com representações gráficas simbolizando um foguete, sugerindo a transformação de um objeto comum.

As ilustrações iniciais antecipam a trajetória da garrafa no enredo da história, compondo uma criança fazendo um truque de mágica, com cartola e varinha, na qual a garrafa está flutuando sobre um pedestal, igualmente a um espetáculo de ilusionismo. Ao lado consta a frase “Para quem acredita que a imaginação é sempre o melhor brinquedo”, destacando a relevância da imaginação infantil.

Nas primeiras páginas do livro é possível encontrar indicações do conteúdo da história. A presença de uma garrafa virando um foguete e, depois, um menino fazendo mágica com ela, instiga a curiosidade do leitor. Para Souza e Giroto (2014, p. 36), “[...] as crianças pequenas procuram coisas parecidas com o que elas já conhecem nas histórias”. Observar as possibilidades de um objeto comum na narrativa, contribui para a criatividade e surpresa ao longo da leitura.

É possível inferir que essas páginas não são meramente decorativas e informativas, mas surgem com o intuito de ambientar o leitor no universo da narrativa, convidando o leitor a explorar a imaginação desde as primeiras páginas.

Figura 25: Página 4 e 5 do livro “A Garrafa”



Fonte: AUERBACH, Patricia. A garrafa. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

A segunda cena é predominantemente em preto e branco com destaque para a camiseta vermelha da protagonista, que segura uma lupa a fim de observar atentamente a garrafa representada em sua forma real.

A personagem vestida com uma capa, um chapéu e a lupa, faz referência a um detetive. Em pé sobre uma pilha de jornais, ela usa uma lupa para observar a garrafa que está posicionada sobre o balcão da cozinha. Esse espaço representado de maneira simples, reforça que a história foi retratada em um ambiente doméstico.

O uso da lupa remete a curiosidade e a investigação, convidando o leitor à reflexão sobre a ressignificação da garrafa que ocupa o centro da cena. De fato, Vigotski (1991, p.11) argumenta que a forma como pensamos e aprendemos individualmente começa nas nossas relações com as pessoas e é influenciada pelas ferramentas e pela cultura ao nosso redor, sendo a lupa, neste contexto, um instrumento que potencializa a exploração e a ressignificação da garrafa.

A escolha da vestimenta da protagonista pode simbolizar a busca por novas descobertas e o desejo de ir além do que é oferecido, fazendo com que essas páginas não representem somente um momento da história, mas reforcem a mensagem principal da história.

Figura 26: Página 6 e 7 do livro “A Garrafa”



Fonte: AUERBACH, Patricia. A garrafa. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

A seguinte ilustração dá continuidade à narrativa, ocupando as duas páginas. Nela, a personagem senta-se na pilha de jornais em que estava em cima na página anterior, segurando e olhando a garrafa que conseguiu apanhar no balcão, com o boné e a lupa no chão. A mão no rosto e o olhar fixo na garrafa, sugerem que a criança está pensando em possibilidades de uso e exploração para a garrafa. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos, e a ação surge das ideias, e não das coisas (Vigotski, 1991, p.66). Nesse momento retratado, a garrafa deixa de ser apenas um recipiente e se torna um objeto com potenciais significados e usos imaginários na mente da criança, antecipando as explorações que poderão surgir a partir dela.

O plano de fundo da cena, apresenta um espaço amplo e minimalista, sem detalhes para que a roupa vermelha da protagonista e o azul da garrafa ressalte, conduzindo o olhar do leitor para o objeto. O posicionamento da personagem no lado direito da página, sugere continuidade da narrativa, incentivando o leitor a se atentar para as novas descobertas.

Figura 27: Página 8 e 9 do livro “A Garrafa”



Fonte: AUERBACH, Patricia. A garrafa. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

Nas páginas 7 e 8, a personagem principal aparece parcialmente oculta atrás de uma parede, com a garrafa virada para baixo em uma das mãos, despejando água sobre as plantas. Sua expressão facial sugere que está prestes a tomar uma decisão quanto ao uso do objeto.

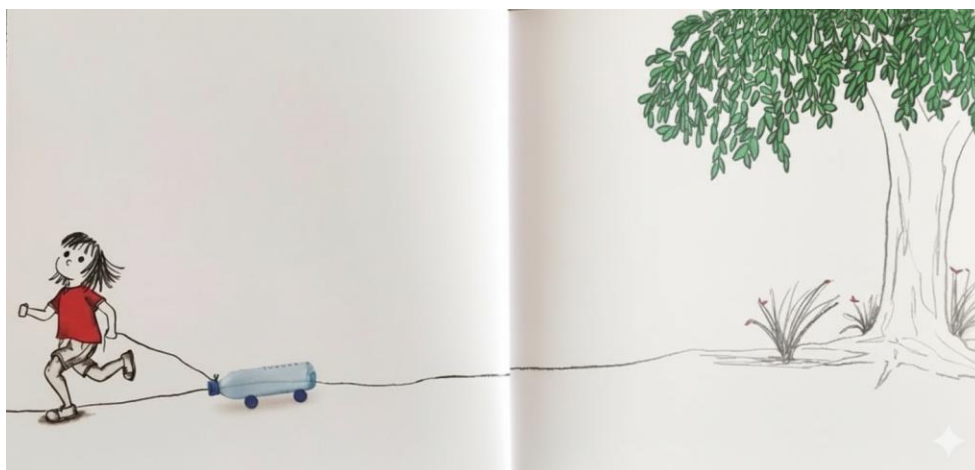
A cena da menina regando as plantas com a garrafa, seguida pela reflexão sobre outras possibilidades de uso, indica que a experiência vivida alimenta sua imaginação. Vigotski (2012, p.33) explicou que quanto mais a criança vê, ouve e vive, mais ela aprende e memoriza. Esse conjunto de experiências pode tornar-se uma fonte de ideias para a imaginação. Ao usar a garrafa para regar, a menina sente a água, manuseia o objeto e observa os resultados, transformando tudo isso em “matéria-prima” para sua imaginação.

O momento parece ocorrer em um espaço externo, sugerido pela presença de vasos de plantas e os degraus ao fundo. Embora a autora/ilustradora utilize tons de verde nas plantas, são as vestimentas da menina e a garrafa que ganham destaque visual.

A página 8 encontra-se praticamente vazia, contendo apenas uma linha que remete ao chão e dá continuidade à narrativa. A presença de espaços em branco permite ao leitor preenchê-los com sua própria imaginação, promovendo uma experiência subjetiva e interativa.

No contexto da história, essa ilustração pode representar um acontecimento de experimentação, em que a personagem busca uma nova função para a garrafa, indicando uma transformação.

Figura 28: Página 10 e 11 do livro “A Garrafa”



Fonte: AUERBACH, Patricia. A garrafa. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

Nesta ilustração, que se inicia na página 9, próxima à borda esquerda, a protagonista aparece correndo, puxando atrás de si a garrafa plástica transformada em um carrinho. A cena apresenta uma sensação de movimento e liberdade, sugerindo que a menina criou uma utilidade para o objeto, ressignificando como um brinquedo, visto que o cenário consiste em um ambiente natural, com uma grande árvore com folhagens verdes, destacando-se com os traços pretos e brancos. A organização do espaço demonstra direcionamento, apontando que a menina está se dirigindo para uma nova descoberta.

O desenho da personagem correndo e puxando a garrafa transformada em carrinho ilustra claramente o que Vigotski (1991, p.66) explicou sobre o brincar: os sujeitos utilizam a imaginação para ressignificar objetos. Em vez de utilizar somente como recipiente, a garrafa transforma-se em brinquedo, algo para correr e se divertir. A alegria da menina mostra como a criança consegue mudar o que um objeto é, criando possibilidades onde antes não existiam.

A ressignificação da garrafa em um brinquedo, estabelece uma relação direta com o reaproveitamento e criatividade infantil, na qual, a personagem apresenta-se com a expressão de alegria e entusiasmo.

Figura 29: Página 12 e 13 do livro “A Garrafa”



Fonte: AUERBACH, Patricia. O Lenço. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

Nesta página do livro, a protagonista aparece com uma vestimenta de bombeira, segurando a garrafa plástica como se fosse uma mangueira de incêndio. À esquerda, a menina está com um uniforme de bombeiro, segurando sua “mangueira”, e ao seu lado, há um caminhão de bombeiros de brinquedo, enfatizando a temática. À direita, há uma cadeira com um desenho de fogo colado no encosto, ilustrando um incêndio.

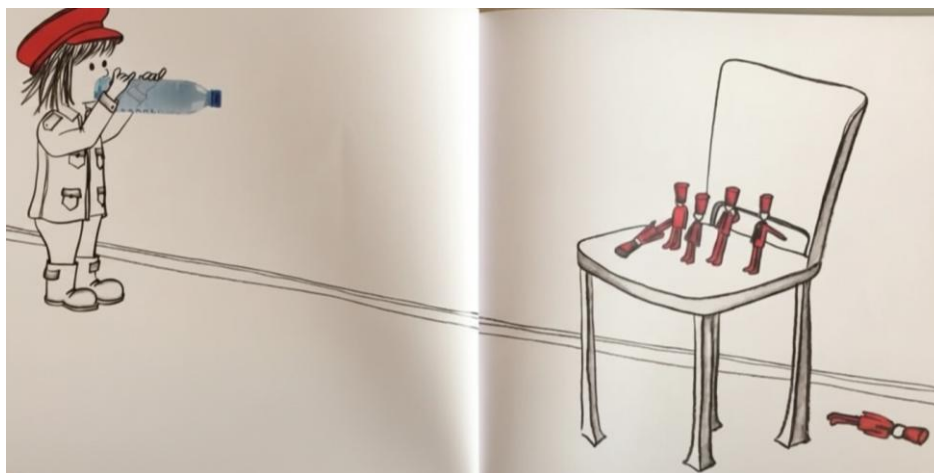
Pode-se afirmar que a combinação do vermelho no capacete, caminhão e no desenho do fogo, foi planejada para conectar os elementos e destacar a ação principal dessa parte da história.

A imaginação infantil manifesta-se de diferentes maneiras, frequentemente utilizando objetos cotidianos para construir novos cenários e papéis. Na ilustração em questão, a personagem personifica essa capacidade ao transformar uma simples garrafa plástica em uma mangueira de incêndio, vestindo-se como bombeira em um cenário que evoca o combate ao fogo. Essa cena lúdica pode ser relacionada à perspectiva de Vigotski (1991, p.85) sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil em que “a criança, no brinquedo, está sempre acima de sua idade média, acima de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse uma cabeça mais alta do que ela é na realidade”.

A representação da menina como bombeira, utilizando a garrafa como mangueira, exemplifica a capacidade do brinquedo de elevar a criança para além de suas limitações imediatas. A cena, rica em simbolismo e cores vibrantes, celebra a

criatividade infantil e a forma como o brincar permite à criança viver novas experiências.

Figura 30: Página 14 e 15 do livro “A Garrafa”



Fonte: AUERBACH, Patricia. A garrafa. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

A ilustração apresenta a continuidade da brincadeira, porém, a garrafa muda sua função, em vez de servir como mangueira, torna-se um megafone, sugerindo que, sugere que a protagonista se comunica com os soldados (prendedores de roupas) que estão organizados sobre uma cadeira. A organização dos prendedores de roupa como “soldados” sobre a cadeira revela a elaboração de um cenário social imaginário.

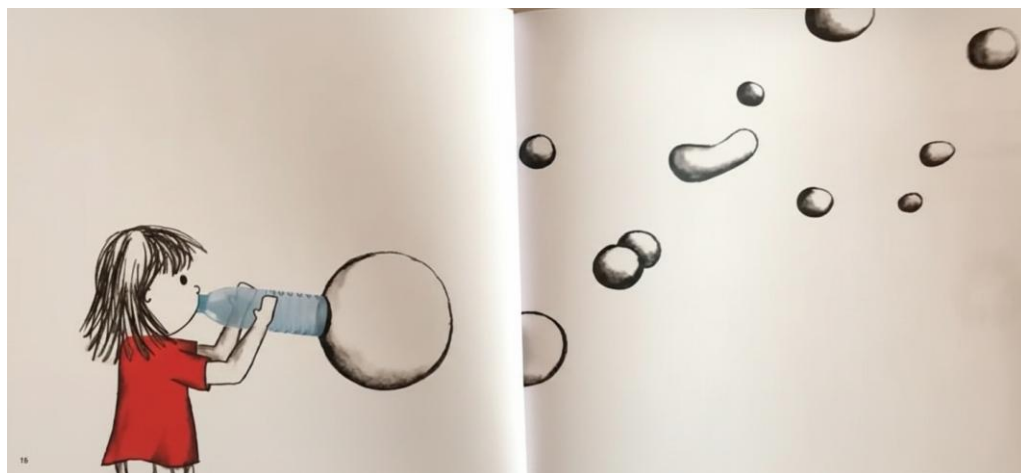
O uso das cores em vermelho do chapéu de bombeiro e nos “soldados” demonstra a relação dos objetos na brincadeira, dando continuidade a história, na qual o papel social se manteve, embora a narrativa tenha mudado. Essa cena demonstra o uso de objetos como mediadores de suas brincadeiras imaginárias. Segundo Vigotski (2012, p.115)

As impressões exteriores do meio são tomadas e concretizam-se pelas crianças através da imitação. Através do instinto e da imaginação, a criança representa as qualidades espirituais que ela própria nunca experimentou (heroísmo, bravura, abnegação), e cria situações e circunstâncias que a vida não põe à sua disposição.

A sequência narrativa em que a protagonista transforma a garrafa em megafone e interage com os prendedores de roupa como “soldados”, ilustra o conceito de zona de desenvolvimento proximal no contexto do brinquedo. Ao assumir o papel de bombeira e construir um cenário social imaginário, a criança ultrapassa seu comportamento habitual, ensaiando interações sociais e utilizando objetos como mediadores de sua imaginação.

A mudança da função da garrafa e a organização dos prendedores de roupa demonstram a dinâmica do brincar, em que a imaginação impulsiona a criança a explorar papéis sociais e ampliar seu desenvolvimento, à medida que o próprio brinquedo funciona como uma lente de aumento, revelando suas capacidades.

Figura 31: Página 16 e 17 do livro “A Garrafa”



Fonte: AUERBACH, Patricia. A garrafa. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

As páginas 15 e 16 complementam-se, exibindo a personagem soprando a garrafa, da qual emergem bolhas de sabão. A personagem demonstra uma capacidade de abstração, ao desvincular o objeto de suas funções imaginárias de cenas anteriores, atribuindo novas funções lúdicas.

Para que as bolhas não possuíssem tons parecidos com a garrafa, a autora utiliza as cores preta e branca, de modo que a garrafa e o vestuário da personagem continuem sendo o centro da narrativa.

A transição de um megafone para bolhas de sabão, enfatiza a capacidade da criança de imaginar e criar brincadeiras com um mesmo objeto. Assim como sublinha Vigotski (2012, p.28) “a capacidade de elaboração e de construção a partir de elementos, de combinar os elementos velhos em novas combinações, constitui o fundamento do processo criativo.” A criança, ao atribuir novas funções à garrafa, demonstra essa habilidade de recombinar o conhecido para gerar o novo, impulsionando a riqueza e a variedade de suas brincadeiras.

Figura 32: Página 18 e 19 do livro “A Garrafa”



Fonte: AUERBACH, Patricia. A garrafa. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

Se, na página anterior, a garrafa representava bolhas de sabão, nesta ilustração a criança mergulha em uma lixeira de reciclagem, em busca de várias garrafas iguais àquela com a qual estava brincando, demonstrando compreensão do ciclo dos materiais e do potencial do que foi descartado. A cena revela uma significativa progressão na narrativa visual e conceitual da história, além de reforçar o foco do livro na consciência ecológica, no reaproveitamento e na reutilização de objetos do cotidiano.

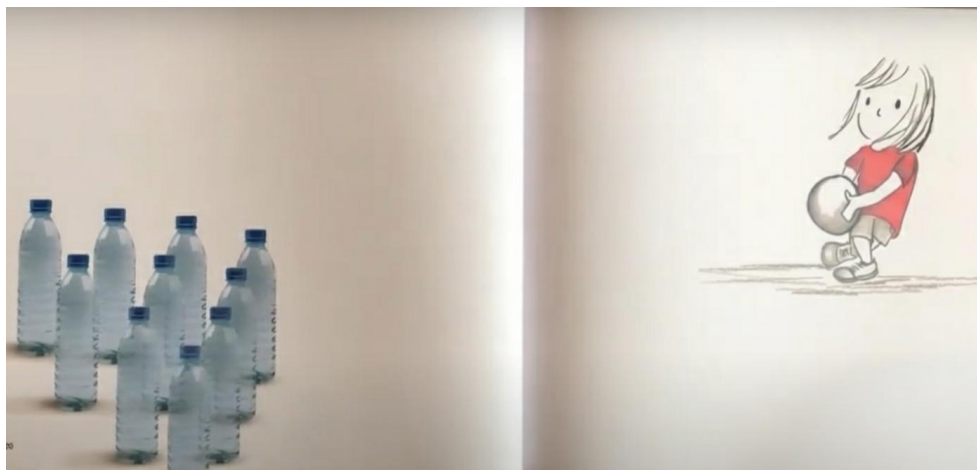
Visualmente, a ilustração permanece com o padrão de cores, porém é perceptível a predominância do azul presente nas garrafas. Essa composição exibe movimento e envolvimento da criança, quando esta se empenha para retirar garrafas do recipiente de reciclagem.

Neste contexto, as garrafas, inicialmente produtos de uma cultura de consumo e descarte, são ressignificadas pela criança. Elas deixam de ser mero lixo para se tornarem ferramentas culturais para a brincadeira e, potencialmente, para a construção de outras narrativas imaginativas. Vigotski (1991, p.65) pontua que

No brincar, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê.

Assim, a ilustração não apenas promove uma mensagem ecológica, mas também um processo fundamental na formação infantil, a capacidade de transformar o significado dos objetos por meio da ação e da imaginação, inserindo-os em novas práticas sociais e lúdicas.

Figura 33: Página 20 e 21 do livro “A Garrafa”



Fonte: AUERBACH, Patricia. A garrafa. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

Após recolher várias garrafas no recipiente de reciclagem, a personagem as organiza em fileiras, como pinos de boliche e se posiciona para arremessar uma bola em direção às garrafas.

A composição visual apresenta um fundo branco que contrasta com o azul das garrafas e o vermelho da roupa da personagem, bem como a combinação entre elementos reais, como as garrafas e ilustrativos, como a personagem e a bola. O posicionamento das garrafas à esquerda, ultrapassando o limite da página, conduz o olhar do leitor para a centralidade do objeto na brincadeira, já que a criança está à direita na página 20. Pode-se perceber que a menina está em movimento evidenciado pelo uso de linhas curvas no cabelo à frente de seu rosto e seus pés entrelaçados.

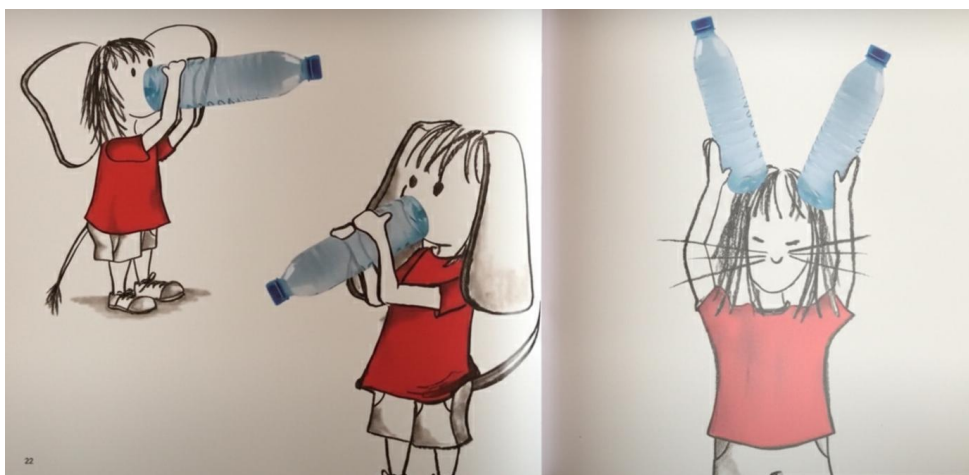
Nessas páginas, há indícios de transição na narrativa, pois antes a criança explorava o lixo reciclável e agora, há um novo propósito para os objetos, tornando-a uma brincadeira mais estruturada.

O aspecto essencial do brincar está na criação de um cenário imaginário pela criança. Dentro dessa realidade fictícia, ela passa a seguir determinadas regras de conduta ou a desempenhar papéis específicos, ainda que a atividade não siga as regras formais de um jogo preestabelecido (Vigotski, 1991, p.63).

Essas páginas ilustram a capacidade infantil de transformar o comum em extraordinário por meio da brincadeira. A organização das garrafas e o posicionamento da personagem para o arremesso da bola indicam uma mudança na relação com o lixo reciclável, que deixa de ser apenas explorado para se tornar o elemento central de um jogo simbólico. A composição visual, com seu contraste de

cores e a combinação de elementos reais e ilustrativos, reforça essa transição, enquanto os detalhes do movimento da menina e a disposição dos objetos direcionam o olhar do leitor para a criação de um cenário em que a criança estabelece suas próprias regras e papéis.

Figura 34: Página 22 e 23 do livro “A Garrafa”



Fonte: AUERBACH, Patrícia. A garrafa. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

Nessas duas páginas, com o fundo branco, a expressividade da personagem ganha destaque. Ela está posicionada em diferentes partes da cena, insinuando diferentes momentos de sua brincadeira, nos quais representa animais como o elefante, o cachorro e o coelho.

A criança segura a garrafa como se fosse uma tromba, enquanto a autora complementa com desenhos de grandes orelhas. Para representar o cachorro, ela posiciona a garrafa sobre o nariz, indicando o focinho, e a ilustração traz orelhas longas e caídas.

Na página 22, a personagem está com duas garrafas equilibradas na cabeça e traços que encenam bigodes, como um coelho. Vigotski (2004, p.17) esclarece que a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas.

A ilustração retrata a capacidade das crianças em transformar objetos comuns em personagens de seu imaginário.

Figura 35: Página 24 e 25 do livro “A Garrafa”



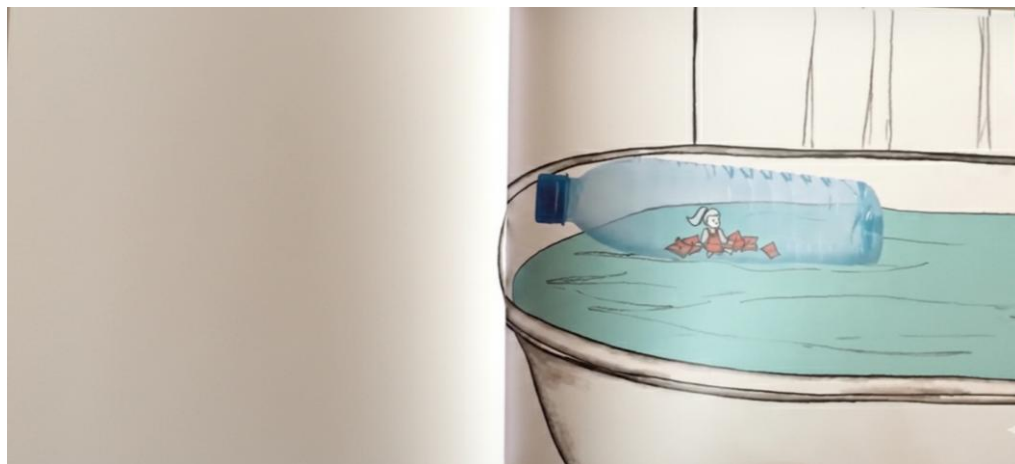
Fonte: AUERBACH, Patricia. A garrafa. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

Nessas duas páginas, a protagonista aparece supostamente em um banheiro, vestida com roupa de banho vermelha, nadadeiras, respirador e, em suas costas, a garrafa representa um cilindro de oxigênio de mergulho. Na página 25, na parte inferior, há uma banheira com uma cortina sobre ela. Essa cortina supõe uma barreira visual, sugerindo que a brincadeira terá um espaço próprio.

As páginas possuem o branco predominante e somente o maiô e a garrafa possuem as cores vermelho e azul, realçando a centralidade da imaginação na construção da cena. Nesta cena, a personagem, ao se imaginar como uma mergulhadora com equipamentos, supera sua realidade imediata, sendo a brincadeira um momento de experimentar papéis, ressignificar objetos e vivenciar situações que seu cotidiano é incapaz de proporcionar. Conforme Vigotski (2008, p.25) afirma que [...] a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis.

As páginas 24 e 25 retratam a essência da brincadeira como uma atividade criativa, em que a criança utiliza objetos comuns para construir um cenário imaginário assumindo papéis e vivenciando experiências, apresentando a capacidade de seu pensamento abstrato.

Figura 36: Página 26 e 27 do livro “A Garrafa”



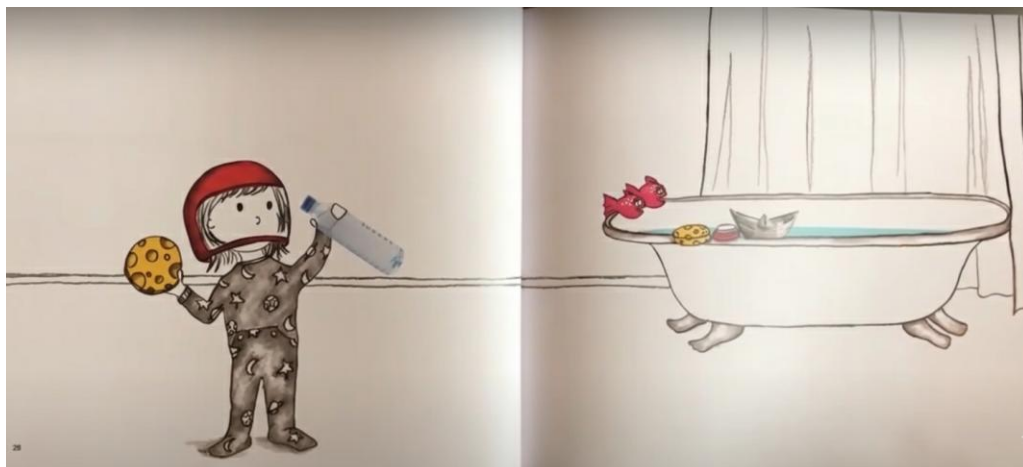
Fonte: AUERBACH, Patricia. A garrafa. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

A página 26 está quase vazia, exceto pela continuação da ilustração da banheira, enquanto a página 27 mostra a banheira cheia de água com a garrafa flutuando como um barco. Dentro do objeto, há uma pequena boneca com uma roupa vermelha e envolta com pedaços de papéis da mesma cor, sugerindo uma viagem imaginária.

Pode-se perceber que pelo contexto da repetitivo das cores em vermelho associada à personagem principal, presume-se que a boneca dentro da garrafa representa uma versão minimizada da protagonista da história. Essa cena ilustra a capacidade da criança de estabelecer “relações qualitativas com a realidade por meio do brinquedo (Vigotski, 2004, p. 99).

É possível inferir que a presença da personagem dentro da garrafa também reforça a mensagem ambiental presente ao longo da obra, em que é possível encontrar lixo plástico nos oceanos.

Figura 37: Página 28 e 29 do livro “A Garrafa”



Fonte: AUERBACH, Patricia. A garrafa. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

À esquerda da página, é possível observar uma criança com o vestuário de astronauta (pijama com estampas de luas e estrelas). Diferentemente das outras páginas, em que a personagem aparece com roupas vermelhas, nesta, o capacete é o elemento em destaque na cor vermelha. Em uma das mãos, segura uma esponja de banho, que, em sua imaginação representa a Lua, e, na outra, segura uma garrafa, como se estivesse a caminho do satélite natural.

Na página 29, há uma banheira com água, com brinquedos e utensílios de banho (peixes vermelhos, esponja de banho, um barquinho de papel e um sabonete) posicionados na borda, que também possuem cores, reforçando sua relação com a cena apresentada. Vigotski (2004, p.17) postula que

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. E uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade.

A cena pode simbolizar o momento de banho, transformado pela imaginação da personagem em uma aventura espacial, sugerindo que, ao entrar na banheira, a brincadeira continuará. No qual, a rotina se mistura com fantasia.

Figura 38: Página 30 e 31 do livro “A Garrafa”



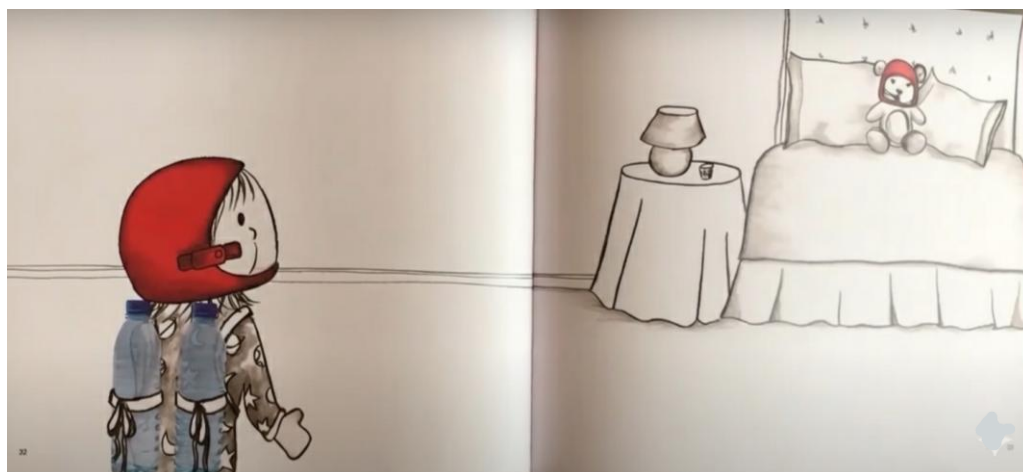
Fonte: AUERBACH, Patricia. A garrafa. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

A criança aparece em ambas as páginas, com o mesmo pijama estampado com luas e estrelas e o capacete vermelho visto na página anterior. Em uma das mãos, ela segura a Lua (representada por uma esponja de banho), na outra, está com a garrafa, como se fosse um foguete, semelhante à cena anterior, porém com o corpo voltado para o lado oposto. Aparentemente, a página 31 é um close da página anterior, destacando o rosto da criança, a garrafa e a esponja.

Nesse contexto, a imaginação da criança, ao transformar o momento do banho em uma aventura espacial, ilustra a função essencial que Vigotski (2012, p.35) atribui a essa capacidade humana, afirmando que ela atua como um meio de ampliação da experiência do sujeito. Ao se fantasiar como astronauta a caminho da Lua com seus objetos de banho, a criança supera a experiência imediata, assimilando, por meio de sua própria criação, elementos de um mundo distante e desconhecido, expandindo suas vivências para além do seu cotidiano.

Essas páginas não modificam a cena em relação às anteriores, mas reforçam a continuidade da brincadeira, propondo uma imersão da criança em sua fantasia espacial, sugerida pela expressão facial de satisfação.

Figura 39: Página 32 e 33 do livro “A Garrafa”



Fonte: AUERBACH, Patricia. A garrafa. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

A página 32 ilustra a personagem novamente com o capacete vermelho, carregando duas garrafas amarradas às costas, como uma mochila à jato, enfatizando a brincadeira de missão espacial. A expressão da protagonista sugere atenção para a ilustração da página 33, que aparenta representar um quarto, com uma cama, uma mesa de cabeceira, um abajur e um pequeno copo. Sobre a cama tem um urso de pelúcia com o mesmo capacete da personagem, sugerindo uma relação entre ambos. É nítido perceber que a criança utilizou materiais retirados da realidade, combinando com imagens de sua imaginação (Vigotski, 2012, p.32).

Ao analisar as páginas anteriores, percebe-se que a brincadeira não se limitou ao banheiro, mas ultrapassou os cômodos da casa, acontecendo agora no quarto, transformando qualquer lugar em parte da aventura.

A ambientação apresentada na história, indica momentos da rotina infantil, em que a presença da criança com o seu pijama brincando no quarto, sugere que é hora do descanso, marcando o fim da jornada de brincadeiras.

Figura 40: Página 34 e 35 do livro “A Garrafa”



Fonte: AUERBACH, Patricia. A garrafa. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

Nas páginas 34 e 35 é apresentada a ilustração da criança sem o capacete, dormindo em casa, abraçada ao urso de pelúcia, enquanto recebe os cuidados de uma adulta. Sobre a mesa de cabeceira, estão as garrafas e um copinho, indicando que foram imediatamente deixadas para o repouso. Diferentemente de toda a história em que a vestimenta da protagonista apareceu em vermelho, nessa cena, o destaque está no lenço do cabelo da mulher.

A composição da cena, com o uso de traços simples e nas cores preto e branco, comunica calma, segurança e afeto. As garrafas, que foram muito utilizadas ao longo da história, agora se encontram em seu estado “real”. Isso representa a transição do mundo da fantasia para o mundo real. Assim como os astronautas voltam para a casa depois de uma missão, a ilustração da criança descansando em seu lar, pode evocar o fim da expedição no espaço.

A história apresentou-se em diferentes cenários domésticos, ilustrando diretamente a essência do brinquedo (garrafa) em variadas brincadeiras. Vigotski (1991, p.70) define que: “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. A transformação da garrafa em diferentes elementos na brincadeira, indica a capacidade da criança em ressignificar objetos reais em componentes imaginários, que permite a exploração do mundo de maneira única e rica.

É possível inferir que a ausência da figura adulta durante todo o processo de criação de brincadeiras, condiz com o respeito ao imaginário infantil, que não é interrompido ou invadido, mas sim acompanhado.

Figura 41: Páginas Finais do livro “A Garrafa”



Fonte: AUERBACH, Patricia. A garrafa. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

Essa página é a nota final, que encerra a história com sua declaração criativa e motivacional, revelando a ludicidade que envolve toda a obra. Mostra também, uma menina vestida como bailarina de circo, equilibrando-se sobre a garrafa em uma plataforma vermelha decorada com estrelas brancas, segurando um guarda-chuva, sugerindo que está em uma apresentação artística. Essa imagem representa a concretização de um desejo (de ser uma artista, de se apresentar) no plano da fantasia, utilizando um objeto simples como suporte. Vigotski (2008, p.25) afirma que “é disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis [...]”.

No texto, a autora compartilha sua trajetória, bem como suas origens e profissões. Afirma que desde pequena, sempre gostou de ter ideias e de brincar, e ao cuidar de seus filhos e interagir com outras crianças, percebeu que os brinquedos em que as crianças mais se divertiam eram os objetos simples do cotidiano, transformados pela imaginação. Essa descoberta permitiu que suas obras nascessem, como este livro, “O Jornal” e o “O Lenço”. Ao final, Patrícia Auerbach encerra com uma mensagem carinhosa e acessível.

À direita, há uma página com listras vermelhas e brancas, iguais às ao verso da capa do livro, remetendo diretamente à estética dos circos. Após essa conclusão sensível, é possível perceber como toda a obra remete à ressignificação dos objetos

por meio da imaginação. Assim como em todas as páginas da história, a garrafa, um objeto simples e descartável, assume diferentes papéis, revelando a capacidade criativa das crianças em transformar o simples em extraordinário.

A combinação de elementos reais (garrafas plásticas) com desenhos da história, sendo eles traços simples para a composição da cena ou complementares à imaginação da personagem, reforça a dualidade entre o real e o imaginário, convidando o leitor a refletir não só sobre o universo infantil, mas também de forma sutil e poética, sobre reaproveitamento e sustentabilidade.

Assim, o livro se encerra reiterando o valor da escuta e do respeito ao mundo onde sonhar é possível, brincar é arte e uma simples garrafa pode ser o centro de um espetáculo e palco de inúmeras descobertas.

6.1.2 Livros Ilustrados

O livro infantil contemporâneo configura-se como um artefato cultural que integra elementos textuais e visuais, resultado de um processo histórico de transformações nas linguagens verbal e imagética. Ao longo de sua consolidação, torna-se fundamental considerar as mudanças no estatuto da literatura infantil, bem como na materialidade do livro enquanto objeto. Esses aspectos surgem como fundamentais nas discussões acadêmicas contemporâneas, no que se refere às práticas de leitura, aos processos de formação do leitor e aos critérios para a constituição de acervos dedicados à literatura infantil. Paralelamente, observa-se um crescimento em pesquisas sobre a leitura de imagens em livros ilustrados, especificamente sobre a relação entre texto e imagem, o que tem resultado no reconhecimento da ilustração como relevante na construção dos sentidos em livros para crianças.

Entretanto há poucos estudos sobre a realização da leitura imagética, visto que a sistematização dos conceitos e capacidades de leitura ainda está em formação. De acordo com Tavares (2019, p.177)

[...] a realização gráfica do livro de literatura infantil ilustrado mostra que as relações entre as linguagens desse objeto estão mais sofisticadas, exigindo o desenvolvimento de estratégias cada vez mais específicas para a realização da leitura. Assim, há uma necessidade de maior discussão e investigação dos recursos gráficos e narrativos que constituem o livro ilustrado.

O livro ilustrado se caracteriza por unir texto e imagem, criando uma relação

de interdependência que exige mais do leitor. Para uma leitura completa e uma experiência estética rica, é essencial perceber o diálogo entre essas duas linguagens. Isso envolve tanto questionar os elementos visuais do livro quanto ampliar a capacidade de leitura de imagens. Essa aprendizagem pode começar nos livros ilustrados, explorando as formas, texturas, composições e perspectivas presentes nas obras infantis (Tavares, 2019, p.194).

Ao focarmos na inferência durante a leitura, é importante relacionar os elementos gráficos ao texto e às informações que ajudam a construir significado. No livro ilustrado, os elementos visuais não apenas complementam o texto, mas também participam ativamente da narrativa, exigindo que sejam interpretados em conjunto. A imagem não é algo simples e direto; seu sentido depende da conexão entre seus próprios elementos e o texto escrito. Quanto mais complexa for essa relação entre imagem e texto, maior será o desafio para o leitor. Apesar da ampla presença do livro ilustrado no ambiente escolar, ainda é necessário investir mais na formação de leitores e mediadores.

7 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção tem como objetivo interpretar as informações coletadas ao longo da pesquisa, com o propósito de compreender os aspectos essenciais da formação humana no contexto investigado. A coleta de dados ocorreu no final do mês de outubro, com a participação de aproximadamente dezessete crianças, cujas interações e atividades foram analisadas à luz da Teoria Histórico-Cultural. A partir desses dados, foi possível identificar padrões, comportamentos e indícios do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, contribuindo para uma reflexão aprofundada sobre o papel da mediação social e cultural nesse processo.

7.1 Livro “O Lenço”

Para a pesquisa com as crianças, optou-se por uma turma de C2, de período integral. Na escolha da turma, foram levados em conta três aspectos principais: 1) a pesquisadora atuava como professora nessa turma; 2) as crianças estavam começando a experimentar a atividade de manipulação de objetos; 3) as crianças ainda não haviam tido contato com livros de imagens durante o ano.

O início da experiência procurou considerar a realidade das crianças participantes, pois, conforme Demartini (2011, p. 16), é fundamental compreender a história de cada criança, do grupo ao qual pertence e dos grupos com os quais está conectada no momento da pesquisa, a fim de explorar a complexidade de suas experiências. A partir disso, a pesquisadora buscou compreender e analisar as formas como as crianças interpretariam e representariam as histórias em suas brincadeiras. Essa abordagem também é apoiada por Silva, Barbosa e Kramer (2008, p. 93), que destacam que

[...] a classe social, os indicadores socioeconômicos, a inserção e as práticas sociais e culturais oferecem o material concreto em que as relações vão sendo estabelecidas e em que as histórias são construídas; por isso, precisam ser conhecidos, descritos e considerados.

Nesse sentido, entende-se que conhecer um pouco da história das crianças contribui para que a pesquisa compreenda os diferentes fatores que influenciam a construção do ser criança em determinado tempo e lugar. Levar em conta as características do grupo social ao qual meninos e meninas pertencem, sua experiência na escola, suas relações, conflitos e protagonismos permite perceber a

realidade de suas vivências. Isso impacta diretamente a forma como elas constroem, aos poucos, sua percepção de si mesmas como crianças, como membros da escola, como filhos(as) e como sujeitos sociais.

O contexto social e cultural das crianças influencia diretamente a forma como elas interagem com os objetos, constroem narrativas e reproduzem papéis sociais. Por exemplo, ao manipular os lenços e as garrafas, observa-se a incorporação de elementos do cotidiano e da cultura familiar das crianças, como “roupas da filha”, “toalhas” ou “secagem de roupas”. Essas representações reforçam a ideia de que as experiências vividas fora do ambiente escolar são levadas para o espaço de brincadeira e simbolização (Vigotski, 1998).

A análise dos dados sobre as contações de histórias com lenços e garrafas realizadas com crianças de 2 e 3 anos na Rede Municipal de Educação de Londrina envolveu a observação da interação das crianças com os objetos, as mediações realizadas pelos educadores e os impactos nas brincadeiras de papéis sociais e aprendizagens ao longo das atividades. A experiência foi estruturada em várias etapas que permitiram explorar diferentes formas de interação com os objetos e narrativas, com foco na hipótese de que os livros de imagens influenciam as brincadeiras de papéis sociais. É importante destacar que as crianças receberam nomes fictícios, inspirados em personagens da literatura infantil, com o objetivo de preservar suas identidades.

A coleta de dados foi realizada no mês de outubro e envolveu um total de dezessete crianças. No entanto, vale ressaltar que nem todas as crianças participaram de todas as experiências propostas. Algumas estiveram presentes apenas nas atividades com os lenços, enquanto outros participaram apenas das propostas com as garrafas. A ausência de algumas crianças, sem aviso prévio ou justificativas, fez com que nem todos tivessem a oportunidade de manipular ambos os objetos, ou conhecerem os aspectos culturais deles. Assim, para garantir consistência nos dados coletados, apenas as crianças que interagiram com os objetos antes e após a narração das histórias foram fotografadas. Isso permitiu uma documentação precisa da interação com os materiais em diferentes momentos da experiência.

Ao chegarem à escola, as crianças eram acolhidas de maneira receptiva e, logo em seguida, eram incentivadas a explorar livremente os materiais disponibilizados, como os lenços em um dia e as garrafas em outro. Essa interação

acontecendo sem a intervenção direta dos adultos, com o objetivo de observar de forma espontânea como elas reagiam ao contato com os objetos. A proposta dessa etapa era permitir que as crianças explorassem as texturas, tamanhos e formas por conta própria, favorecendo o surgimento de reações naturais e autênticas. Durante a observação, foi possível identificar comportamentos que demonstravam curiosidade, manipulação ativa e envolvimento com os recursos, evidenciando o interesse genuíno das crianças na exploração sensorial. No entanto, algumas crianças não foram incluídas na descrição detalhada, pois chegaram atrasadas à escola e, conseqüentemente, não participaram dessa etapa específica da rotina, perdendo a oportunidade de interagir com os objetos dentro do tempo previsto.

Figura 42a – Disposição dos lenços na acolhida das crianças



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 42b – Disposição das garrafas na acolhida das crianças



Fonte: Acervo da autora (2024).

Antes da contação de histórias, ainda no momento da chegada dos alunos, Pinóquio apresentou um comportamento de organização ao enfileirar os lenços, demonstrando uma preferência clara por aqueles que possuíam o mesmo tamanho.

Essa escolha não apenas revela suas inclinações pessoais, mas também reflete um comportamento que, de acordo com Vigotski (p.10, 1998), é mediado por elementos culturais e sociais. A interação com os lenços e o ato de organizá-los, nesse contexto, pode ser interpretada como um processo de significação, no qual a criança atribui sentidos às suas ações com base em suas experiências e no ambiente que a cerca.

Além disso, a escolha de lenços do mesmo tamanho pode ser vista como uma manifestação do pensamento classificatório, que, segundo Oliveira (2000), é uma capacidade que acontece no contexto de atividades culturais e sociais. Essa atividade espontânea sugere que a criança está exercendo funções psicológicas superiores, como a atenção, a memória e a lógica, processos que, na visão histórico-cultural, se formam por meio da internalização de práticas sociais.

Ao enfileirar os lenços, Pinóquio não apenas interagiu com os objetos, mas também demonstrou apropriação de normas ligadas à organização e à categorização, que são características de seu grupo cultural. Essas ações reforçam o papel do brinquedo, descrito por Vigotski (1998, p.65), como um espaço de desenvolvimento em que a criança experimenta papéis, constrói significados e avança em suas capacidades cognitivas e emocionais. É importante destacar que o momento da exploração dos lenços, antes da contação de histórias, cumpre uma função preparatória essencial. As interações lúdicas servem como um espaço para o surgimento de processos criativos e para a ampliação da imaginação.

Figura 43 – Pinóquio enfileirando diferentes lenços



Fonte: Acervo da autora (2024).

A Matilda optou por dobrá-los e verbalizou que eram as roupas de sua filha. A escolha de Matilda em manipular os lenços como “roupas de sua filha” demonstra a capacidade da criança de atribuir novos significados aos objetos do mundo material, evidenciando o processo de ressignificação simbólica. Isso ocorre porque, no desenvolvimento infantil, o pensamento e a linguagem são indissociáveis, e a imaginação desempenha um papel crucial na construção do significado.

Mesmo na ausência de mediação direta por adultos, a ação de Matilda reflete um processo de mediação indireta por meio de sua experiência sociocultural. A atribuição de sentido aos lenços como roupas é resultado da internalização de experiências anteriormente vivenciadas no ambiente social. Quando uma criança imita os adultos em atividades típicas da cultura, ela cria oportunidades para seu desenvolvimento intelectual. No início, suas brincadeiras são baseadas em lembranças e imitações de situações reais. No entanto, ao usar sua imaginação e entender as regras envolvidas nessas atividades, a criança começa a desenvolver um pensamento mais abstrato. Por isso, o brincar tem um papel importante no direcionamento do desenvolvimento infantil (Vigotski, 1998, p.85).

Figura 44 – Matilda dobrando os lenços



Fonte: Acervo da autora (2024).

Peter Pan estendeu os lenços na janela e nas cadeiras e, ao ser questionado, disse que estavam secando. Alguns minutos depois, interessou-se pela cor de um dos lenços, que era laranja com alguns triângulos pretos, afirmando que era um leão e, a partir disso, colocou-o à frente do rosto e rugiu.

A atividade de Peter Pan, ao manipular os lenços de diferentes maneiras, evidencia a presença de elementos fundamentais do desenvolvimento infantil, como a imaginação, a capacidade simbólica e a interação com objetos do mundo material para criar significados culturais. A criança transforma os lenços em outros objetos com significados novos e culturalmente ricos: primeiro, como roupas a secar e, depois, como um “leão”. Essa capacidade de atribuir diferentes funções a um mesmo objeto demonstra o papel central da imaginação no desenvolvimento infantil. Esse processo de ressignificação é uma manifestação de como a criança internaliza conceitos culturais e os recria em suas brincadeiras. Quando Peter Pan afirma que o lenço laranja com triângulos pretos é um leão e passa a rugir com ele, há uma clara demonstração de jogo simbólico, que, segundo Vigotski, é uma atividade central para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Ao atribuir características de um animal a um objeto inanimado, Peter Pan exercita sua capacidade de abstrair, criar e interpretar significados além da realidade imediata. (Vigotski, 1998).

Embora não haja mediação direta de adultos, as ações de Peter Pan estão impregnadas de significados culturais aprendidos em interações anteriores. A ideia de “secar roupas” ou “ser um leão” remete a experiências sociais e culturais internalizadas, que são recriadas de maneira autônoma. Do ponto de vista do desenvolvimento, criar situações imaginárias ajuda a promover o pensamento abstrato. As regras que surgem nessas brincadeiras guiam as ações das crianças e ajudam a diferenciar brincadeira e trabalho, algo que se torna essencial na fase escolar. Verbalizar as ações durante a brincadeira também desempenha um papel importante nesse processo (Vigotski, 1998, p.69).

O ato de verbalizar suas ações (“estão secando”, “é um leão”) reforça o papel da linguagem como principal mediadora entre o pensamento e a realidade. A verbalização permite que Peter Pan organize e compartilhe suas ideias, consolidando os significados atribuídos aos objetos. De acordo com Vigotski (1998, p.72),

[...] o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de “fala” por meio de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado [...]

A partir dessa análise, foi possível inferir que a transformação dos lenços em objetos, como roupas e animais, feita por Peter Pan, demonstra processos

complexos da formação infantil mediados pela cultura. Assim, a ação de brincar é essencial para a construção de sentidos, sendo capaz de promover a criatividade e a internalização de experiências sociais e culturais que se fazem presentes no pensamento e na identidade infantil.

Figura 45a - Peter Pan com um lenço no rosto



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 45b- Peter Pan posicionando outros lenços na pingadeira da janela



Fonte: Acervo da autora (2024).

A ação de Mônica, ao colocar um lenço na cabeça e chamá-lo de "touca", ilustra como, mesmo sem a mediação direta de um adulto, crianças de três anos demonstram um uso avançado da imaginação e da capacidade simbólica, aspectos fundamentais para o desenvolvimento. Nesse contexto, o lenço, inicialmente um

objeto sem um significado específico para a brincadeira, é ressignificado por meio da ação simbólica da criança, que atribui a ele uma função imaginária. Do ponto de vista do desenvolvimento, criar situações imaginárias é uma forma de conduzir o desenvolvimento do pensamento abstrato (Vigotski, 1998, p.69).

Mesmo aos três anos, Mônica demonstra a internalização de papéis sociais e objetos culturais, ao identificar o lenço como algo relacionado ao vestuário. Além disso, ao nomear o lenço como "touca", Mônica verbaliza sua intenção, reforçando o papel da linguagem como ferramenta de organização do pensamento e comunicação. Dessa forma, "[...] a experiência da criança e a influência "não mediada" dessa experiência estão registradas na sua memória e determinam diretamente toda a estrutura do pensamento da criança pequena (Vigotski, 1998, p.37).

Figura 46 - Mônica com um lenço na cabeça



Fonte: Acervo da autora (2024).

Com a chegada do Cascão, Peter Pan o convidou para balançar um lenço com apenas uma das mãos e correrem em lados opostos, e assim fizeram. Esse momento de brincadeira coletiva demonstra como crianças pequenas, mesmo sem a mediação direta de um adulto, são capazes de estabelecer interações sociais significativas, construindo conjuntamente significados e ações simbólicas. O convite

de Peter Pan reflete a capacidade de assumir um papel de liderança dentro da brincadeira, organizando e direcionando a atividade, enquanto Cascão, ao aceitar a proposta, demonstra compreensão e cooperação. Signos e palavras são, antes de tudo, formas de as crianças se comunicarem com outras pessoas. A linguagem, com suas funções cognitivas e de comunicação, torna-se a base para um tipo de atividade mais avançada nas crianças, que as diferencia dos animais (Vigotski, 1998, p.23).

A brincadeira com o lenço, neste contexto, não apenas reflete o uso da imaginação para transformar um objeto cotidiano em um elemento lúdico, mas também evidencia a mediação indireta de experiências culturais e sociais previamente internalizadas pelas crianças. Embora sejam crianças pequenas, Peter Pan utiliza o gesto e a fala para propor a atividade, enquanto Cascão responde de forma prática, demonstrando como as brincadeiras colaborativas são fundamentadas em um diálogo constante. Vigotski (1998, p.21) aponta que

A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão.

Dessa forma, a interação entre Peter Pan e Cascão evidencia a importância da brincadeira como um espaço de formação social, cognitiva e comunicativa. A troca de gestos, falas e ações demonstra como as crianças, ao participarem de atividades lúdicas, constroem significados compartilhados e exercitam capacidades essenciais para sua formação. A mediação cultural e social faz-se presente mesmo sem a intervenção direta de um adulto, reforçando a ideia de que a brincadeira é um campo privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Assim, pode-se afirmar que a linguagem e a ação, integradas no contexto lúdico, possibilitam avanços na construção do pensamento e na interação social das crianças.

Figura 47 - Cascão e Peter Pan correndo com lenços nas mãos



Fonte: Acervo da autora (2024).

O Cebolinha colocou o lenço em seus olhos e gritava que estava escuro. Nesse caso, o lenço deixa de ser apenas um objeto material e se transforma, por meio da ação da criança, em um elemento simbólico que representa a ausência de luz. O ato de verbalizar "está escuro" indica que Cebolinha atribui significado à experiência, conectando percepção sensorial, imaginação e linguagem. Isso exemplifica a ideia de que a linguagem não é apenas uma forma de comunicação, mas também um meio de estruturar o pensamento e mediar a relação da criança com o mundo. Essa interação entre aspectos biológicos e socioculturais, conforme apontado por Vigotski (1998, p.34), é o que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento simbólico e o controle do comportamento.

Figura 48 - Cebolinha com um lenço em seu rosto



Fonte: Acervo da autora (2024).

E, por fim, Juca amassou o lenço e afirmou que estava brincando de massinha. A criança demonstra sua capacidade de transformar um objeto comum, como o lenço, em algo totalmente diferente, atribuindo a ele um novo significado a partir de seu contexto lúdico. Esse processo reflete o desenvolvimento do pensamento simbólico, um marco importante na infância. Nesse caso, o ato de amassar o lenço e associá-lo à massinha indica uma tentativa de explorar sensorialmente o objeto e, ao mesmo tempo, recriar uma experiência que possui valor cultural e pessoal. Na atividade lúdica, essa transição da situação concreta para esfera do pensamento se dá pelo brinquedo e/ou brincadeira, objeto ou ação que lhe serve como pivô e possibilita que por meio a ficção seja aberto o caminho da abstração (Vigotski, 1998, p.20).

Figura 49 - Juca com lenços amassados em suas mãos



Fonte: Acervo da autora (2024).

Após o café da manhã, foi realizada uma atividade cultural, na qual foram apresentadas às crianças informações sobre povos que utilizam lenços de forma tradicional. A abordagem visual e narrativa, com o auxílio de imagens e breves explicações, permitiu que as crianças compreendessem o contexto cultural dos lenços. Embora a idade ainda seja muito jovem para um entendimento profundo, observou-se que as crianças ficaram atentas e curiosas, especialmente ao ver as imagens e ouvir a relação dos lenços com os povos.

Posteriormente à abordagem cultural, no outro dia, foi apresentada a história "O Lenço", utilizando um livro tradicional, no qual, as crianças se posicionaram

embaixo de um grande tecido, como se estivessem uma cabana, fazendo alusão a uma parte da história.

Figura 50a - Cabana feita com um grande tecido



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 50b - Crianças posicionadas embaixo do grande tecido.



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 50c - Momento da história em que a protagonista constrói uma cabana com o lenço.



Fonte: AUERBACH, Patricia. A garrafa. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

Após a contação de histórias, a disponibilização dos lenços para as crianças proporcionou uma rica oportunidade para que elas explorassem criativamente os elementos narrativos apresentados. A contação de histórias, além de ampliar a imaginação e a linguagem, oferece às crianças um contexto compartilhado que serve como base para suas explorações simbólicas.

Ao disponibilizar os lenços, foi criado um ambiente aberto à interpretação e à criação, em que cada criança poderia ressignificar os objetos de acordo com suas próprias experiências e percepções, enriquecidas pela narrativa recém-ouvida. Nesse sentido, os lenços funcionaram como mediadores, conectando a história contada ao ato de brincar, transformando ideias abstratas em experiências concretas. Vigotski (2009, p.14) aponta que toda atividade humana que resulta na criação de novas ideias, imagens ou ações, em vez de simplesmente repetir experiências ou ações anteriores, faz parte desse tipo de comportamento criativo. O cérebro não apenas guarda e reproduz o que vivemos, mas também combina e transforma essas experiências, criando situações e formas de agir.

Essa atividade possibilitou que elas reconstituíssem elementos narrativos de forma simbólica, construindo um espaço lúdico no qual as ações e os significados eram compartilhados ou individuais. Segundo Vygotsky, essa interação entre o simbólico e o concreto é essencial para o desenvolvimento do pensamento abstrato e da regulação do comportamento. Martins (1997, p.114), afirma:

Ao nascer, as situações vividas vão permitindo, no universo da vida humana, interações sociais com parceiros mais experientes - adultos ou companheiros de mesma idade - que orientam o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento da criança. Nesse processo de intermediação onde a linguagem, principal instrumento simbólico de representação da realidade, desempenha papel fundamental, postula-se a transformação das funções psicológicas elementares em superiores.

Além disso, a escolha dos lenços após a contação de histórias também serviu como um exercício de socialização. As crianças participaram de um processo de tomada de decisão que exigia a observação do outro, o respeito às preferências alheias e a adaptação às circunstâncias. Esse momento, portanto, não só promoveu o desenvolvimento cognitivo e imaginativo, mas também incentivou capacidades sociais fundamentais, como a empatia e a cooperação, enriquecendo a experiência educativa de maneira integral.

Figura 51 - Cebolinha escolhendo lenços.



Fonte: Acervo da autora (2024).

Após a escolha dos lenços, duas crianças, identificadas como Cebolinha e Juca, iniciaram uma brincadeira de cabo de guerra utilizando um lenço grande como objeto central. Essa atividade não apenas promoveu o esforço físico das crianças, mas também serviu como um espaço para a experimentação de interações sociais e dinâmicas de cooperação e competição. Dentro do contexto da Teoria Histórico-Cultural, esse tipo de brincadeira carrega um significado profundo, pois reflete a apropriação simbólica de elementos culturais e sociais, fundamentais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Vigotski (1998, p.60) assegura que:

aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados,

esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

A brincadeira de cabo de guerra oferece uma oportunidade valiosa de aprendizagem. Nela, as crianças exploram seus limites físicos, aprendem sobre turnos e cooperação, e vivenciam emoções como frustração e superação. Essas experiências são relevantes para o desenvolvimento da autorregulação emocional e do pensamento estratégico. Além disso, toda brincadeira com uma situação imaginária envolve regras, que não são fixas ou predefinidas, mas surgem naturalmente do próprio contexto imaginado durante o jogo (Vigotski, 1998, p.63).

Por fim, ao adotarem os papéis de competidores na brincadeira, Cebolinha e Juca estão engajados em uma forma de brincadeira com papéis sociais. Essas atividades são essenciais para o desenvolvimento da imaginação e da capacidade de abstração, pois permitem às crianças projetarem-se em situações que vão além de sua experiência imediata, conectando a brincadeira ao mundo social e cultural que as cerca.

Figura 52 - Cebolinha e Juca brincando de cabo de guerra



Fonte: Acervo da autora (2024).

Enquanto isso, João colocou o tecido sobre a cabaninha, balançando-o e dizendo que estava em uma rede. Durante os anos da pré-escola e da escola, as capacidades conceituais da criança são expandidas por meio do brincar e do uso da imaginação. Nesses jogos variados a criança adquire e inventa regras, ou, segundo Vigotski, "ao brincar, a criança está sempre acima da própria idade, acima de seu comportamento diário, maior do que é na realidade" (Vigotski, 1998, p.85).

Figura 53 - João com um lenço sobre o tecido grande



Fonte: Acervo da autora (2024).

A Mônica, que já havia transformado o lenço em uma touca antes da história, repetiu essa ação e, em seguida, deitou-se no chão dizendo estar embaixo de uma coberta, como na narrativa apresentada. Mais tarde, ela amassou o tecido, afirmou que era uma bola e o lançou para o alto. Essas ações demonstram sua capacidade de ressignificar objetos, usando a imaginação para atribuir novos significados aos materiais do ambiente. Esse tipo de brincadeira ensina a criança a não se guiar apenas pela aparência imediata dos objetos, mas também pelo significado atribuído à situação imaginada, ajudando-a a ampliar a flexibilidade cognitiva e a criatividade (Vigotski, 2002, p. 127).

Essas ações não são apenas divertidas; elas são momentos relevantes de aprendizagem e desenvolvimento. Ao reinterpretar o lenço como diferentes objetos, uma touca, uma coberta e uma bola, Mônica está praticando capacidades importantes, como a imaginação, a resolução de problemas e a coordenação motora. Além disso, ao interagir com os objetos e recriar situações, ela assimila papéis sociais e amplia sua compreensão do mundo ao seu redor.

Figura 54a - Mônica deitada no chão coberta pelo tecido grande



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 54b - Parte da história em que a menina se cobre com o lenço



Fonte: AUERBACH, Patricia. A garrafa. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

Figura 54c - Mônica com um lenço amassado em suas mãos



Fonte: Acervo da autora (2024).

Pouco tempo depois, Bambi utilizou o lenço como um cobertor, recriando um dos momentos apresentados na história. Esse comportamento demonstra sua capacidade de se conectar emocionalmente com a narrativa, usando o objeto como uma extensão simbólica para expressar sua interpretação. Ao transformar o lenço em um vestido, também inspirado na história, Bambi mostrou que se lembrava dos detalhes da narrativa e os incorporava à sua brincadeira.

Além disso, ao reproduzir momentos marcantes da história e apresentar diferentes usos para o lenço, Bambi evidenciou uma flexibilidade cognitiva e uma compreensão cada vez maior de sua relação com o mundo ao seu redor. De acordo com Vigotski (1998, p. 28), “a memória da criança não somente torna disponíveis fragmentos do passado como, também, transforma-se num novo método de unir elementos da experiência passada com o presente”.

Figura 55a - Bambi deitado embaixo do tecido grande



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 55b - Parte da história que a criança representou



Fonte: AUERBACH, Patrícia. A garrafa. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

Figura 55c - Bambi posicionando um lenço sobre sua barriga



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 55d - Parte da história que a criança representou



Fonte: AUERBACH, Patricia. A garrafa. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

Inspiradas pela história, em que o lenço era usado para representar um fantasma, várias crianças recriaram essa cena em suas brincadeiras. Esse comportamento demonstra como as narrativas compartilhadas podem funcionar como gatilhos para a imaginação infantil, fornecendo um ponto de partida para que elas explorem e ressignifiquem os elementos apresentados. Essa transformação do objeto, de um simples pedaço de tecido para algo com um significado totalmente novo, ilustra a capacidade das crianças de atribuir sentidos que vão além do imediato, conectando a brincadeira ao mundo imaginário.

Além disso, o ato de reproduzir a cena coletivamente sugere uma dinâmica de interação social que favorece a construção de regras compartilhadas e de um entendimento mútuo sobre o objetivo da brincadeira. As brincadeiras simbólicas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil, permitindo que as crianças explorem e transformem ações e significados. Durante essas interações, a criança não apenas reproduz o que observa, mas também adapta e cria novas formas de brincar, demonstrando autonomia e criatividade no processo.

Ao repetir a brincadeira nos contatos interativos com os adultos, a criança descobre a regra, ou seja, a sequência de ações que compõe a modalidade do brincar e não só a repete, mas toma iniciativa, altera suas sequências ou introduz novos elementos. O aparecimento de ações iniciadas pela própria criança, de novas sequências, como cobrir o próprio rosto ou de um bichinho de pelúcia representa o domínio das regras da brincadeira. Ao alterar o curso da brincadeira pelo prazer que ela emana, promove a competência em reciclar situações, conduta criativa tão necessária nos tempos atuais. Tais brincadeiras interativas contribuem ao desenvolvimento cognitivo e, ao mesmo tempo, as aprendizagens das frases que as acompanham (KISHIMOTO, 1998, p. 142).

Por fim, ao incorporarem a ideia do fantasma em suas brincadeiras, as crianças também demonstram como utilizam as histórias para lidar com temas simbólicos mais amplos, como o desconhecido ou o medo. Essa exploração, em um ambiente seguro e lúdico, permite que elas processem emoções e construam novas formas de expressão. Assim, a atividade vai além da mera repetição, tornando-se uma ferramenta poderosa para o aprendizado e o desenvolvimento emocional e social.

Figura 56a - Uma criança recriando a parte da história com um lenço azul claro



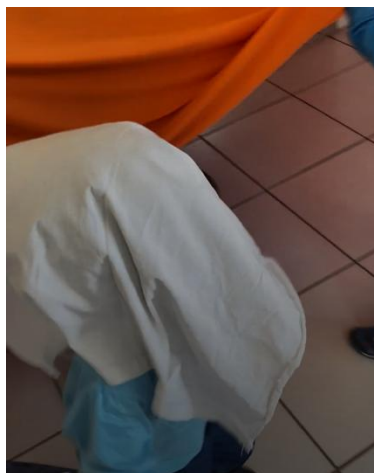
Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 56b - Uma criança recriando a parte da história com um lenço azul escuro.



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 56c - Uma criança recriando a parte da história com um lenço branco.



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 56d - Parte da história que as crianças decidiram representar



Fonte: AUERBACH, Patrícia. A garrafa. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

A mãe do Cebolinha possui uma loja de roupas, e em um dos momentos da brincadeira, a criança estendeu o lenço, fez algumas dobras e afirmou estar guardando a roupa da loja da mamãe. Esse comportamento reflete a capacidade da criança de transportar elementos de seu cotidiano para o universo simbólico da brincadeira, um processo fundamental para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais. Como explica Vigotski (1998, p. 83), “durante o brinquedo, as crianças dependem e, ao mesmo tempo, transformam imaginativamente os objetos socialmente produzidos e as formas de comportamento disponíveis no seu ambiente particular”. Assim, Cebolinha utilizou o lenço como uma representação simbólica das roupas da loja de sua mãe, demonstrando como as crianças reinterpretam suas experiências e os objetos que estão ao seu redor para recriar situações familiares.

Essa ação revela não apenas a imitação do cotidiano, mas também um exercício criativo e significativo, no qual a criança constrói ativamente um enredo que reflete sua percepção do mundo. Além disso, essa brincadeira reforça a conexão entre a criança e o ambiente cultural em que está inserida, contribuindo para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a imaginação, a memória e a capacidade de atribuir novos significados aos objetos e situações. Essa dinâmica é essencial para que as crianças compreendam e elaborem os papéis sociais que observam, ampliando suas capacidades de interação e comunicação.

Figura 57- Cebolinha com um tecido estendido na mesa



Fonte: Acervo da autora (2024).

Peter Pan balançou dois lenços laranjas, um em cada mão, e declarou que era fogo. Essa ação demonstra o uso criativo da imaginação na brincadeira simbólica, em que as crianças transformam objetos simples em representações de elementos do mundo real ou imaginário. Ao interpretar o fogo como parte de sua brincadeira, Peter Pan também pode estar explorando temas de poder e transformação, aspectos frequentemente associados ao elemento fogo nas narrativas culturais. Essa resignificação revela como as crianças assimilam e recriam elementos do imaginário coletivo em suas próprias histórias, fortalecendo sua relação com o mundo social e cultural que as rodeia. Filho (2005) relata que:

As culturas da infância não podem ser compreendidas de forma separada e isolada dos contextos sociais da vida das crianças, mas como um contexto dentro do qual suas relações sociais e culturais possam ser descritas. Assim, é que sustentamos que as relações emocionais, sociais, culturais e

materiais específicos das crianças representam exemplos diários das produções das crianças. Portanto, a observação do mundo cultural das crianças nos permite vislumbrar os modos pelos quais os processos de produção e reprodução cultural estão acontecendo. Desse modo, o processo de formação das culturas da infância é constituído individual e coletivamente, por elementos aceitos da cultura dos adultos e por elementos elaborados pelas próprias crianças. Elas constroem e vivem a história de sua família, da sua comunidade, da humanidade.

Essa observação destaca como as ações simbólicas, mesmo em brincadeiras comuns, representam práticas culturais em construção. Ao transformar lenços em fogo, Peter Pan se apropria de símbolos socialmente compartilhados e os ressignifica em seu universo, contribuindo para a formação de sua identidade.

Figura 58 - Peter Pan com dois lenços laranjas na mão



Fonte: Acervo da autora (2024).

Durante a brincadeira, algumas crianças puxaram o tecido que representava a cabaninha, posicionando-o sobre suas cabeças e se escondendo debaixo dele, assim como apresentado na história. Esse momento, carregado de risos e cumplicidade, reflete um exemplo do que Vigotski (1998, p. 69) descreve ao afirmar que, na brincadeira, a criança age como se fosse mais velha do que realmente é no dia a dia. A brincadeira funciona como uma lente de aumento, reunindo e acelerando várias capacidades e tendências de desenvolvimento, tornando-se uma poderosa fonte de aprendizado e crescimento. A cabaninha, portanto, deixa de ser apenas um tecido e se transforma em uma oportunidade rica de aprendizagem e crescimento coletivo.

Figura 59 - Crianças embaixo do tecido grande laranja



Fonte: Acervo da autora (2024).

A Matilda, cheia de criatividade e entusiasmo, pegou um lenço pequeno, cobriu os olhos da professora e declarou que estava escondendo-a. Esse simples gesto, carregado de simbolismo, vai além de uma mera brincadeira.

Nesse contexto, a ação de Matilda reflete a capacidade da criança de utilizar a imaginação para criar situações que envolvem papéis sociais e regras simbólicas. Ao "esconder" a professora com o lenço, ela demonstra não apenas o uso da abstração, mas também o início da internalização de conceitos de interação e comunicação. A brincadeira, portanto, funciona como um campo fértil para o desenvolvimento de capacidades que, futuramente, se consolidarão como formas reais de agir e pensar. Assim, o ato lúdico da criança é mais do que diversão: é um exercício de construção de sua consciência e moralidade. Segundo Vigotski (1998, p. 67), "as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro, tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade".

Nesse processo, o brincar não apenas reflete desejos e experiências, mas também serve como um meio para a criança compreender e dominar a realidade ao seu redor. Portanto, o ato lúdico é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social, proporcionando um espaço onde a criança pode experimentar, aprender e crescer.

Figura 60 - Matilda com um lenço a frente de sua cabeça para esconder a professora



Fonte: Acervo da autora (2024).

Magali afirmou que o lenço era uma toalha e, em seguida, o passou pelo corpo como se estivesse se enxugando. Logo depois, ao observar o comportamento de outra criança que estendeu o tecido para secar, Magali repetiu a ação, apoiando-o no encosto de uma cadeira. Esse momento, simples à primeira vista, revela um aspecto profundo do desenvolvimento infantil descrito por Vigotski (1998, p. 85):

Na medida em que a criança imita os mais velhos em suas atividades padronizadas culturalmente, ela gera oportunidades para o desenvolvimento intelectual. Inicialmente, seus jogos são lembranças e reproduções de situações reais; porém, por meio da dinâmica de sua imaginação e do reconhecimento de regras implícitas que dirigem as atividades reproduzidas em seus jogos, a criança adquire um controle elementar do pensamento abstrato.

A brincadeira de Magali demonstra como a criança se apropria de situações vividas no mundo real e as transforma em experiências lúdicas. Ao declarar que o lenço era uma toalha e simular o ato de enxugar-se, ela não apenas reproduziu uma ação cotidiana, mas também deu um significado simbólico ao objeto, exercitando sua capacidade de abstração. Quando repetiu o gesto de estender o tecido, foi além da simples imitação, mostrando como o brincar é mediado pela cultura e pela interação social.

Figura 61a - Magali passando o lenço sobre seu corpo



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 61b - Magali posicionando lenços no encosto da cadeira.



Fonte: Acervo da autora (2024).

A exploração dos lenços passou a envolver mais criatividade, com algumas crianças criando histórias próprias, cobrindo-se e cobrindo outras, brincando de se vestir e realizando movimentos mais complexos com os tecidos. Isso evidenciou as capacidades de expressão e simbolização. Silva (2023, p. 6) afirma que:

[...]aquela leitura o modifica, e por meio dela o sujeito vai realizar uma interpretação, baseada em seus conhecimentos prévios e no que ele observa, conclui seu entendimento da história, e a cada leitura vai aos poucos se tornando mais experiente e sensível.

Nesse sentido, a experiência com o livro “O Lenço” revelou-se significativa não apenas pelo contato sensorial, mas também por possibilitar que as crianças expressassem interpretações, transformando o objeto em linguagem, gesto e criação. As ações desenvolvidas demonstraram que, ao experienciar, brincar e imaginar, as crianças constroem sentidos singulares, ampliando suas formas de compreender e se relacionar com o mundo. Essa vivência preparou o grupo para novas descobertas, dando continuidade ao percurso de leitura e exploração que se estende com o livro “A Garrafa”, cuja proposta também se centra na ampliação das experiências culturais e expressivas.

7.2 Livro “A Garrafa”

Em outro momento, logo no início do dia, diferentes garrafas foram cuidadosamente dispostas sobre as mesas, criando um ambiente convidativo para que as crianças explorassem espontaneamente os objetos assim que chegassem. Essa atividade inicial permitiu que cada criança interagisse com as garrafas de acordo com suas próprias ideias, necessidades e níveis de desenvolvimento, abrindo espaço para uma manipulação livre e criativa.

A Mônica, ao reconhecer uma das garrafas como sendo de “orgute” e a outra de “figerante”, deu início a um processo de resignificação dos objetos com base em suas vivências cotidianas. Demonstrando um claro vínculo com sua realidade cultural, a criança atribuiu às garrafas significados simbólicos, transportando-as de objetos utilitários para elementos de sua brincadeira imaginativa. Logo após, ao organizar as garrafas em uma composição narrativa, posicionando uma maior no centro e duas menores ao lado – identificando-as como o “papai” e as “filhinhas” –, Mônica elaborou uma situação lúdica que reproduz papéis sociais observados em seu meio. Finalmente, ao deitar as garrafas na mesa para observar se rolavam, a criança integrou exploração sensorial e motora à sua atividade simbólica, expandindo sua compreensão das propriedades físicas dos objetos.

Assim, Mônica não apenas recriou o mundo ao seu redor, mas também ampliou suas possibilidades de ação e compreensão, integrando aspectos culturais, físicos e emocionais em uma atividade unificada. Esse processo reflete como o brincar é um fator essencial para o desenvolvimento humano, pois, além de proporcionar prazer, contribui significativamente para o desenvolvimento da

capacidade cognitiva, a inserção no meio social e a construção de relações com o outro (Souza, Rodrigues, Silva, Magalhães, Rodrigues e Andrade, 2022, p. 17).

Portanto, ao se envolver em brincadeiras que envolvem papéis sociais e regras simbólicas, Mônica não apenas reflete o mundo ao seu redor, mas também expande suas capacidades cognitivas e sociais. Essas atividades lúdicas são essenciais para a formação humana, pois promovem a criatividade, a compreensão emocional e a interação social.

Figura 62a - Mônica observando a garrafa de iogurte



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 62b - Mônica com duas garrafas em cada uma de suas mãos, empurrando duas garrafas deitadas



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 62c - Mônica simulando beber o refrigerante



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 62d - Mônica posicionando as garrafas menores ao lado da maior



Fonte: Acervo da autora (2024).

Duas crianças juntas, sendo elas Peter Pan e Gepeto, alinharam cuidadosamente as garrafas e, com outra, bateram nelas para observar como se moviam sobre a superfície. Essa interação não foi apenas um ato de exploração sensorial e motora, mas também uma rica demonstração de como o brincar coletivo promove o desenvolvimento de capacidades sociais e cognitivas. De acordo com Vygotsky (1998, p. 22),

“não há momento em que as crianças desenvolvam um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o que tinha sido usado

anteriormente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, consiga, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social."

Nesse contexto, ao colaborarem para alinhar as garrafas e testarem seu movimento, as crianças não apenas interagiram fisicamente com os objetos, mas também internalizaram comportamentos anteriormente observados. Por meio dessa atividade, ajustaram suas ações de forma mútua, negociando papéis, estabelecendo regras implícitas e coordenando esforços para alcançar um objetivo comum.

Figura 63 - Peter Pan e Gepeto posicionando as garrafas



Fonte: Acervo da autora (2024).

Pinóquio interessou-se em retirar os rótulos das garrafas, limpá-los cuidadosamente e, em seguida, colá-los na mesa.

Nesse caso, o ato de retirar os rótulos, limpá-los e colá-los representa mais do que um simples gesto motor: é uma forma de experimentação que integra criatividade, organização e observação, aspectos centrais para o desenvolvimento cognitivo. Segundo Vygotsky (1998, p. 69), "o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança já esteja além de suas capacidades habituais". Embora a ação de Pinóquio não tenha contado com a mediação direta de um adulto, ela foi influenciada por interações sociais e culturais prévias, como a percepção de que objetos podem ser transformados, organizados e reutilizados.

Figura 64 - Pinóquio retirando os rótulos das garrafas



Fonte: Acervo da autora (2024).

Três crianças, Mônica, Maria e Menina Nina, juntaram-se em um momento de brincadeira coletiva, formando um semicírculo enquanto batiam as garrafas entre si, criando rítmicos e cantando a música “A Baleia”. Essa interação foi marcada não apenas pelo prazer lúdico, mas também pela integração de diferentes capacidades sociais e cognitivas. Ao usar as garrafas para produzir sons e alinhar os ritmos ao canto, as crianças transformaram o ato de brincar em uma oportunidade de construir significados compartilhados, explorar ritmos e ampliar a sua comunicação.

De acordo com Vigotski (1998, p. 25), os processos mentais relacionados à fala, em um estágio mais avançado, adquirem novas funções. A fala deixa de ser apenas um meio de nomear objetos e passa a desempenhar um papel crucial na integração e organização de informações. Essa capacidade de síntese permite à criança experimentar formas mais sofisticadas de percepção e compreensão do mundo ao seu redor. Esse processo é evidente na brincadeira das três crianças, em que o uso da música, acompanhado da manipulação rítmica das garrafas, mostra como a fala e a ação se tornam integradas. Ao cantar juntas, as crianças não apenas se comunicaram, mas também organizaram suas ações de forma coordenada, utilizando a linguagem como ferramenta de mediação para sustentar e enriquecer a brincadeira.

Essa atividade também demonstra que a música, carregada de significados sociais, serviu como um ponto de conexão entre elas, enquanto o som das garrafas acrescentava um componente sensorial à experiência. Ao mesmo tempo, as crianças experienciaram uma compreensão mais complexa das relações entre som, ritmo e linguagem, o que amplia suas percepções sobre o mundo e fortalece suas capacidades de cooperação e interação. Assim, o ato de brincar não só proporciona alegria, mas também promove avanços no pensamento, na organização mental e na relação com o outro, consolidando-se como uma atividade essencial para o desenvolvimento humano.

Figura 65 - Mônica, Maria e Menina Nina em um semicírculo cantando e batendo as garrafas



Fonte: Acervo da autora (2024).

Após a cantiga, Cascão demonstrou criatividade ao posicionar duas garrafas sobre a testa, representando um cachorro. Esse momento reflete como a brincadeira simbólica permite à criança transformar objetos cotidianos em elementos de sua imaginação, atribuindo-lhes novos significados. Para Vigotski, o brincar simbólico é uma atividade essencial no desenvolvimento infantil, pois permite que a criança interprete e ressignifique a realidade com base em suas experiências culturais. Nesse caso, as garrafas deixam de ser apenas objetos inertes e tornam-se extensões da imaginação da criança, representando as orelhas de um cachorro. Além disso, ao assumir o papel do animal, Cascão incorpora elementos observados em seu contexto social, praticando e internalizando padrões culturais e comportamentais.

O brincar, além de ser o meio pelo qual a criança explora o mundo e reconstrói

sua cultura, regras sociais e capacidades cognitivas, também se apresenta como uma linguagem por meio da qual ela expressa seus desejos, vivências e até mesmo traumas. Ao brincar, a criança externaliza suas experiências e transforma a imaginação em uma forma singular comunicação. A educação, ao compreender e utilizar essa linguagem, pode interagir de forma mais profunda com uma criança, buscando conhecer e valorizar (Souza et al, 2022, p.63).

Figura 66 - Cascão com duas garrafas posicionadas a frente de seu rosto



Fonte: Acervo da autora (2024).

Maria tentou empilhar as garrafas, demonstrando não apenas sua criatividade, mas também sua capacidade de resolver problemas e experimentar diferentes possibilidades. Essa ação, aparentemente simples, reflete um processo complexo de construção de conhecimento, no qual a criança observa, testa hipóteses e ajusta suas estratégias para alcançar um objetivo.

A ação de brincar, conduz a criança à exploração do mundo e de suas possibilidades, permitindo que ela se insira nele de maneira autêntica, ampliando suas capacidades afetivas, cognitivas e motoras (Navarro, 2009, p.2124).

Assim, a tentativa de Maria de empilhar as garrafas não representa apenas um momento de brincadeira, mas exemplifica como o brincar promove a formação integral da criança, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais e motores em uma atividade única e significativa.

Figura 67 - Maria empilhando as garrafas



Fonte: Acervo da autora (2024).

Gepeto colocou as garrafas maiores sobre uma cadeira e afirmou que as levaria para passear, atribuindo às garrafas um papel simbólico em sua brincadeira. Logo depois, ele posicionou uma das garrafas diante do Pequeno Príncipe, incentivando-o a golpeá-la com outra garrafa, transformando o momento em uma atividade interativa e colaborativa.

Ao atribuir significados às garrafas e construir uma narrativa em torno delas, Gepeto exercitou sua capacidade de planejamento, tomada de decisão e interação social. Ao mesmo tempo, o envolvimento do Pequeno Príncipe na brincadeira ressalta o caráter coletivo do brincar, que promove a internalização de regras sociais e o aprimoramento de capacidades como a cooperação e a comunicação.

Além disso, a transformação das garrafas em objetos com diferentes funções durante a brincadeira ilustra o processo de exploração criativa característico da infância. Nesse contexto, Vygotsky (1998, p. 69) destaca que, por meio do brincar, a criança ultrapassa os limites de sua realidade imediata e age como se fosse mais velha do que realmente é, utilizando o faz de conta como uma ferramenta para compreender e assimilar aspectos mais complexos do mundo ao seu redor.

Figura 68a - Gepeto arrastando uma cadeira com duas garrafas sobre ela



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 68b - Gepeto posicionando as garrafas para que Pequeno Príncipe as golpeassem



Fonte: Acervo da autora (2024).

Utilizando as garrafas como espadas, Peter Pan e Cascão envolveram-se em uma brincadeira simbólica na qual simularam uma luta. Ao representar uma luta, as crianças reproduziram narrativas presentes em histórias, desenhos animados ou vivências pessoais, reinterpretando-as em um contexto lúdico. A criança não brinca isolada. Ela brinca com os materiais e ideias que tem à sua disposição, usando tanto o que está ao seu redor quanto o que imagina em sua mente (Brougère, 2001, p.105).

Além disso, a brincadeira simbólica com as garrafas promove também o desenvolvimento motor, uma vez que os movimentos coordenados exigidos para

simular o combate colaboram no aprimoramento das capacidades físicas. A interação entre os dois personagens demonstra como o brincar coletivo constitui uma oportunidade para fortalecer vínculos sociais e praticar a resolução de conflitos de forma colaborativa, ao mesmo tempo em que constrói um espaço seguro para experimentar diferentes papéis e possibilidades por meio da imaginação.

Figura 69 - Peter Pan e Cascão simulando uma luta com espadas



Fonte: Acervo da autora (2024).

Enquanto Juca optou por brincar sozinho com o objeto, batendo-o na mesa para ouvir o som que produzia, sua escolha evidencia um momento de exploração individual. Essa ação reflete o desejo da criança de experimentar, observar e compreender os efeitos de suas interações com o ambiente, demonstrando que o brincar pode ser tanto uma atividade coletiva quanto um espaço de descobertas individuais. Por meio do brincar, a criança explora o mundo ao seu redor e as diversas possibilidades que ele oferece, inserindo-se nele de forma espontânea e prazerosa. Esse processo contribui para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas (Navarro, 2009, p.2125).

Mesmo em momentos de brincadeiras solitárias, a criança participa de processos de internalização de conceitos básicos, como causa e efeito, ritmo e intensidade, que favorecem o desenvolvimento cognitivo. Além disso, o ato de brincar sozinho revela como a autonomia no brincar é fundamental para que a criança organize suas próprias experiências e desenvolva a capacidade de tomar decisões de forma independente.

Figura 70 - Juca golpeando as garrafas na mesa para produção de sons



Fonte: Acervo da autora (2024).

Por fim, três crianças (Peter Pan, Cascão e Gepeto) começaram a se deslocar pela sala, batendo as garrafas umas nas outras com o objetivo de produzir sons. Esse momento de interação reflete uma exploração sensorial e auditiva, em que as crianças não apenas manipulam os objetos, mas também se envolvem em um processo de descoberta sobre as diferentes maneiras de gerar som por meio do contato entre materiais. Ao interagirem entre si e com os objetos, elas experimentam e comparam os efeitos sonoros, o que estimula a percepção auditiva e sua capacidade de coordenação motora.

Além disso, essa ação pode ser vista como uma forma de as crianças exercitarem a criatividade e a imaginação, transformando as garrafas em instrumentos musicais improvisados. Ao fazerem isso, elas não apenas aprendem sobre a relação causa e efeito, mas também se apropriam de regras implícitas, como a necessidade de coordenação e ritmo, elementos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento lógico e das capacidades cognitivas. A situação imaginária, por si mesma, já envolve regras de comportamento, mesmo que não seja uma brincadeira que exija regras previamente desenvolvidas ou formuladas (Vigotski, 1998, p.63).

Figura 71 - Peter Pan, Cascão e Gepeto deslocando-se pela sala, batendo as garrafas umas nas outras



Fonte: Acervo da autora (2024).

Após o café da manhã, utilizou-se o recurso do data show para exibir imagens de povos que utilizam garrafas em suas culturas. As crianças mostraram interesse nas imagens e pareciam reconhecer as garrafas como objetos com significados culturais distintos. A mediação por meio da tecnologia, embora simples, contribuiu para contextualizar o uso das garrafas e despertou a curiosidade das crianças sobre suas funções em diferentes culturas.

Na etapa final, foi apresentado o livro digital “A Garrafa”, que proporcionou um envolvimento das crianças com a história por meio da tecnologia. A abordagem digital capturou a atenção das crianças, que se concentraram na tela e na narrativa interativa. Após a apresentação do livro digital, as crianças foram convidadas a brincar novamente com as garrafas.

Nesse momento, três delas recriaram uma parte da história em que a menina usava a garrafa como foguete, sendo elas, a Mônica, a Menina Nina e o Pequeno Príncipe. Elas não apenas imitaram a cena, mas também elaboraram suas próprias interpretações, adaptando o objeto conforme suas experiências.

Ao transformar a garrafa em um foguete, as crianças exercitaram sua capacidade de imaginação e abstração, criando uma realidade onde o brinquedo ganha vida e se torna um meio de exploração do mundo à sua maneira. Porto (2008, p.4) afirma que

A brincadeira é uma forma privilegiada de aprendizagem. Na medida em que vão crescendo, as crianças trazem para suas brincadeiras o que veem, escutam, observam e experimentam. Estas ficam ainda mais interessantes

quando os diversos conhecimentos a que tiveram acesso podem ser combinados. Nessas combinações, muitas vezes inusitadas aos olhos dos adultos, as crianças revelam suas visões de mundo, suas descobertas.

Essa recriação reflete um aspecto importante do desenvolvimento infantil, no qual o faz de conta permite à criança compreender, reelaborar e atribuir novos sentidos ao ambiente e às experiências vividas.

Figura 72a - Mônica posicionando a garrafa em suas costas, representando o foguete da história



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 72b - Menina Nina representando o foguete colocando as garrafas em suas costas



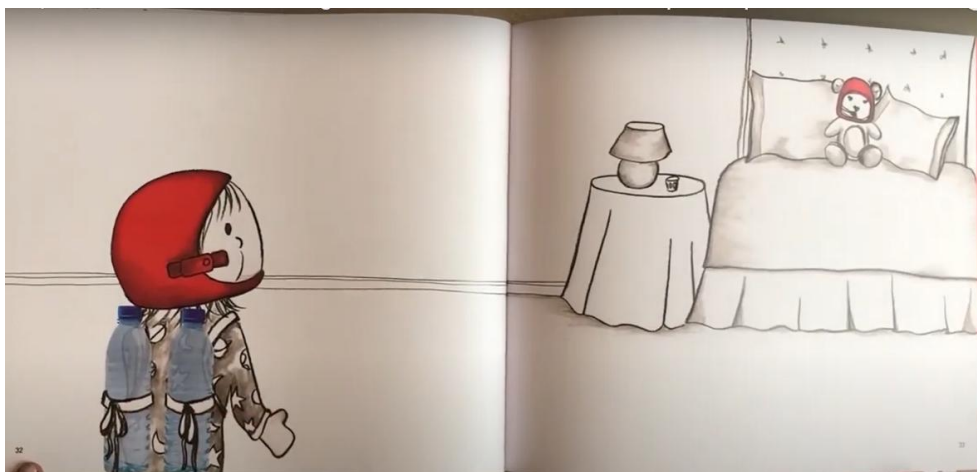
Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 72c - O Pequeno Príncipe, imaginando-se como um foguete, posiciona garrafas em suas costas



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 72d - Parte da história em que a personagem aparece com duas garrafas nas costas representando um foguete



Fonte: AUERBACH, Patricia. A garrafa. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

Mônica também colocou duas garrafas na testa e verbalizou representar um coelho, enquanto Maria, seguindo a mesma dinâmica, representou um elefante ao posicionar uma garrafa ao lado da cabeça, assim como fazia a protagonista da história. Por meio dessa brincadeira, elas exercitaram não apenas a imaginação, mas também o entendimento de que os objetos podem assumir significados diversos dependendo do contexto. Essas ações não se limitam à imitação do que foi

observado; elas demonstram a capacidade de atribuir novos sentidos aos objetos com base em suas experiências. De acordo com Vygotsky (1998, p. 36), "para crianças muito pequenas, pensar significa lembrar", o que indica que essas brincadeiras simbólicas, ao resgatar memórias e transformá-las, são uma forma de pensamento que liga o passado e o presente, ampliando a compreensão da criança sobre o mundo.

Figura 73a - Mônica com duas garrafas na testa representando um coelho, como apresentado na história



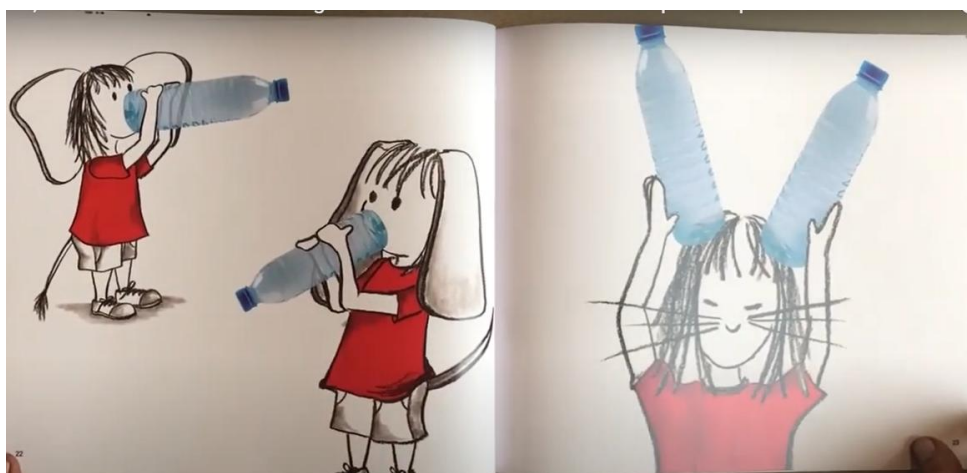
Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 73b - Maria com uma garrafa próxima a orelha como a representação de elefante proposto pela personagem principal



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 73c - Parte da história escolhidas pelas crianças



Fonte: AUERBACH, Patricia. A garrafa. São Paulo: Brinque-Book, 2010. Foto da autora.

Seis crianças (Marcelo, João, Peter Pan, Bisa Bia, Gepeto e Bambi) retiraram as tampas das garrafas, colocando-as dentro de outras garrafas e utilizando-as para fechar as garrafas correspondentes. Essa ação reflete uma importante capacidade cognitiva: a capacidade de pensar e resolver problemas. Ao escolherem as tampas e encaixá-las nas garrafas, as crianças estabeleceram conexões entre os elementos, demonstrando seu entendimento sobre funcionalidade. Durante a brincadeira, a criança não só brinca livremente com os objetos, mas também usa esses momentos para aprender coisas importantes, como classificar, encaixar e organizar, capacidades essenciais para o desenvolvimento do pensamento lógico e a compreensão do espaço (Kishimoto, 2009).

Ao manipular as garrafas dessa forma, as crianças estavam não apenas interagindo com o ambiente, mas também participando de um processo de aprendizado ativo, onde cada ação contribuía para o seu desenvolvimento intelectual e social.

Figura 74a - Marcelo encontrando a tampa correspondente a garrafa



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 74b - João localizando a tampa adequada para a garrafa



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 74c - Peter Pan descobrindo a tampa compatível com a garrafa



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 74d - Bisa Bia identificando a tampa correta para a garrafa



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 74e - Gepeto achando a tampa que se encaixa na garrafa



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 74f - Bambi selecionando a tampa apropriada para a garrafa



Fonte: Acervo da autora (2024).

Quatro crianças, sendo elas Cascão, Pinóquio, Cebolinha e Juca, decidiram brincar com garrafas sobre a mesa. Elas organizaram cuidadosamente as garrafas em fileiras e, em seguida, utilizando uma das garrafas como "arremessadora", começaram a desferir golpes contra as demais com o objetivo de derrubá-las. A organização das garrafas em fileiras, seguida pelo uso de uma garrafa para "arremessar" as outras, demonstra o desenvolvimento de capacidades fundamentais para essa faixa etária, como a coordenação motora, a percepção espacial e o

planejamento de ações. Logo após, Cebolinha convidou Bambi e o Pequeno Príncipe para colocarem as garrafas no chão e baterem umas nas outras.

Segundo Vigotski (1998, p.85), "na brincadeira, a criança sempre cria uma nova relação entre objetos, agindo como se fosse maior do que realmente é." Nesse contexto, as garrafas não são apenas objetos físicos, elas assumem funções simbólicas atribuídos pelas crianças, como peças de um jogo ou elementos de uma narrativa inspirada pela história. Assim, a brincadeira vai além da realidade imediata e permite que as crianças desenvolvam capacidades cognitivas e sociais.

Brincar em grupo é essencial para a formação das crianças, pois promove a socialização, o aprendizado compartilhado e o fortalecimento de capacidades como empatia, cooperação e comunicação. Durante a brincadeira coletiva, elas trocam ideias, experimentam diferentes papéis e constroem vínculos afetivos, aprendendo a respeitar as diferenças e a trabalhar em grupo.

Figura 75a - Cascão golpeando as garrafas



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 75b - Pinóquio batendo nas garrafas



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 75c - Cebolinha atingindo as garrafas com uma garrafa



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 75d - Juca batendo nas garrafas com outra garrafa



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 75e - Cebolinha, Pequeno Príncipe e Bambi organizando as garrafas para golpeá-las



Fonte: Acervo da autora (2024).

Bambi empilhou uma garrafa sobre a outra, fazendo com que as tampas se movessem de uma para a outra. No caso de Bambi, esse gesto vai além de uma simples ação motora: trata-se de uma ação intencional que revela a busca por equilíbrio, controle e compreensão do espaço. De acordo com Vygotsky (1998, p.60),

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Essa interação com as garrafas amplia as capacidades cognitivas, como a percepção de relações de causa e efeito e a resolução de problemas. Ao empilhar garrafas e observar o movimento das tampas, a criança exercita capacidades motoras, cognitivas e simbólicas, além de explorar conceitos básicos de física e de interação com o ambiente. Momentos como esse, quando observados e mediados adequadamente, tornam-se oportunidades valiosas para o aprendizado e a formação integral da criança.

Figura 76 - Bambi tentando passar as tampas de uma garrafa para a outra.



Fonte: Acervo da autora (2024).

Outra criança, identificada como Chico Bento, entregou uma garrafa à professora, e juntos manipularam as garrafas. Esse momento de colaboração não só fortalece o vínculo afetivo entre a criança e a professora, como também proporciona a oportunidade de explorar capacidades cognitivas, motoras e sociais em um contexto de troca mútua. Ao manipular as garrafas junto à professora, Chico Bento está inserido em um processo de aprendizado mediado, onde ele pode observar, imitar e internalizar as ações do adulto. Ao aceitar a garrafa de Chico Bento e manipular o objeto junto com ele, a professora valida a iniciativa da criança, encorajando-a a continuar explorando. Vigotski (1998, p.58) afirma que “aquilo que a criança consegue fazer hoje com a ajuda de outra pessoa, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

A interação entre Chico Bento e a professora ao manipular as garrafas demonstra como o adulto potencializa o aprendizado e a formação integral infantil.

Figura 77 - Chico Bento oferecendo a garrafa para a professora



Fonte: Acervo da autora (2024).

Outras crianças, como a Mônica e o Pinóquio, bateram na mesa e em suas próprias mãos para produzir sons. A ação de Mônica e Pinóquio ao baterem na mesa e em suas próprias mãos para produzir sons demonstra o poder do brincar espontâneo como uma forma de expressão, exploração e aprendizado na infância.

Ao bater na mesa e nas próprias mãos, as crianças estão explorando elementos básicos de ritmo, intensidade e timbre. Esses sons, produzidos de forma lúdica, despertam nelas uma consciência auditiva inicial que pode ser considerada um primeiro contato com aspectos musicais, como a noção de causa e efeito (bater = produzir som). A criança pode usar o próprio corpo como um instrumento musical, criando sons e explorando sua musicalidade. Essa experiência ajuda a desenvolver o gosto pela música e promove capacidades como concentração, atenção, respeito aos outros, afetividade e sensibilidade auditiva, fortalecendo sua conexão com o ambiente ao seu redor (Junior e Cipola, 2017, p.134).

Quando observada e oportunizada de forma adequada, esse momento torna-se uma ferramenta para o aprendizado e para o fortalecimento das interações sociais na infância.

Figura 78 - Mônica batendo as garrafas na mesa



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 79 - Pinóquio batendo a garrafa na mão



Fonte: Acervo da autora (2024).

Peter Pan e Cascão retomaram uma brincadeira que haviam criado antes da contação de histórias: usaram as garrafas como se fossem espadas, simulando combates ao bater uma contra a outra. Essa repetição demonstra a capacidade das crianças de ressignificar objetos do cotidiano, transformando-os em elementos de suas narrativas imaginativas. A importância dessa modalidade de brincadeira está diretamente ligada à aquisição do símbolo, pois, como aponta Kishimoto (1995, p.61), "é alterando o significado de objetos, de situações, é criando novos

significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano." Nesse contexto, ao brincar, Peter Pan e Cascão não apenas desenvolvem a criatividade, mas também aprendem a criar símbolos, uma capacidade fundamental para a ampliação cognitiva e social, que lhes permite compreender e transformar o mundo ao seu redor.

Figura 80 - Peter Pan e Cascão “lutando” utilizando as garrafas



Fonte: Acervo da autora (2024).

A exploração sensorial foi rica e variada, e evidenciou a importância de promover a criatividade e a autonomia das crianças nesse estágio inicial.

A brincadeira com as garrafas, agora mediada pelo contexto da história digital, foi enriquecida pela repetição da atividade e pela capacidade das crianças de reconhecer e recriar passagens do livro que haviam visto. As crianças mostraram maior domínio sobre o uso das garrafas e passaram a realizar brincadeiras mais elaboradas, como imitar sons ou formar arranjos com os objetos.

A análise das interações das crianças com os lenços e as garrafas ao longo das contações de histórias revelou que, por meio da exploração sensorial, da mediação cultural e das diferentes formas de narração (livro tradicional, data show e livro digital), foi possível fomentar um desenvolvimento significativo nas áreas de expressão corporal, criatividade, entendimento cultural e capacidades sociais. De acordo com Vale (2001), os livros de imagem favorecem a percepção visual da criança, contribuem para seu desenvolvimento e ampliam sua imaginação. Assim,

pode-se afirmar que as narrativas visuais proporcionam aos pequenos leitores avanços em áreas como o desenvolvimento cognitivo, social, artístico e cultural, permitindo que se identifiquem com as histórias e desenvolvam uma compreensão do mundo, além de aprimorarem a capacidade de imaginar, refletir e adotar uma postura ativa na produção de conhecimentos.

As atividades demonstraram a importância de proporcionar experiências multimodais, que permitam a exploração livre, a mediação cultural e a interação com diferentes formas de narrativa. A combinação de brincadeiras com lenços e garrafas com a apresentação de histórias e informações culturais pode ser um processo eficaz para promover o engajamento das crianças e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais. A imagem facilita a comunicação. O código visual é convencional e arbitrário, ou seja, adquire um significado único que é estabelecido pela sociedade. Dessa forma, o uso do signo visual torna-se uma forma prática de comunicação, e sua uniformidade facilita a interação (Abreu, 2010, p.329).

Além disso, a utilização de tecnologia, como o livro digital e o data show, enriqueceu a experiência e tornou a aprendizagem mais envolvente. A repetição das atividades, com variações nos contextos e nas mediações, facilitou o aprofundamento das aprendizagens e permitiu que as crianças internalizassem melhor as narrativas e os objetos.

As histórias forneceram cenários e recursos concretos que se tornaram símbolos capazes de conduzir as crianças a explorarem e praticarem diferentes brincadeiras de papéis sociais, contribuindo para a construção de uma compreensão mais rica sobre o mundo e as suas interações sociais.

8 CONCLUSÃO

A presente pesquisa, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e desenvolvida utilizando a pesquisa qualitativa com crianças de três anos da Educação Infantil. Propôs-se analisar a contribuição das brincadeiras de papéis sociais, considerando os livros de imagens como recurso capaz de ampliar a imaginação e a criação de enredos de crianças de três anos da Educação Infantil na Rede Municipal de Londrina. Ao considerar a problemática do estudo, se os livros de imagens, utilizados de forma intencional, influenciam as brincadeiras de papéis sociais, foi possível observar que essa relação se tornou evidente para a formação simbólica, social e cultural das crianças.

Por se tratar de uma pesquisa que envolveram crianças da Educação Infantil, tornou-se necessário apresentar essa modalidade, historicamente marcada pelo assistencialismo, mas que tem avançado quanto ao seu caráter formativo, reconhecendo a criança como sujeito de direitos. Diante disso, a literatura imagética, revela-se essencial por proporcionar narrativas visuais com múltiplas interpretações, contribuindo para que as crianças ampliem sua imaginação, criação de enredos. Essa formação leitora na infância, por meio da ressignificação e mediação cultural, propicia uma consolidação da leitura literária, promovendo a ampliação do repertório cultural das crianças.

Ao analisar as atividades realizadas com os livros “O Lenço” e “A Garrafa”, com as explorações prévias de materiais relacionados às narrativas, percebeu-se que despertou curiosidade e aproximação afetiva para a escuta das histórias. Após a apresentação da narrativa, as crianças recriaram cenas e representaram as atividades de seus responsáveis, revelando suas capacidades de articulação de referências culturais e experiências pessoais. Essa ação afirma que a integração entre leitura literária e brincadeira de papéis sociais, ampliam as possibilidades de aprendizagem, de expressão simbólica e de socialização.

Ao longo da pesquisa, a relevância dos livros de imagens destacou-se como mediadores para a formação simbólica, cognitiva e social e não somente como um instrumento literário.

Ao integrar a leitura de imagens com as brincadeiras de papéis sociais, as condições para a formação da personalidade e para a constituição da criança como sujeito histórico e cultural, ampliam-se. Sendo assim, a brincadeira nesta pesquisa

não se resume a um momento recreativo, mas como uma atividade dominante na idade pré-escolar, fundamental a formação humana.

No que se refere a seleção literária oportunizada às crianças, ainda que o estudo tenha se limitado às duas obras específicas, o contato contínuo com outros livros de imagens, pode ampliar o repertório cultural das crianças fortalecendo o vínculo com a literatura desde os primeiros anos de vida. Porém, a centralidade desta pesquisa esteve na brincadeira de papéis sociais, compreendida como um espaço privilegiado para a constituição da subjetividade, socialização e imaginação.

As análises das interações das crianças com os objetos referentes às narrativas visuais, permitem afirmar que os objetivos propostos foram alcançados. Foi compreendido o contexto da Educação Infantil no Brasil e o papel da literatura na formação humana, bem como a relevância da brincadeira de papéis sociais para a construção da personalidade e as obras de leitura literária imagética foram analisadas especificamente, afirmando sua influência concreta nas ações das crianças. Desse modo, a problemática foi respondida: os livros de imagens, quando mediados intencionalmente, influenciam positivamente as brincadeiras de papéis sociais de crianças de três anos da Rede Municipal de Londrina.

A relevância deste estudo reside em suas contribuições para a formação de professores da Educação Infantil, ao se compreender a capacidade de aprendizado por meio dos livros de imagens, espera-se incentivar docentes a criarem motivos para incluir esse gênero literário em suas práticas pedagógicas, não somente para a formação leitora, mas para ampliação da imaginação, fortalecimento das brincadeiras de papéis sociais e a formação integral das crianças. Portanto, essa pesquisa, busca trazer subsídios fundamentados para que os professores se apropriem dos livros de imagens como recursos mediados que promovem a criação, socialização e a construção de significados na infância.

Contudo, esse estudo possui limitações, em especial o tempo reduzido de coleta de dados, realizado em apenas quatro dias. No entanto, os resultados apresentaram-se consistentes e suficientes para indicar aptidão para a mediação do brincar.

Conclui-se, portanto, que a integração de livros de imagens com brincadeiras de papéis sociais, constitui um caminho sólido para a Educação Infantil brasileira. Faz-se necessário salientar que essas práticas não têm como finalidade antecipar a escolarização ou acelerar um processo formativo que não condiz com as habilidades

das crianças, mas ao contrário, promovem a leitura de imagens, imaginações e o brincar como vivências humanas necessárias, capazes de ampliar os repertórios culturais sem impor a formalização da leitura ou da escrita. Sendo assim, reafirma-se o direito das crianças ao acesso à literatura e ao brincar como experiências que humanizam e dão sentido a sua formação.

Mais que uma resposta teórica, esta pesquisa se ergue como um convite, um chamado suave e urgente. É um timbre que se dirige às escolas, aos docentes e ao coração da sociedade, solicitando que redescubram, no brincar genuíno e na linguagem das imagens, as verdadeiras pontes para o florescer da idade dos porquês, a luz que ilumina o ser e a liberdade que se desvela em cada olhar.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Autores Associados, 2020.

ABREU, A. P. B. **Revelações que a escrita não faz: a ilustração do livro infantil**. Baleia na rede - revista eletrônica do grupo de pesquisa em cinema e literatura, São Paulo/SP: Vol. 1, nº 7, Ano VII, Dez/2010.

ALVES, M. F.; RAMOS, F. **Literatura Infantil e letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Sociopoética, Campina Grande/PB, Vol. 1, nº13, p. 129-153, jul/dez. 2014.

ANTUNES, Cristina. **Arte de Gramática da Língua mais usada na Costa do Brasil (1595)**. Brasileira USP. História Ciência Saúde, 2013. Disponível em: <<https://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/arte-de-gramatica-da-lingua-mais-usada-na-costa-do-brasil-1595/>>. Acesso em: 17 dez. 2024.

ARAÚJO, H. **Livro-imagem Bárbaro**. Manuscrita: Revista de Crítica Genética, n. 33, 2017. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20180413052306id_/http://revistas.fflch.usp.br/manuscritica/article/viewFile/2894/2436 >. Acesso em: 18 mar. 2025.

ARCE, A.; DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

AUERBACH, P. **A Garrafa**. São Paulo: Brinque-book, 2013.

AUERBACH, P. **O Lenço**. São Paulo: Brinque-book, 2013.

AUERBACH, P. Bio. **Site Oficial de Patricia Auerbach**. Disponível em: <https://www.patriciaauerbach.com.br/bio>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BOTH, I. I.; BISSOLI, M. de F.; OLIVEIRA, M. de. **Pesquisa com crianças: algumas reflexões sobre a educação infantil a partir de entrevistas com crianças pré-escolares em Manaus-AM**. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 28, p. 276-290, 2020. Disponível em: <<file:///C:/Users/mires/Downloads/2136-Texto%20do%20artigo-15462-1-10-20210224.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2024.

BOZHOVICH, Lída Ilinitchna. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. Ciudad de la Habana - Cuba: Pueblo y Educación, 1987.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília:

MEC, SEB, 2010. Disponível em:
<https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023.
BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. – São Paulo: Cortez, 1995.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BURCKARDT, E.V.; Donadel, T.B. **O brincar e o brinquedo: algumas relações**. Unijuí. XXI Jornada de Pesquisa, Salão do Conhecimento: Ciência Alimentando o Brasil, 2016.

BUSS-SIMÃO, M. **Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas**. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFSC, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96146>. Acesso em: 29 nov.2024.

CASTRO, M. **Os livros de imagens**. Editora DCL. 2018. Disponível em: <https://editoradcl.com.br/os-livros-de-imagens/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CBL – Câmara Brasileira do Livro. **Mais da metade dos brasileiros não lê livros, aponta pesquisa**. Disponível em: <https://cbl.org.br/2024/11/mais-da-metade-dos-brasileiros-nao-le-livros-aponta-pesquisa/>. Acesso em: 5 jan. 2025.

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA. (s.d.). **Glossário Ceale: Leitura Literária**. Universidade Federal de Minas Gerais. 2006. Disponível em: < <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>> Acesso em: 01 maio. 2024.

CLUBE DE AUTORES. **Os retratos da leitura no Brasil 2024: um panorama atualizado sobre o hábito de leitura no Brasil**. Disponível em: <https://blog.clubedeautores.com.br/2024/11/os-retratos-da-leitura-no-brasil-2024-um-panorama-atualizado-sobre-o-habito-de-leitura-no-brasil.html>. Acesso em: 5 jan. 2025.

COELHO, B. **Método experimental: entenda o que é e se ele é a melhor opção para você**. 2021. Disponível em: <<https://blog.metzger.com/metodo-experimental/#:~:text=Quer%20dizer%2C%20o%20m%C3%A9todo%20experimental,avaliar%20os%20resultados%20dessas%20rela%C3%A7%C3%B5es>>. Acesso em: 11 jul. 2024.

CORDAZZO, S. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**, 2006. Disponível em: < <http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/html/v7n1a09.htm#as1>>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CRAWFORD, P. A. **Além das palavras: usando a linguagem e a literatura para ensinar compaixão pelos outros.** In: JALONGO, M. R. (Org.). *Ensinando compaixão: educação humana na primeira infância.* Educando a Criança Pequena, v. 8. Dordrecht: Springer, 2014. p. 161-173. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-94-007-6922-9_11. Acesso em: 1 set. 2025.

ELKONIN, D. **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infancia.** In: DAVIDOV, V e SHUARE, M. *La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS.* URSS: Editorial Progreso, 1987.

FALCADE, Andressa et al. **Técnicas de produção e tratamento de dados qualitativos em teses e dissertações sobre tecnologias educacionais digitais utilizando a pesquisa-ação.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 100, n. 256, p. 697-712, 2019.

FERREIRA, T. C. de S.; SCHLICKMANN, M. S. P.. **A teoria histórico-cultural e a educação escolar numa perspectiva humanizadora.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0643–0660, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.1.15753. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15753>>. Acesso em: 1 set. 2024.

FIALHO, L. **Quais são as partes de um livro?** *TAG Livros*. 2017. Disponível em: <https://www.taglivros.com/blog/quais-sao-as-partes-de-um-livro/>. Acesso em: 31 mar. 2025.

FREITAS, T. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS DIREITOS DE APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA.** 2021. 40 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão.** São Paulo. Moderna. 2012.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias.** Chapecó. Argos. 2008.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 5.ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

GENETTE, G. **Paratextos editoriais.** Tradução Álvaro Faleiros. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre: Artmed, 2009. (Pesquisa em Educação, v. 1).

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HELENA, S. **Livro-imagem: mil e uma histórias em um livro só.** *Leiturinha*, 18 set. 2018. Disponível em: <https://leiturinha.com.br/blog/livro-imagem-mil-e-uma-historias-em-um-livro-so/>. Acesso em: 17 mar. 2025.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Apresentação – Retratos da Leitura no Brasil – Edição 2024**. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 5 jan. 2025.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas/>. Acesso em: 5 jan. 2025.

JAMES, A. **Dando voz às vozes das crianças: práticas e problemas, armadilhas e potenciais**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 219-248, set./dez., 2019.

KISHIMOTO, T. M. Bruner e a brincadeira. **O Brincar e suas teorias**. Tradução. São Paulo: Pioneira, 1998. Acesso em: 22 jan. 2025.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo e a educação infantil. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. Tradução . São Paulo: Cortez, 1995. Acesso em: 27 jan. 2025.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 1999;

LEITE, M. I. (2008a). **Repensando a escola - com a palavra: a criança da área rural**. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas* (pp. 312- 314). São Paulo: Cortez.

LEONTIEV, A. N. **O homem e a cultura**. In: *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: livros Horizonte, 1978.

MAGALHÃES, G. M. **Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvete na Educação Infantil**. Sorocaba-SP, v.4, n. 02, p. 275-286, jul./dez. 2018.

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

MARCO, M. T. de. **A leitura literária na educação infantil: contribuições da mediação docente na formação da criança leitora**. *Revista de Educação, Vitória da Conquista*, v. 11, n. 02, p.171-183, 2020. DOI: 10.5935/2179-0027.20200030.

MARINHO, F. **Arcadismo**. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/o-barroco.htm>. Acesso em 17 de dezembro de 2024.

MARINHO, Fernando. **Romantismo no Brasil**. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/romantismo-no-brasil.htm>. Acesso em 18 de dezembro de 2024.

MARTINS, J. C. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo**. p. 111-122,1997. Disponível em: <https://ria.ufrn.br>. Acesso em: 21 jan. 2025.

MARTINS, L. M. **A brincadeira de papéis sociais e a formação da**

personalidade. In: ARCE, Alexandra; DUARTE, Newton (orgs.). Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

MARTINS, L. M. **Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate. Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143. 2013.

MEC. **Programa Nacional Biblioteca da Escola.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15609-guia-ei-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 02 de mar., 2024

MELLO, M. A. **O conceito de mediação na Teoria Histórico-Cultural e as práticas pedagógicas.** *Aprender – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação*, Vitória da Conquista, ano XIV, n. 23, p. 72-89, jan./jun. 2020.

MELO, J. F.; SILVA, G.M.F.; BOMFIM, Z. A. da C.; SOUSA I.C.; FARIAS JÚNIOR L.R.; **Teoria histórico-cultural - Contribuições para a prática psicopedagógica.** Rev. Psicopedagogia 2020. Disponível em:< <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/649/teoria-historico-cultural---contribuicoes-para-a-pratica-psicopedagogica>>. Acesso em 13 de set. 2024.

MINAYO, M. C. de S. (org.). Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, A.; SEABRA, W.; BROCKINGTON, G. **Brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento da criança.** 2018. Edição 248. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/author/varios-autores/>>. Acesso em: 4 maio 2021.

NAVARRO, M. S. **O brincar na educação infantil.** IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35789608/Brincar_na_educacao_infantil-libre.pdf. Acesso em: 24 jan. 2025.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico.** 6. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento – um processo sócio-histórico.** 6. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

PADILHA, A. M. L. **Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski.** Horizontes, v. 36, n. 3, pág. 62-73, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.681> . Acesso em: 21 fev. 2025.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e**

ensino em Vygotsky, Leontiev e Elkonin. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2006.

PASQUALINI, J. C. **O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vygotsky, Leontiev e Elkonin.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf>> Acesso em: 05 maio. 2024.

PORTO, C. L. **Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas** (2ª ed.). Ano XVIII, boletim 07, maio de 2008. ISSN 1982-0283. Disponível em: <https://www.pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2013/06/JOGOS-E-BRINCADEIRAS.pdf#page=25>. Acesso em: 26 jan. 2025.

RAMOS, F. Livro de imagem: possibilidades de leitura. **Caderno Seminal Digital – Eletrônica**, v.1, nº23, p.132-149, janeiro, 2015.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RODRIGUES, S. L.; ALVES, C. R. da S. T.; SOUZA, A. E. de; LAUXEN, S. de L.; BASSO, B. G. **Literatura infantil: origens e tendências.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, 15., 2013, Cruz Alta. Anais [...]. Cruz Alta: UNICRUZ, 2013. Disponível em: <<https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2013/LINGUAGEM%20E%20ESENVOLVIMENTO%20SOCIOCULTURAL/ARTIGOS/LITERATURA%20INFANTIL%20ORIGENS%20E%20TENDENCIAS.PDF>>. Acesso em: 18 dez. 2024.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da Educação.** Tradução: Roberto Leal Ferreira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, S. E. dos; ANJOS, C. I. dos; FARIA, A. L. G. de. **A criança das pesquisas, a criança nas pesquisas... A criança faz pesquisa?** Práxis Educacional, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 158-175, 2017. DOI: 10.22481/praxis.v13i25.958. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/958>. Acesso em: 17 out. 2024.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCUDELER, A. P. B.; LIMA, E. A. de. **A comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da Teoria Histórico-Cultural.** Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2015. Disponível em: <<https://www.inscricoes.fmb.unesp.br/upload/trabalhos/201751815341.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Caderno de Orientações para o trabalho Pedagógico na Educação Infantil.** Londrina. 2018.

STERN, W. **Psicologia da tenra infância** (Psikhológuíya ránnevo diétstva), 1922.

SILVA, J. P. da; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças**. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.

SILVA, J. P.; URT, S. da C. **O VALOR DA ARTE LITERÁRIA NA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO ESTÉTICO DA CRIANÇA**. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 225–246, 2016. DOI: 10.14572/nuances.v27i1.3692. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3692>>. Acesso em: 26 dez. 2024.

SILVA, M. L. L. da. **Espaços, cores, texturas e formas: as narrativas por imagens e o trabalho com a linguagem visual na educação infantil**. In: **VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2023, João Pessoa. Anais... São Paulo: Realize Editora, 2023.

SMITH, V. H. **Narrativas e o desenvolvimento da imaginação em crianças: ludicidade e linguagem**. *Ciências e Letras*, n. 43, p. 125-139, 2008. Disponível em: <<http://www4.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista43/artigo9.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SOUZA, A. J.; RODRIGUES, E. de A.; SILVA, E. de A.; MAGALHÃES, I. P. de; RODRIGUES, S. de A.; ANDRADE, W. D. da C.. **O brincar em Vygotsky: Educação Infantil**. 1.ed. São Paulo, 2022. 70 p. ISBN 978-65-84809-22-2.

SOUZA, S. M. G. **O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética exclusão-inclusão social**. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 174-203.

SOUZA, W. **Barroco**. Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/o-barroco.htm>>.s.d. Acesso em 17 dez. 2024.

SOUZA, W. **Modernismo**. Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/modernismo.htm>>.s.d. Acesso em 18 dez. 2024.

SPENGLER, M. L.P. **Alçando vôos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017, 213p.

TAVARES, M. **Estratégia inferencial para ler o livro ilustrado**. *Revista Graphos*, João Pessoa, v. 21, n. 1, p. 176-196, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos>. Acesso em: 16 mar. 2025.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TUMELERO, N. **Pesquisa descritiva: o que é e como fazer corretamente em**

sua pesquisa. Mettzer, 2018. Disponível em: <<https://blog.mettzer.com/pesquisa-descritiva/#>>. Acesso em: 13 mar. 2024.

UJIE, N. T. **Brincar, brinquedo e brincadeiras: usos e significações.** Guarapuava, Paraná, v. 9, n. 1, p. 51-59, jan./jun. 2008.

VALE, L. V. **Narrativas infantis.** In: SARAIVA, J. A. Literatura e Alfabetização: Do Plano do Choro ao Plano da Ação. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. p. 43-49.

VIDIGAL, Fundação Maria Cecília Souto. **Por que brincar é tão importante.** 2015. Disponível em:<<https://memoria.ebc.com.br/infantil/para-pais/2015/03/por-que-brincar-e-tao-importante>>. Acesso em: 4 maio 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A formação Social da Mente.** 4ª ed. São Paulo: Martins fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **A formação Social da Mente.** 6ª ed. São Paulo: Martins fontes, 1998.

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

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância: ensaio de psicologia.** Tradução do russo, introdução e notas de João Pedro Fróis. 1. ed. Lisboa: Dinalivro, 2012.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas (Vol. 4).** Madrid: Visor. 1996.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WILL LUDWIG, A. C. **A pesquisa em educação. Research in education. Revista Linhas,** Florianópolis, v. 4, n. 2, 2007. Disponível em: <<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1215>>. Acesso em: 16 set. 2024.

REFERENCES

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M.; FACCI, M. G. D. Historical-cultural periodization of psychic development: from birth to old age. Associated Authors Publishing, 2020.

ABREU, A. P. B. Revelations that writing does not make: the illustration of the children's book. Whale on the Net - Online Journal of the Cinema and Literature Research Group, São Paulo/SP: Vol. 1, No. 7, Year VII, Dec/2010.

ALVES, M. F; RAMOS, F. Children's Literature and literary literacy in the early years of Elementary School. Sociopoetics, Campina Grande/PB, Vol. 1, No. 13, p. 129-153, Jul/Dec. 2014.

ANTUNES, Cristina. Art of Grammar of the Language most used on the Coast of

Brazil (1595). USP Brasiliana. History, Science and Health, 2013. Available at: <https://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/arte-de-gramatica-da-lingua-mais-usada-na-costa-do-brasil-1595/>. Accessed on: Dec 17, 2024.

ARAÚJO, H. Barbaric Picture Book. Manuscript: Journal of Genetic Criticism, No. 33, 2017. Available at: https://web.archive.org/web/20180413052306id_/http://revistas.fflch.usp.br/manuscritica/article/viewFile/2894/2436. Accessed on: Mar 18, 2025.

ARCE, A.; DUARTE, N. Social role-play in early childhood education: the contributions of Vygotsky, Leontiev, and Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

AUERBACH, P. The Bottle. São Paulo: Brinque-book, 2013.

AUERBACH, P. The Handkerchief. São Paulo: Brinque-book, 2013.

AUERBACH, P. Bio. Patricia Auerbach Official Website. Available at: <https://www.patriciaauerbach.com.br/bio>. Accessed on: Mar 25, 2025.

BOTH, I. I.; BISSOLI, M. de F.; OLIVEIRA, M. de. Research with children: reflections on early childhood education based on interviews with preschool children in Manaus-AM. Humanities and Innovation Journal, v. 7, n. 28, p. 276-290, 2020. Available at: <file:///C:/Users/mires/Downloads/2136-Texto%20do%20artigo-15462-1-10-20210224.pdf>. Accessed on: Nov 23, 2024.

BOZHOVICH, Lidia Ilinitchna. Personality and its formation in childhood. Havana - Cuba: Pueblo y Educación, 1987.

BRAZIL. Constitution of the Federative Republic of Brazil of 1988. Brasília, DF: Federal Senate, 1988. Available at: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Accessed on: Sep 14, 2025.

BRAZIL. National Curricular Guidelines for Early Childhood Education. Brasília: Ministry of Education (MEC), Secretariat of Basic Education (SEB), 2010. Available at: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Accessed on: Aug 19, 2025.

BRAZIL. Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB). Law 9394/1996.

BRAZIL. National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep). Technical Summary: Basic Education School Census 2023.

BROUGÈRE, G. Toy and Culture. Technical review and Brazilian version adapted by Gisela Wajskop. – São Paulo: Cortez, 1995.

BROUGÈRE, G. Toy and culture. 4th ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BURCKARDT, E.V.; Donadel, T.B. Playing and the toy: some relationships. Unijuí. XXI Research Conference, Knowledge Salon: Science Feeding Brazil, 2016.

BUSS-SIMÃO, M. Social relations in an early childhood education context: a look at the bodily dimension from the perspective of young children. [Doctoral thesis, Federal University of Santa Catarina]. UFSC Institutional Repository, 2012. Available at: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96146>. Accessed on: Nov 29, 2024.

CASTRO, M. The picture books. DCL Publishing. 2018. Available at: <https://editoradcl.com.br/os-livros-de-imagens/>. Accessed on: Mar 20, 2025.

CBL – Brazilian Book Chamber. More than half of Brazilians do not read books, survey points out. Available at: <https://cbl.org.br/2024/11/mais-da-metade-dos-brasileiros-nao-le-livros-aponta-pesquisa/>. Accessed on: Jan 5, 2025.

LITERACY, READING, AND WRITING CENTER. (n.d.). Ceale Glossary: Literary Reading. Federal University of Minas Gerais. 2006. Available at: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria> Accessed on: May 01, 2024.

CLUBE DE AUTORES. Portraits of reading in Brazil 2024: an updated overview of reading habits in Brazil. Available at: <https://blog.clubedeautores.com.br/2024/11/os-retratos-da-leitura-no-brasil-2024-un-panorama-atualizado-sobre-o-habito-de-leitura-no-brasil.html>. Accessed on: Jan 5, 2025.

COELHO, B. Experimental method: understand what it is and if it is the best option for you. 2021. Available at: <https://blog.metzger.com/metodo-experimental/>. Accessed on: Jul 11, 2024.

CORDAZZO, S. Play and its implications in the learning and development processes, 2006. Available at: <http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/html/v7n1a09.htm#as1>. Accessed on: Apr 20, 2024.

CRAWFORD, P. A. Beyond words: using language and literature to teach compassion for others. In: JALONGO, M. R. (Org.). Teaching compassion: humane education in early childhood. *Educating the Young Child*, v. 8. Dordrecht: Springer, 2014. p. 161-173. Available at: https://doi.org/10.1007/978-94-007-6922-9_11. Accessed on: Sep 1, 2025.

ELKONIN, D. On the problem of the periodization of psychic development in childhood. In: DAVIDOV, V and SHUARE, M. *Developmental and pedagogical psychology in the USSR*. USSR: Progress Publishers, 1987.

FALCADE, Andressa et al. Techniques for the production and treatment of qualitative data in theses and dissertations on digital educational technologies using action research. *Brazilian Journal of Pedagogical Studies*, v. 100, n. 256, p. 697-712, 2019.

FERREIRA, T. C. de S.; SCHLICKMANN, M. S. P. Historical-cultural theory and school education in a humanizing perspective. *Ibero-American Journal of Education Studies*, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0643–0660, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.1.15753. Available at:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15753>. Accessed on: Sep 1, 2024.

FIALHO, L. What are the parts of a book? TAG Books. 2017. Available at: <https://www.taglivros.com/blog/quais-sao-as-partes-de-um-livro/>. Accessed on: Mar 31, 2025.

FREITAS, T. National Common Curricular Base and the Rights to Learning and Development in Early Childhood Education: Contributions from Physical Education. 2021. 40 pages. Course Completion Work for Post-graduate Degree – State University of Londrina, Londrina, 2021.

FRIEDMANN, A. Playing in early childhood education: observation, adaptation, and inclusion. São Paulo. Moderna. 2012.

GAMBOA, S. S. Research in Education: methods and epistemologies. Chapecó. Argos. 2008.

GASPARIN, J. L. A didactics for Historical-Critical Pedagogy. 5th ed. Revised. Campinas, SP: Associated Authors Publishing House, 2015.

GENETTE, G. Editorial Paratexts. Translated by Álvaro Faleiros. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

GIBBS, G. Qualitative data analysis. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Research in Education, v. 1).

GIL, A. C. How to Elaborate Research Projects. 6th ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HELENA, S. Picture book: a thousand and one stories in a single book. Leiturinha, Sep 18, 2018. Available at: <https://leiturinha.com.br/blog/livro-imagem-mil-e-uma-historias-em-um-livro-so/>. Accessed on: Mar 17, 2025.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Presentation – Portraits of Reading in Brazil – 2024 Edition. Available at: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Accessed on: Jan 5, 2025.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Portraits of reading in Brazil. Available at: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas/>. Accessed on: Jan 5, 2025.

JAMES, A. Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. Zero-to-Six Journal, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 219-248, Sep/Dec, 2019.

KISHIMOTO, T. M. Bruner and playing. Playing and its theories. Translation. São Paulo: Pioneira, 1998. Accessed on: Jan 22, 2025.

KISHIMOTO, T. M. Game and early childhood education. Game, Toy, Play and Education. Translation. São Paulo: Cortez, 1995. Accessed on: Jan 27, 2025.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. Brazilian children's literature: history & stories. São Paulo: Ática, 1999.

LEITE, M. I. (2008a). Rethinking the school - with the floor: the child from the rural area. In S. H. V. Cruz (Org.), *The child speaks: Listening to children in research* (pp. 312-314). São Paulo: Cortez.

LEONTIEV, A. N. Man and culture. In: *The Development of the Psyche*. Lisbon: livros Horizonte, 1978.

MAGALHÃES, G. M. Guide-activity and psychic neoformations: contributions of Historical-Cultural Psychology to developmental teaching in Early Childhood Education. *Sorocaba-SP*, v. 4, n. 02, p. 275-286, Jul/Dec. 2018.

MANGUEL, A. *A History of Reading*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCO, M. T. de. Literary reading in early childhood education: contributions of teacher mediation in the formation of the child reader. *Journal of Education, Vitória da Conquista*, v. 11, n. 02, p. 171-183, 2020. DOI: 10.5935/2179-0027.20200030.

MARINHO, F. Arcadism. *Brasil Escola Portal*. Available at: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/o-barroco.htm>. n.d. Accessed on: Dec 17, 2024.

MARINHO, Fernando. Romanticism in Brazil. *Brasil Escola Portal*. Available at: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/romantismo-no-brasil.htm>. n.d. Accessed on: Dec 18, 2024.

MARTINS, J. C. Vygotsky and the role of social interactions in the classroom: recognizing and uncovering the world. p. 111-122, 1997. Available at: <https://ria.ufrn.br>. Accessed on: Jan 21, 2025.

MARTINS, L. M. Social role-play and personality formation. In: ARCE, Alexandra; DUARTE, Newton (orgs.). *Social role-play in early childhood education: the contributions of Vygotsky, Leontiev and Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

MARTINS, L. M. The psychological foundations of historical-critical pedagogy and the pedagogical foundations of historical-cultural psychology. *Geminal: Marxism and Education in Debate Journal*. Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143. 2013.

MEC (Ministry of Education). National School Library Program. Available at http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15609-guia-ei-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192. Accessed on: Mar 02, 2024.

MELLO, M. A. The concept of mediation in Historical-Cultural Theory and pedagogical practices. *Learn – Philosophy and Psychology of Education Notebooks, Vitória da Conquista*, Year XIV, No. 23, p. 72-89, Jan/Jun. 2020.

MELO, J. F. et al. Historical-cultural theory - Contributions to psychopedagogical practice. *Psychopedagogy Journal* 2020. Available at: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/649/teoria-historico-cultural--->

contribuicoes-para-a-pratica-psicopedagogica. Accessed on: Sep 13, 2024.

MINAYO, M. C. de S. (org.). Social Research. Theory, method and creativity. 18th ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, A.; SEABRA, W.; BROCKINGTON, G. Playing is fundamental for child development. 2018. Edition 248. Available at: <https://revistaeducacao.com.br/author/varios-autores/>. Accessed on: May 4, 2021.

NAVARRO, M. S. Play in early childhood education. IX National Education Congress - EDUCERE; III South Brazilian Meeting of Psychopedagogy, 2009. Available at: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35789608/Brincar_na_educacao_infantil-libre.pdf. Accessed on: Jan 24, 2025.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: learning and development – a socio-historical process. 6th ed. São Paulo: Scipione, 1993.

PADILHA, A. M. L. Students with intellectual disabilities: reflections on the concept of development of higher psychic functions and the role of school education in the historical-cultural perspective of Lev Vygotsky's school. *Horizontes*, v. 36, n. 3, p. 62-73, Sep/Dec. 2018. Available at: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.681>. Accessed on: Feb 21, 2025.

PASQUALINI, J. C. Contributions of historical-cultural psychology to the school education of children aged 0 to 6 years: child development and teaching in Vygotsky, Leontiev and Elkonin. Master's Dissertation (Education). Faculty of Sciences and Letters, Unesp, Araraquara, 2006.

PASQUALINI, J. C. The role of the teacher and teaching in early childhood education: the perspective of Vygotsky, Leontiev and Elkonin. São Paulo: UNESP Publishing House; São Paulo: Academic Culture, 2010. Available at: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf>. Accessed on: May 05, 2024.

PORTO, C. L. Games and play: challenges and discoveries. 2nd ed. Year XVIII, bulletin 07, May 2008. ISSN 1982-0283. Available at: <https://www.pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2013/06/JOGOS-E-BRINCADEIRAS.pdf#page=25>. Accessed on: Jan 26, 2025.

RAMOS, F. Picture book: reading possibilities. Digital Seminal Notebook – Electronics, v. 1, No. 23, p. 132-149, January, 2015.

RAMOS, G. The image in children's books: paths to read the visual text. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RODRIGUES, S. L. et al. Children's literature: origins and trends. In: INTERNATIONAL SEMINAR ON EDUCATION IN MERCOSUR, 15th, 2013, Cruz Alta. Proceedings [...]. Cruz Alta: UNICRUZ, 2013. Available at: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2013/LINGUAGEM%20E%20EENVOLVIMENTO%20SOCIOCULTURAL/ARTIGOS/LITERATURA%20INFANTIL%20ORIGENS%20E%20TENDENCIAS.PDF>. Accessed on: Dec 18, 2024.

ROUSSEAU, J.-J. Emile, or On Education. Translation: Roberto Leal Ferreira. 3rd ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, S. E. dos; ANJOS, C. I. dos; FARIA, A. L. G. de. The child of research, the child in research... Does the child do research? Educational Praxis Journal, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 158-175, 2017. DOI: 10.22481/praxis.v13i25.958. Available at: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/958>. Accessed on: Oct 17, 2024.

SAVIANI, D. School and democracy: theories of education, the curvature of the rod, eleven theses on education and politics. 32nd ed. Campinas: Associated Authors, 1999.

SCUDELER, A. P. B.; LIMA, E. A. de. Emotional communication between babies: a study in light of Historical-Cultural Theory. Marília: Faculty of Philosophy and Sciences, São Paulo State University (UNESP), 2015. Available at: <https://www.inscricoes.fmb.unesp.br/upload/trabalhos/201751815341.pdf>. Accessed on: Sep 15, 2025.

MUNICIPAL SECRETARY OF EDUCATION. Guidebook for Pedagogical work in Early Childhood Education. Londrina. 2018.

STERN, W. Psychology of Early Childhood (Psikhológuíya ránnevo diétstva), 1922.

SILVA, J. P. da; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Theoretical-methodological issues of research with children. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). The child speaks: listening to children in research. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.

SILVA, J. P.; URT, S. da C. The value of literary art in the construction of the child's aesthetic sense. Nuances: Studies on Education, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 225–246, 2016. DOI: 10.14572/nuances.v27i1.3692. Available at: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3692>. Accessed on: Dec 26, 2024.

SILVA, M. L. L. da. Spaces, colors, textures and forms: image narratives and visual language work in early childhood education. In: VIII NATIONAL CONGRESS OF EDUCATION, 2023, João Pessoa. Proceedings... São Paulo: Realize Editora, 2023.

SMITH, V. H. Narratives and the development of imagination in children: playfulness and language. Letters and Sciences Journal, No. 43, p. 125-139, 2008. Available at: <http://www4.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista43/artigo9.pdf>. Accessed on: Mar 10, 2025.

SOUZA, A. J. et al. Play in Vygotsky: Early Childhood Education. 1st ed. São Paulo, 2022. 70 p. ISBN 978-65-84809-22-2.

SOUZA, S. M. G. The study of childhood as a revealer and unveiler of the dialectic of social exclusion-inclusion. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). The child speaks: listening to children in research. São Paulo: Cortez, 2008. p. 174-203.

SOUZA, W. Baroque. Brasil Escola Portal. Available at:

<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/o-barroco.htm>. n.d. Accessed on: Dec 17, 2024.

SOUZA, W. Modernism. Brasil Escola Portal. Available at: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/modernismo.htm>. n.d. Accessed on: Dec 18, 2024.

SPENGLER, M. L. P. Taking flight among picture books: the PNBE collection for early childhood education. Thesis (Doctorate in Education) – Federal University of Santa Catarina. Florianópolis, 2017, 213p.

TAVARES, M. Inferential strategy for reading the illustrated book. *Graphos Journal, João Pessoa*, v. 21, n. 1, p. 176-196, 2019. Available at: [link suspeito removido]. Accessed on: Mar 16, 2025.

THIOLLENT, M. Action research methodology. 2nd ed. São Paulo: Cortez: Associated Authors, 1986.

TUMELERO, N. Descriptive research: what it is and how to do it correctly in your research. Mettzer, 2018. Available at: <https://blog.mettzer.com/pesquisa-descritiva/#>. Accessed on: Mar 13, 2024.

UJIE, N. T. Play, toy and playing: uses and meanings. *Guarapuava, Paraná*, v. 9, n. 1, p. 51-59, Jan/Jun. 2008.

VALE, L. V. Children's narratives. In: SARAIVA, J. A. Literature and Literacy: From the Plan of Crying to the Plan of Action. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. p. 43-49.

FOUNDATION Maria Cecília Souto Vidigal. Why playing is so important. 2015. Available at: <https://memoria.ebc.com.br/infantil/para-pais/2015/03/por-que-brincar-e-tao-importante>. Accessed on: May 4, 2021.

VYGOTSKY, L. S. The Social Formation of Mind. 4th ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Imagination and creation in childhood. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. Imagination and creativity in childhood: a psychological essay. Translated from Russian, introduction and notes by João Pedro Fróis. 1st ed. Lisbon: Dinalivro, 2012.

VYGOTSKY, L. S. Collected Works (Vol. 4). Madrid: Visor. 1996.

VYGOTSKY, L. S. Thought and language. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Educational psychology. 2nd ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WILL LUDWIG, A. C. Research in education. *Linhas Journal, Florianópolis*, v. 4, n. 2, 2007. Available at: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1215>. Accessed on: Sep 16, 2024.