

## Artigo

# Imaginação e criação em Vigotski: (re)significação da produção literária na alfabetização de crianças

## Imagination and creation in Vigotski: (re) significance of literary production in children's literacy

## Imaginación y creación en Vigotski: (re) importancia de la producción literaria en la alfabetización infantil

Thaís Rodrigues Carlos<sup>1</sup>  
Bárbara Cortella Pereira de Oliveira<sup>2</sup>

Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Cuiabá - MT, Brasil

### Resumo

Enfocam-se neste artigo as relações entre imaginação e criação na infância e as possibilidades de produção literária em sala de aula. Para isso, realizou-se um estudo sobre a obra *Imaginação e criação na infância*, de Lev S. Vigotski, ancorado na perspectiva da psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (2009a, 2007b, 2008c) e uma revisão bibliográfica de obras e artigos científicos que tratem de temáticas correlatas. Apresentam-se autores como Smolka (2012), Pino (2005a, 2006b), Guimarães (2017), Silva (2006) e Cruz (2011) e problematizam-se algumas questões: quais as relações entre imaginação e criação na infância, qual o conceito vigotskiano de imaginação, como a linguagem contribui para esse processo e quais são os principais conceitos apresentados pelo autor. Constatou-se a partir de estudos teóricos uma estreita relação entre os processos de imaginação e criação para a infância e a necessidade das escolas propiciarem espaços e tempos adequados em seus currículos para que as crianças possam vivenciar o processo de produção literária, desde a educação infantil e ciclo de alfabetização. Também compreendemos a importância da realização de mais estudos sobre essa temática que identifiquem quais e como as práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento das funções superiores na infância, assim, a pesquisa de

---

<sup>1</sup> Possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) campus de Cuiabá - MT. É servidora pública da Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), desempenhando a função de professora da educação básica (pedagoga) em Cuiabá - MT e Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus de Cuiabá. Atualmente, integra as linhas de pesquisa ; "Alfabetização e Letramento" e "Literatura Infantil" do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância?. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8506-2969>. E-mail: [thaisrodriguescarlos15@gmail.com](mailto:thaisrodriguescarlos15@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente vinculada ao Departamento de Ensino e Organização Escolar (DEOE) e à linha "Culturas escolares e Linguagens" do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa "Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância" (GEPOLEI/UFMT). Tem Doutorado em Educação (2013) pela Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" UNESP- Marília-SP, com doutorado sanduíche na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHES, Paris-França), sob orientação do Prof. Jean Hébrard (EHES); Mestrado em Educação (2009) e graduada em Pedagogia (2006) pela mesma instituição. Tem experiência na área de História da alfabetização, Alfabetização, Leitura e Escrita, e Literatura infantil com pesquisa nas mesmas temáticas. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4068-6417>. E-mail: [barbaracortella@gmail.com](mailto:barbaracortella@gmail.com).

campo apresenta-se como uma futura proposta de estudo em relação ao tema desse artigo.

### **Abstract**

This article focuses on the relationship between imagination and creation in childhood and the possibilities of literary production in the classroom. For this, a study was carried out on the work *Imagination and creation in childhood*, by Lev S. Vigotski, anchored in the perspective of Vigotski's Historical-Cultural Psychology (2009a, 2007b, 2008c) and a bibliographic review of works and scientific articles that address related topics. Authors such as Smolka (2012), Pino (2005a, 2006b), Guimarães (2017), Silva (2006) and Cruz (2011) are presented and some questions are questioned: what are the relationships between imagination and creation in childhood, what is Vigotskian concept of imagination, how language contributes to this process and what are the main concepts presented by the author. There was a close relationship between the processes of imagination and creation for children and the need for schools to provide adequate spaces and times in their curricula so that children can experience this process of literary production, from early childhood education and the literacy cycle. We also understand the importance of conducting more studies on this topic that identify which and how pedagogical practices contribute to the development of higher functions in childhood, thus, field research presents itself as a future study proposal in relation to the theme of this article.

### **Resumen**

Este artículo se centra en la relación entre la imaginación y la creación en la infancia y las posibilidades de producción literaria en el aula. Para ello, se realizó un estudio sobre el trabajo *Imaginación y creación en la infancia*, de Lev S. Vigotski, anclado en la perspectiva de la Psicología Histórico-Cultural de Vigotski (2009a, 2007b, 2008c) y una revisión bibliográfica de obras y artículos científicos que abordar temas relacionados. Se presentan autores como Smolka (2012), Pino (2005a, 2006b), Guimarães (2017), Silva (2006) y Cruz (2011) y se cuestionan algunas preguntas: ¿cuáles son las relaciones entre la imaginación y la creación en la infancia? Concepto vigotskiano de imaginación, cómo el lenguaje contribuye a este proceso y cuáles son los principales conceptos presentados por el autor. Hubo una estrecha relación entre los procesos de imaginación y creación para los niños y la necesidad de que las escuelas brinden espacios y tiempos adecuados en sus planes de estudio para que los niños puedan experimentar este proceso de producción literaria, desde la educación de la primera infancia y el ciclo de alfabetización. También entendemos la importancia de realizar más estudios sobre este tema que identifiquen qué prácticas pedagógicas y cómo contribuyen al desarrollo de funciones superiores en la infancia, por lo tanto, la investigación de campo se presenta como una futura propuesta de estudio en relación con el tema de este artículo.

**Palavras-chave:** Teoria Histórico-cultural; Processo discursivo; Educação literária da criança.

**Keywords:** Historical-cultural theory; Teaching-learning process; Child education.

**Palabras claves:** Teoría Histórica-cultural; Processo de enseñanza-aprendizaje; Educación en la infancia.

### **Introdução**

*“Tudo o que não invento é falso” (Manoel de Barros)*



Quando falamos em alfabetização de crianças, não é muito comum pensarmos em processos de criação e imaginação (CARLOS, 2020), entre crianças e adultos, como nos lembra o poeta cuiabano na epígrafe de abertura deste artigo. No entanto, quando abordamos esse assunto de uma perspectiva discursiva, lutamos e defendemos o direito de nossas crianças desenvolverem processos de criação e imaginação, fazer “peraltagens” com as palavras, como parte de suas constituições leitoras e autoras como forma de agirem no e sobre o mundo por meio do uso estético e ético da linguagem literária.

Por compreendemos esses dois processos fundamentais para o desenvolvimento do humano e da infância, nos amparamos na perspectiva da psicologia Histórico-cultural de Vigotski e da alfabetização como processo discursivo e propomos diálogos que contribuam para a produção de conhecimentos referentes ao tema supracitado. Temos como objetivo tratar das relações entre imaginação e criação na infância durante os processos de produção literária em sala de aula e problematizar como a linguagem contribui para o desenvolvimento do ser humano.

Para fundamentar as discussões, temos como base dos estudos a obra *Imaginação e Criação na Infância*, de Vigotski<sup>3</sup> (2009a) e buscamos a partir de uma revisão bibliográfica autores que são referência nesse campo de pesquisa correlato, como Smolka (1988/2012), Pino (2005a, 2006b), Guimarães (2017) e Silva (2006).

Tais autores oferecem contribuições necessárias para traçarmos uma análise sobre os principais conceitos de desenvolvimento infantil, dos processos de elaboração da imaginação e criação na infância e dos processos discursivos em sala de aula.

No decorrer da escrita, apresentamos ideias que discorrem sobre a importância de compreendermos as relações humanas como um construto entre ser humano, natureza e sociedade, pois como comenta Pino (2005a, p. 14 - 15) sobre uma tese de Vigotski<sup>4</sup>, ao qual ele se propõe a estudar:

Trata da tese das *funções mentais superiores* – aquelas que constituem as características específicas do Homem e que são demarcadoras do espaço “humano” – com a *Cultura*, a qual é obra do próprio homem. Traduzida em outros termos, essa tese faz do Homem o criador daquilo que o constitui e que o define como um ser *humano*.

Concordamos com Vigotski (2009a) quando ele afirma que são considerados aspectos centrais da constituição humana a capacidade criadora

---

<sup>3</sup> O trabalho surgiu a partir da proposta de estudo de obras que contribuíssem para a construção do projeto de pesquisa durante a disciplina *Pesquisa em Ciência da Educação* e resulta da pesquisa de mestrado em educação, intitulada [...] (AUTOR 1, 2020) vinculada ao Projeto trienal de pesquisa (2018-2021) “O processo discursivo no ensino inicial da leitura e da escrita para crianças em escolas municipais [e estaduais] em Mato Grosso”. Para esse estudo teórico, escolhemos a obra de Lev S. Vigotski, *Imaginação e Criação na Infância* (2009a).

<sup>4</sup> O estudo citado nesse trecho encontra-se na obra de Angel Pino (2005a), intitulada *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*, o qual utilizamos para as reflexões teóricas o prefácio, introdução e capítulo I, os quais trazem discussões sobre a criança, a cultura e a constituição humana, importantes contribuições para os estudos na perspectiva vigotskiana de desenvolvimento e aprendizagem.

e produtora de cultura, em que a imaginação como uma das funções superiores, contribui para a criação da história da humanidade, ou seja, em um processo dialético, o ser humano ao mesmo tempo participa e produz a cultura, humanizando-se e humanizando aos outros (Pino, 2005a).

Portanto, a “[...] a imaginação é constituinte da formação humana [...]” (Arena, 2010, p. 30)” e a produção cultural se apresenta como produto dessa imaginação e criação, pois a partir das relações com os instrumentos culturais e outros seres humanos, que ele cria e constrói, apropria-se da cultura e da história da sociedade em que está inserido.

Tais pontos são essenciais para a discussão, pois são nas relações sociais que se constroem os sentidos atribuídos às vivências e experiências do ser humano, como afirma Guimarães (2017, p. 83):

A partir das interações sociais, vividas na mediação e na experiência partilhada, ocorrem os processos de internalização e, conseqüentemente, de desenvolvimento. Entende-se que o desenvolvimento é descontínuo, marcado pela (inter)relação do sujeito por meio das relações sociais estabelecidas. No desenvolvimento, há funções consolidadas/autônomas e funções emergentes. As psicológicas que emergem e consolidam-se no plano interativo (intersubjetivo) tornam-se internalizadas, isto é, transforma-se para constituir o funcionamento interno (intrasubjetivo). O que aparece como característica individual da personalidade do sujeito é marcadamente social.

Portanto, para compreendermos como tais relações influenciam as práticas pedagógicas, organizamos este artigo em três momentos: no primeiro, apresentamos uma análise e discussão sobre os termos humanização e linguagem, considerados importantes para a compreensão da imaginação e criação na perspectiva vigotskiana, no segundo, dialogamos sobre o conceito de imaginação e os processos de criação na infância, e por fim, no terceiro, trazemos as considerações finais sobre as análises realizadas no decorrer do texto.

## **1 Humanização e linguagem em Vigotski: elaboração conceitual**

Propomos um diálogo sobre como a imaginação e a criação na infância contribuem para a constituição do ser humano, mesmo compreendendo as dificuldades ao discorrer sobre um tema tão complexo, pensamos que de alguma forma ele contribua para as reflexões que abrangem os fundamentos teóricos da psicologia Histórico-Cultural.

Para compreendermos o conceito vigotskiano de ser humano como criador e produtor de cultura, salientamos que Vigotski utiliza as fontes do materialismo histórico-dialético em Marx, assim, como afirmam os autores Pino (2005a, 2006b) e Silva (2006) em estudos realizados sobre a psicologia histórico-cultural<sup>5</sup>. Em Silva (2006, p. 25 - 26) encontramos a explicação sobre o conceito de humanidade em Marx:

---

<sup>5</sup> Ambos os estudos de Pino (2005a, 2006b) e Silva (2006) aparecem nas referências bibliográficas utilizadas nesse artigo que abordam o tema do trabalho.

De acordo com Marx, a humanidade não se explica por apologias e/ou circunstâncias abstratas (fenomenológicas), pois o homem é o resultado da sua experiência histórica e não de uma energia superior ou que lhe é ulterior. As ciências humanas, por exemplo, não se podem fundar em dogmas e arbitrariedades, mas sim no resgate da realidade do concreto, das ações e das condições de vida dos indivíduos.

A partir desse excerto, percebemos que o ser humano age sob a natureza, transformando-a e transformando-se no decorrer do processo histórico que não possui uma linha reta, como explica Pino (2006b, p. 51) “[...] o que implica ver a história de forma dialética, como um acontecer dinâmico, e não como um acontecimento estático previamente determinado”.

Assim, pensamos o humano como um ser atuante na história e cultura, que transgride *paradigmas*<sup>6</sup>, atuando em seu meio social e mediante a sua capacidade imaginativa e criadora, produza instrumentos capazes de contribuir para uma sociedade justa e igualitária. Pino (2005a, p. 53) comenta:

Para Vigotski e a vertente histórico cultural, nem as funções elementares podem, por si mesmas, dar origem ou acesso às funções superiores, nem estas são simples manifestações daquelas. As funções elementares se propagam por meio da herança genética; já as superiores propagam-se por meios das práticas sociais. O que, em razão da sua natureza simbólica, permite dizer que elas se propagam por si mesmas. É o que ocorre, por exemplo, com a palavra (função do falar) e com a idéia (função do pensar) que, à maneira do fogo que consome tudo o que está em sua volta, elas transformam tudo em palavra e em ideia. As palavras dão origem a outras palavras; as idéias, a outras idéias.

O homem, então passa “[...] a agir para além das condições biológicas e, portanto, independentemente do seu campo perceptivo, demarcando uma ação prospectiva no ambiente” (Silva, 2006, p. 27) ele passa a atuar sob a natureza, imaginando e criando, a partir das heranças históricas herdadas da própria história, subjetiva e coletiva.

Silva (2006, p. 27) complementa:

A orientação de uma ação para além da disposição natural possibilitou ao homem agir e criar elementos que não estavam dados naturalmente, configurando esferas mediadas (artificiais) na relação com a natureza e na organização do próprio comportamento.

Portanto, os instrumentos que o homem utiliza em seu cotidiano e os signos, são criações que proporcionaram a ele “[...] uma alteração no

---

<sup>6</sup> Abordamos o conceito de *paradigma* apresentado por Brandão (2010) que explica ser um conjunto de ideias que são aceitas por um grupo ou comunidade científica, também, compreendemos que tais *paradigmas* podem ser desconstruídos e questionados, reformulados por outras ideias.

comportamento humano” (Silva, 2006, p. 28), lembrando que a atividade produtiva se relaciona com o real e o simbólico e por ser do humano, é uma atividade criadora (Pino, 2006b).

Dessa forma, entramos na seara das relações entre imaginação, criação, pensamento e linguagem, os quais constituem o que é o ser humano, as funções superiores (Vigotski, 2007b) possuem papel fundamental nesse processo, Smolka (2012, p. 76) afirma sobre a construção dos signos:

Os signos – gestos, desenho, linguagem falada, escrita, matemática, etc. – constituem um instrumental cultural, através do qual novas formas de comportamento, relacionamento e pensamentos humanos vão sendo elaborados. [...] Do ponto de vista da psicologia dialética de Vygotsky, então, a colocação da questão muda fundamentalmente: a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora.

Cruz (2011, p. 85 - 86) também complementa, “[...] em sua perspectiva [de Vigotski], é pela linguagem que nos referimos ao mundo, que classificamos, recortamos, representamos, nomeamos, significamos a realidade, no contexto das relações sociais”, a linguagem carrega a cultura de uma sociedade e a história da humanidade.

Mediante a linguagem, a criança estabelece relações com o meio social e aprende formas culturais de pensar, falar, agir, criar e produzir, significando o mundo, a linguagem surge como uma forma de experienciar a humanidade e são os signos que contribuem para esse desenvolvimento, aspecto central para a produção de significados e sentidos:

A aquisição da linguagem pode ser um paradigma para o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento. A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna. (Vigotski, 2007b, p. 102).

Os signos são o instrumento simbólico que o homem utiliza como mediação, assim, como Smolka (2012) diz que a materialidade das palavras são expressões do que a criança se apropriou nos momentos de interlocução durante as relações sociais, ou melhor, do seu interdiscurso. Pois, é no *processo discursivo*<sup>7</sup> em sala de aula que a criança pode se apropriar das formas culturais que a sociedade herdou por meio das palavras e das linguagens.

As autoras<sup>2</sup> (2019, p. 134) explicam que o:

[...] o processo de alfabetização, que não se limita simplesmente ao ato mecânico de ler e escrever, mas entendido também como

<sup>7</sup> O processo discursivo em sala de aula se caracteriza como “[...] uma forma de interação, ou seja, lugar de interação humana onde os falantes se constituem como sujeitos” (2, 2019a). Esse conceito apresenta-se na obra *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo* (2012) de Ana Luiza Bustamente Smolka, o qual também se apresenta como fundamento teórico para os estudos e pesquisas das autoras.

uma apropriação por parte das crianças de uma forma de linguagem e de interação, tendo o texto como ponto de partida, por considerá-lo uma unidade de sentido/significação, interação e interlocução.

Para que isso ocorra é necessário compreender a elaboração dos conceitos de palavras, os quais se relacionam com a apropriação da linguagem mediante as experiências da criança, pois “[...] a linguagem se constitui como o laço que possibilita estabelecer as relações entre os conceitos” (Guimarães, 2017, p. 93).

Os conceitos de palavras, são as significações das palavras que as crianças constroem no decorrer de suas experiências sociais. Fontana (2005, p. 87) apresenta que a elaboração conceitual está relacionada com o simbólico e o cultural das relações sociais:

Em suas análises do processo de elaboração conceitual, como já indicamos, Vigotski destaca a organização lógica subjacente ao significado da palavra, valorizando as abstrações, análises e generalizações que a criança é capaz de articular, conduzida pela palavra, nos distintos momentos de seu desenvolvimento.

A linguagem transforma a forma como a criança compreende o mundo e a partir do conhecimento de novas palavras, ela reelabora e cria, desenvolvendo novas funções, sabendo como utilizar os instrumentos que outros seres humanos criaram e produziram:

[...] os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é, primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado – processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos. O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Esses processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial (Vigotski, 2008c, p. 104).

As palavras – signos – no decorrer da história possuem diferentes significações, porém somente a criança atribuirá sentido a elas. Vigotski (2008c, p. 151) afirma que “[...] o significado das palavras evolui”, se transformam, pois como fenômeno do pensamento elas modificam-se.

Nessa relação, são as experiências sociais que se tornam subjetivas, pois entram em jogo os sentidos sensoriais dos seres humanos e a internalização da fala exterior, porque “[...] a internalização de formas culturais de comportamento envolvem a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (Vigotski, 2007b, p. 58).

O homem, por ser cultural, internaliza as práticas sociais e a mediação ocorre a partir da materialidade da linguagem:

Nessa perspectiva [vigotskiana], a elaboração conceitual é considerada como um modo culturalmente desenvolvido de os indivíduos refletirem cognitivamente suas experiências, resultante de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados sensoriais, que é mediado pela palavra e nela materializado (Fontana, 2005, p. 120).

Precisamos compreender que para Vigotski a fala exterior transformada em fala interior, gera uma enorme transformação das funções psicológicas superiores da criança e possibilita a reelaboração de conhecimentos anteriormente adquiridos em novos conhecimentos produzidos. Como nos explica Silva (2006, p. 42):

O signo (linguagem), por sua vez, ao orientar-se internamente, para o próprio sujeito, regulou ações e estruturou o campo simbólico, constituindo-se no princípio explicativo da atividade consciente, a base do funcionamento de ordem superior

As ideias de Vigotski sobre o discurso interior remetem a sua relação com a linguagem que mediante os signos e as relações sociais transformam a elaboração conceitual de *conceitos espontâneos* para os *conceitos científicos*, Goés e Cruz (2016, p. 34 - 35) explicam:

Enquanto os conceitos espontâneos são elaborados nas situações de utilização da linguagem, nas relações cotidianas, os científicos tornam-se acessíveis principalmente nas relações escolarizadas, pela mediação deliberada e explícita de um adulto que visa a aquisição pela criança de conhecimentos sistematizados.

São os conceitos científicos que permitirão que a criança reelabore os conceitos espontâneos, compreendemos que a cada nova palavra aprendida, muitas são as relações reelaboradas pela criança (Goés; Cruz, 2016), por isso a importância do trabalho da escola com diferentes linguagens e conteúdos científicos.

A palavra como signo cultural, transforma as relações sociais, pois o “[...] caráter dinâmico da palavra, concretizada no acontecimento das interações verbais, re-situa a relação significado-sentido” (Goés; Cruz, 2016, p. 38).

Assim, compreender a relação entre linguagem e imaginação, possibilita ter uma concepção de que todo ser humano produz conhecimento e aprende a partir das experiências sociais com o outro e suas criações.

O processo de imaginação não acontece espontaneamente, mas mediante material simbólico adquirido conforme as diferentes vivências sociais, a criação, produto da imaginação, é produto daquilo que Vigotski (2009a, p. 24) explica como a “[...] relação do produto final da imaginação com algum fenômeno real [...]”.

## **2 Imaginação e criação: (im)possibilidades de conceituação**

Silva (2006) explica que muitos estudiosos têm discutido sobre o conceito de imaginação e os processos de criação humana, por consequência, existem



muitas divergências em relação aos conceitos básicos das palavras em torno do tema, porém nesse trabalho enfocamos nossas perspectivas a partir da teoria Histórico-cultural.

Para discutirmos o conceito vigotskiano de imaginação, compreendemos a necessidade de conceituar o termo na obra do autor, entretanto, não podemos entender essa palavra sem compreender que outras palavras também constituem o arcabouço teórico de Vigotski, tais como: interação, internalização e produção imaginária.

Pensamos que na relação entre as palavras encontramos os significados construídos, assim como, nas relações sociais, Maheirie *et al.* (2015, p. 54) comenta:

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, o homem é um ser de relações, ou seja, nada é, senão na relação com os outros, com a natureza, com o tempo, com as coisas e com seu próprio corpo. Como consequência, o sujeito é produto do contexto que vivencia e é, ao mesmo tempo, produtor desse contexto. O processo criativo, então, é produzido nas relações e se faz também como produto e produtor do contexto o qual o sujeito está inserido.

O processo de imaginação para Vigotski, relaciona-se diretamente com o meio social e a capacidade humana de aprender junto aos outros seres humanos utilizando os instrumentos criados por outras gerações, pois a produção imaginária “[...] nos remete à capacidade criadora dos seres humanos, adquirida no processo evolutivo, que lhes permite assumir o rumo da própria evolução” (Pino, 2006b, p. 48).

A imaginação relaciona-se diretamente às percepções humanas, pois surgem a partir da combinação de elementos do real, das emoções e das experiências sociais, subjetivando-se e tornando-se sociais. Vigotski (2009a, p. 21) compreende que a imaginação seria o processo de produção de imagens e que ela “[...] sempre se constrói de materiais hauridos da realidade”.

Pino (2006b, p. 54) pressupõe que:

Ao falar de “campo imaginário” estou partindo do pressuposto de que entre o *real* – das materialidades constitutivas da *Natureza* de que falam os filósofos – e o *simbólico* – das criações materiais e simbólicas dos homens – existem um campo da subjetividade restrita, o *imaginário*, ao qual só o sujeito tem acesso antes que seus conteúdos se tornem expressões objetivas da subjetividade.

Desse modo, a imaginação seria o processo de combinar materiais da realidade, criando a partir do velho, algo novo e quanto mais experiências o ser humano vivenciar, melhor serão suas criações.

Arena (2010) apresenta a ideia de que na perspectiva vigotskiana, a imaginação como capacidade criadora relaciona-se com as apropriações que o sujeito faz das experiências com a cultura e a história das gerações precedentes. Arena (2010, p. 30) também afirma que para Vigotski a:

[...] imaginação transcende a própria criação literária porque move o próprio desenvolvimento da cultura humana em todas as áreas. Dessa forma, imaginar é inventar, criar, romper com o já construído para encontrar o ainda desconhecido. Imaginar, portanto, não faz apenas parte do mundo infantil, mas é uma faculdade do homem, social e historicamente desenvolvida, necessária para a própria e permanente formação do ponto de vista filogenético.

Destacamos que a imaginação “[...] não significa inventar ou criar a partir do nada [...]”, (Arena, 2010, p. 31), pois a imaginação está principalmente relacionada com as apropriações que os seres humanos realizam de sua cultura e histórias.

A palavra (linguagem) adquire importante papel, Silva (2006, p. 30) considera que “[...] a possibilidade de imaginar está instanciada pela palavra, pelo próprio real. Por isso, toda a atividade criadora parte da [...] vivência, ou melhor, da forma como se percebe o mundo”.

Toassa e Souza (2010) ao estudarem o termo *vivência* na obra de Vigotski, o definem como um processo básico na vida dos seres humanos, contemplando todo tipo de conteúdo mental e sendo a vivência algo que os seres humanos vivem e que contribui para o processo de consciência de si e de seu entorno, elas afirmam “[...] a linguagem é o laço que relaciona os conceitos de tomada de consciência (no sentido da relação de compreensão que estabelecemos com algo) e vivência” (Toassa; Souza, 2010, p. 770).

As pesquisadoras também explicam que:

[...] a vivência é campo de conflitos, entreposto do funcionamento psíquico concreto, linguagem do impacto vital do entorno no sujeito. Nos sistemas psicológicos mais amplos, como consciência e personalidade, têm lugar processos conscientes e inconscientes, racionais e irracionais (associativos, por exemplo). (Toassa; Souza, p. 771, 2010).

Portanto, compreendemos a importância de que durante o desenvolvimento infantil, as crianças vivenciem diferentes momentos de aprendizado cultural, conhecendo o que é considerado *velho* e o que se considera *novo* para que contribua para as criações humanas.

Dessa forma, a *criação* seria a combinação do velho com o novo, em Vigotski, ela adquire a forma do agir sob o lugar social que se faz parte, ela é o produto da imaginação e o que torna o homem *Humano*. As experiências que foram apropriadas pela criança podem ser produzidas, seja a partir da escritura, teatro, música, arte, ciência, das linguagens, pois:

Criar é uma forma de transcender o já vivido em função do ainda não existente. É recombinar os elementos da realidade que foram apreendidos, por meio da percepção significativa, do sentido estético e da reflexão, para desconstruí-los e reconstruí-los de outra forma, impulsionados pela imaginação. Assim, é possível compreender o motivo pelo qual a imaginação é a base para toda e qualquer forma de criatividade, seja ela artística, científica ou técnica, já que nela o sujeito vai além de seu

passado e de suas experiências vividas, projetando-se em função de um *povir*. (Maheirie *et al.*, 2015, p. 57).

Destacamos as contribuições de Vigotski (2009a) para a produção imaginária infantil (a criação), o autor apresenta importantes relatos sobre como a literatura, teatro e desenho infantil contribuem para o desenvolvimento das funções superiores, porém ele destaca que a criança produz durante todo o processo de criação.

Vigotski (2009a) destaca como as produções humanas – histórias narradas, gêneros de tradição oral, obras literárias, teatro (dramatização), novelas, brincadeiras, desenho (ilustração), música – podem provocar emoções que conseqüentemente influenciam a imaginação e a criação.

As emoções são reais, assim como a experiência de sentir, porém, a imaginação costuma ser uma fantasia que também influencia as emoções, mesmo que a experiência não seja diretamente vivida:

[...] a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. 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. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência história ou social alheias. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana. (Vigotski, 2009a, p. 25).

### 3 Os tempos e os espaços para a criação literária no ciclo de alfabetização

Amparados na obra de Vigotski (2009a), compreendemos que a *atividade da imaginação criadora* depende não apenas do contato da criança com a realidade, mas dos processos que recombina o já aprendido com aquilo que a criança aprende, reconstruindo e impulsionando a imaginação (Maheirie, 2015).

O trabalho com as diferentes linguagens no ciclo de alfabetização proporciona a apropriação de um repertório cultural amplo, mediante ações pedagógicas que valorizem o brincar, a literatura, o teatro, a música, o desenho e a narração como formas de expressão no ciclo de alfabetização.

Também são fundamentais para a aprendizagem das diferentes linguagens os aspectos afetivos e emocionais que a criança desenvolve durante a aprendizagem. Destacamos a importância da relação entre a sensibilidade e os processos de criação, como Ostrower (2001, p. 12) afirma:

[...] os processos de criação interligam-se intimamente com o nosso ser sensível. Mesmo no âmbito conceitual ou intelectual, a criação se articula principalmente através da sensibilidade. Inata ou até mesmo inerente à constituição do homem, a sensibilidade não é peculiar somente a artistas ou a alguns poucos privilegiados. Em si, ela é patrimônio de todos os seres humanos. Ainda que em diferentes graus ou talvez em áreas

sensíveis diferentes, todo ser humano que nasce, nasce com um potencial de sensibilidade.

Desse modo, a realidade e a imaginação em sala de aula precisam ser trabalhadas concomitantemente e com elementos que incentivem a fantasia (imaginação) na infância como uma necessidade vital para todo o ser humano (Candido, 2004), pois “[...] a fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinação cada vez mais nova” (Vigotski, 2009a, p. 23).

Defendemos que as crianças têm como direito espaços e tempos que valorizem o trabalho com a arte literária e os processos de criação, a escola tem como responsabilidade proporcionar aos alunos atividades que integrem os conhecimentos cotidianos, científicos e artísticos de forma prazerosa e lúdica nas práticas de alfabetização.

A variedade de experiências sensoriais, artísticas, sociais e intelectuais são fundamentais para que as potencialidades humanas sejam exploradas e desenvolvidas na infância. Vigotski (2009a, p. 23) comenta:

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade da imaginação. Por essa primeira forma de relação entre fantasia e realidade, já é fácil perceber o quanto é equivocado contrapô-las. A atividade combinatória do nosso cérebro não é algo completamente novo em relação à atividade de conservação, porém torna-a mais complexa.

Com os estudos recentemente realizados e organizados por Giroto, Franco e Silva (2019) na obra *Formação de leitores e a Educação Estética: Arte e literatura*, observamos que a escola ainda não compreende o tempo e espaço para a imaginação e o trabalho com a arte literária como fundamentais para o desenvolvimento humano.

As autoras (Giroto; Franco; Silva, 2019) afirmam que muitas vezes a arte e a literatura infantil são utilizadas em sala de aula apenas com finalidades didático-pedagógicas ou como *passatempo*, assim, a literatura perde o sentido e não se trabalha a formação estética do leitor literário na infância. Sobre o papel social da escola, destacam:

É compreensível que as crianças não saibam mensurar a importância do ato de ler e é nesse sentido que aumenta a responsabilidade da escola em proporcionar o acesso às obras literárias em uma prática pedagógica que privilegie o ato de ler como prática cultural e humanizadora (Munhoz; Giroto; Franco, 2019, p. 30).

Sociedade, escola e professores (as) têm como responsabilidade discutir e realizar ações que trabalhem com os direitos fundamentais de todo ser humano: o direito à arte e literatura como fundamentais (Candido, 2004, p. 174) no cotidiano escolar para a formação crítica e estética do leitor.

Estes direitos são fundamentais para que escola e professores repensem e ressignifiquem as práticas pedagógicas de leitura literária e criação no ciclo de alfabetização, pois:

[...] a arte configura-se como uma maneira humana de proporcionar ao sujeito uma forma de comunicação mais abrangente que dissemine a cultura e que o possibilite a se aproximar da verdade e da justiça social, não em uma representação do cotidiano tal como é, e sim como representação simbólica da realidade social e humana (Munhoz; Giroto; Franco 2019, p. 26).

Sabendo de tal importância e que “[...] já na primeira infância, identificamos nas crianças que os processos de criação manifestam-se com toda a sua força [...]” (Vigotski, 2009a, p. 16) propomos, a partir da teoria vigotskiana, repensarmos as atividades pedagógicas para que proporcionem no ciclo de alfabetização uma formação estética e um repertório cultural diversificado.

Portanto, afirmamos a importância de uma alfabetização artística centrada nos processos discursivos<sup>8</sup> (Smolka, 2012) a partir do trabalho com a imaginação e criação e não apenas como cópia e reprodução mecânica de atividades sem nenhum sentido para as crianças, tais como: copiar textos prontos, reescrever atividades sem sentido, pintar desenhos impressos sem a autoria da criança, assistir filmes como *passatempo*, ler apenas para memorizar etc.

São muitas as experiências artísticas que contribuem para a formação integral do ser humano e que podemos realizar no ciclo de alfabetização, entretanto, neste artigo pretendemos priorizar as contribuições da obra de Vigotski (2009a) para a ressignificação de atividades que estão relacionadas com a arte e produção literária infantil.

Entre as experiências que contribuem para a produção literária, podemos citar como exemplo, momentos em sala de aula, como ao contarmos ou lermos histórias para as crianças, elas interagem durante a leitura, imitando sons, personagens, sentimentos e demonstrando tristeza, alegria, medo ou angústia. Mesmo que as histórias não sejam reais, as emoções são e conforme os alunos escutam as histórias, eles se apropriam delas, podendo construir outras histórias a partir dessas.

Na visão vigotskiana de produção literária percebemos que a produção escrita está relacionada ao contexto social em que a criança cresce, ao que a criança viveu e às pessoas com quem se relaciona (Vigotski, 2009a), assim, as vivências escolares devem proporcionar o contato com a literatura infantil de forma prazerosa e não como imposição para os alunos.

Para o autor torna-se necessário que a criança passe de um estágio de produção para outro, ou seja, do desenho e da criação verbal para a produção literária de escrita com sentido, expressando ideias, opiniões, fantasias, sentimentos e emoções (Vigotski, 2009a).

O autor tece uma crítica às escolas em seu tempo sobre a imposição de conteúdos para a escrita, tal crítica ainda se constata como necessária para que

---

<sup>8</sup> Estudos e pesquisas sobre a alfabetização como processo discursivo e o percurso das produções acadêmicas sobre o tema podem ser encontrados no artigo produzido pelas autoras<sup>2</sup> (2019a) e que contribuem para a compreensão da temática.

as escolas em nossa época reflitam sobre as propostas de produção literária. Sobre as escolas, Vigotski (2009a, p. 55) escreve:

Isso [a não necessidade interna da escrita] acontece sobretudo nos casos em que a criança escreve sobre temas dados pela escola. Na velha escola, o desenvolvimento da criação literária dos alunos caminhava, principalmente, na seguinte direção: o professor apresentava o tema da composição e as crianças viam-se diante da tarefa de escrevê-la, aproximando a sua fala o mais possível da fala literária dos adultos ou do estilo dos livros que leram. Esses temas permaneciam estranhos à compreensão dos alunos, não tocavam sua imaginação nem seus sentimentos. Não eram mostrados às crianças exemplos de como se deveria escrever.

Smolka (2012) também apresenta importantes contribuições que se encontram com as ideias de Vigotski sobre como as escolas em nossa época concebem a escrita no ciclo de alfabetização. A autora constata, em estudos apresentados na obra *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, que a escola compreende o ensino da escrita de forma sistemática e mecânica, sem produção de sentidos e desconsiderando o processo discursivo interno da criança, ela afirma:

A escola não concebe a possibilidade desta escrita [com sentidos] e as próprias crianças desconhecem sua capacidade de elaboração pois inibem suas tentativas, baseadas que estão nas restrições – implícitas ou explícitas – dos adultos. De modo geral, a escola não tem considerado a alfabetização como um processo de construção de conhecimentos nem como um processo de interação, um processo discursivo, dialógico. Com isso, a escola reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades da escritura, restringe espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas (Smolka, 2012, p. 105 - 106).

Compreendemos que a produção em um estágio não anula as produções em outro, ou seja, durante todo o desenvolvimento infantil é fundamental que a escola proporcione à criança experiências com as diferentes produções humanas e espaços (desenho, teatro, música, dança, escrita e leitura literária) para que ela aprenda e construa as próprias formas de expressão, pois:

Nesse processo de desenvolvimento infantil, a criança passa por mudanças constantes e não permanece no mesmo estágio de desenvolvimento cognitivo, ela constrói seus conhecimentos que são mediados por seus pares, parceiros mais experientes e objetos de cultura, tais como: as palavras, os gestos, os desenhos, a escrita etc. (CARLOS; OLIVEIRA, 2019b, p. 132)

Precisamos valorizar as formas de produção e as características artísticas das crianças, para isso são necessários adultos parceiros que mostrem a elas como tais atividades se produzem e como realizá-las, o professor tem nesse

momento uma participação fundamental, Munhoz, Giroto e Franco (2019, p. 34 - 35) escrevem:

O papel do professor nessa perspectiva é compreendido como mediador entre aluno-conhecimento em um processo de transmissão dos conhecimentos teóricos, e uma prática docente consciente, planejada e intencional, com situações pedagógicas, que contribuam para a aprendizagem conceitual.

As crianças precisam sentir a necessidade de produzir e criar, para que a produção escrita inicial tenha sentido, passando da oralidade para os signos, de forma que eles se tornem instrumentos culturais (Smolka, 2012, p.76) e como afirma Smolka (2012, p. 109) “[...] essa escrita inicial não pode ser analisada apenas segundo as regras lógicas, ortográficas ou gramaticais” porque:

Com muita frequência, na passagem para a escrita, as dificuldades da criança são explicadas por motivos internos mais profundos. A fala é sempre compreensível para a criança; ela surge da comunicação ao vivo com as outras pessoas; é uma reação perfeitamente natural; é a resposta da criança ao que, à sua volta, influencia-a e sensibiliza-a. Ao passar para a escrita, que é bem mais abstrata e condicional, a criança frequentemente não entende para que precisa escrever. Está ausente nela a necessidade interna da escrita (Vigotski, 2009a, p. 64).

Assim, destacamos que as atividades de criação literária precisam considerar o que as crianças desejam e anseiam escrever, não podemos comparar a escrita de uma criança à de um adulto, pois a escrita infantil possui suas próprias características de criação (Vigotski, 2009a).

A ressignificação das atividades de produção literária em sala de aula acontecerá quando a arte literária for compreendida pela sociedade, escola e professores como direito fundamental das crianças, compreendendo que elas também produzem cultura e conhecimentos.

Vigotski (2009a) em suas reflexões, afirma:

Não se deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação. (Vigotski, 2009a, p. 101).

Assim, quando propomos atividades aos alunos, precisamos considerar que todos participem do processo de criação, desde o momento de concepção do tema até a elaboração do projeto e execução. As crianças produzem e criam, precisamos apenas compreender que elas têm as potencialidades necessárias para desenvolver esse trabalho mediante parceria de um adulto mais experiente e de seus pares.

O trabalho com a escrita literária em sala de aula possibilita que os alunos expressem o que se apropriaram durante os momentos de aprendizagem, as

escritas espontâneas ou com temas propostos pelos alunos oferecem oportunidades de trabalho com as escritas como produções literárias ou científicas; e outros gêneros do discurso.

São exemplos de momentos dedicados à escrita literária no ciclo de alfabetização, o trabalho com poemas, gêneros de tradição oral e leitura de livros de imagens, em que as crianças podem produzir após a leitura coletiva ou individual uma releitura das histórias ou brincadeiras cantadas, criando escritas literárias que expressem a compreensão, imaginação e criatividade.

Essas escritas podem ser produzidas em gêneros discursivos diversos, tais como relatos de experiências, textos teatrais, livros de imagens, diálogos escritos etc., tantas são as formas de se trabalhar com as releituras literárias que propor tais atividades exige também do professor conhecimento, autoria, criatividade e autonomia. Como finalização, os professores podem propor saraus ou exposições para que as produções e os processos de criação das crianças sejam apresentados e valorizados, sempre se recordando que o produto final do trabalho não deve ser o objetivo.

É fundamental que a criança queira escrever e encontre nessa atividade de criação a possibilidade de falar por meio da materialidade das palavras tudo o que vivenciou, assim, as experiências em sala de aula precisam ser significativas e produzir sentidos, Vigotski (2009a, p. 66) comenta que:

Por isso, o desenvolvimento da criação literária infantil torna-se de imediato bem mais fácil e bem-sucedido quando se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e familiar e, o mais importante, que a incentiva a expressar em palavras seu mundo interior. Muitas vezes a criança escreve mal porque não tem sobre o que escrever.

Mesmo que as crianças não se tornem escritores ou cientistas, é direito fundamental que apresentemos a eles as tantas formas de *criação humana*, pois conforme a criança cresce ela adquire mais experiências culturais e sociais, humanizando-se e humanizando, por isso a importância de compreendermos as relações entre imaginação e criação na infância.

Vigotski (2009a, p. 122) encerra a obra escrevendo “[...] todo o futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora. A orientação para o futuro, o comportamento que se apoia no futuro e dele procede é função maior da imaginação [...]”.

## Considerações finais

É tempo de (trans)ver a alfabetização no Brasil, de desobediência civil em relação à uma (des)Política Nacional da Alfabetização (Mortatti, 2019 a e b) que desrespeita e impõe um único sentido para a alfabetização para a infância e nossas crianças brasileiras. É tempo de imaginar, criar, lutar e defender uma alfabetização artística em que propõe múltiplos sentidos para nossas crianças e professoras/es como produtoras de culturas que tem o direito ao acesso as mais variadas linguagens artísticas em especial neste artigo, o (re)encontro com a literatura infantil de qualidade literária, estética e ética para a formação humana, de crianças leitoras e autoras.



Partindo de relações entre imaginação e criação na infância em uma perspectiva da teoria Histórico-Cultural, os quais conduziram as análises e reflexões nesse artigo, percebemos que compreender como se constroem as relações de imaginação, criação, cultura, infância e desenvolvimento humano tornam-se complexos por abranger diferentes conceitos.

Entretanto, mediante estudos e análises da pesquisa bibliográfica, defendemos que esses conceitos são compreensíveis e contribuem para repensarmos os processos de criação dentro da sala de aula. As ideias de Vigotski rompem com os paradigmas científicos de desenvolvimento humano e aprendizagem infantil de sua época e propõe formas de compreender os processos de criação e imaginação na infância mediante as relações sociais e as produções humanas, assim, como a compreensão da criança como produtora de cultura e conhecimentos.

Como o primeiro objetivo do estudo era compreender como os processos de criação ocorriam e como contribuía para o desenvolvimento infantil, identificamos que esses processos estão diretamente relacionados com as relações sociais e as vivências que a criança adquire no decorrer de sua vida, sendo fundamentais experiências escolares que trabalhem com as diferentes produções humanas para que o repertório cultural do aluno seja amplo e diversificado.

Assim, os processos de criação ocorrem mediante os significados que são construídos e apropriados pela criança durante sua vida e quanto mais vivências com as diferentes linguagens – música, literatura, pintura, teatro, dança e escrita – as crianças têm, melhor são os seus processos de criação. Também a linguagem – *signos* – representa ser fundamental para que os processos de internalização e apropriação das diferentes formas culturais de produzir arte contribuam para os processos de criação.

O trabalho com a literatura infantil possibilita às crianças o desenvolvimento integral de suas potencialidades no ciclo de alfabetização, porém apenas quando trabalhadas com o objetivo de proporcionar aos alunos o desenvolvimento e a aprendizagem de forma lúdica, prazerosa, discursiva e repleta de sentidos.

Constatamos, a importância de realizarmos mais estudos sobre a temática, identificando quais e como as práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento das funções superiores, dessa forma, a realização de pesquisas em campo de mestrado, em fase final de elaboração, apresenta-se como uma futura proposta de estudo em relação ao tema desse artigo.

## Referências

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. **Ler e compreender: Estratégias de leitura**. In: \_\_\_\_\_: 1º ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010, p. 13 - 44.

BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2010, 109 p.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Vários escritos**. In: \_\_\_\_\_: 4º ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004, p. 169 – 191.

CRUZ, Maria Nazaré da. Imaginação, linguagem e elaboração de conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski. **Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura**. In: \_\_\_\_\_: 1º ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 85 - 103.

DELMONDES, Cristiane Dias Santos. *Um estudo sobre A Criança na Fase Inicial da Escrita*: a Alfabetização como processo discursivo de Ana Luiza Smolka. 2020, 111f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

FONTANA, Roseli A. Cação. A elaboração conceitual: A dinâmica das interlocuções na sala de aula. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. In: \_\_\_\_\_: 10º ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005, p. 119 - 148.

GIROTTTO, Cynthia Graziella G.S. FRANCO, Sandra Aparecida P. SILVA, Greice F. da. (org.). **Formação de leitores e a Educação Estética: Arte e Literatura**. Curitiba: CRV, 2019, 126 p.

GÓES, Maria Cecília Rafael; CRUZ, Maria Nazaré. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-posições**, v. 17, n. 2, 2006, p. 31 - 45,. Disponível em: <<  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627>  
>>. Acesso em: 04 de fev. de 2020, 10:07:15.

GUIMARÃES, Núbia S. **O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil**. 2017. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2017.

MAHEIRIE, Kátia. SMOLKA, Ana Luiza B. STRAPPAZZON, André Luiz. CARVALHO, Carolina S. de. MASSARO, Felipe K. Imaginação e Processos de Criação na Perspectiva Histórico-Cultural: análise de uma experiência. **Estudos de Psicologia**, v. 32, n. 1, 2015. p. 49 - 61. Disponível em: <<  
<https://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/3953/395351948005/6> >>. Acesso em: 1 de jul. de 2019, 18:10:00.

MORTATTI, Maria do R. L. (2019a). A “Política nacional de alfabetização” (Brasil, 2019): Uma “guinada” (Ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização (ABAfl)**. V. 1, n. 10, 2019, p. 26 – 31. <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.348>. Disponível em: <<  
<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348>>>. Acesso em: 30 de mar. de 2021. 13:34:15.

MORTATTI, Maria do R. L. (2019b). Brasil, 2091 : Notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, v. 7 n. 3, 2019, p. 17 – 51.

<https://doi.org/10.34024/olhares.2019.v7.9980>. Disponível em: <<  
<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980>>>. Acesso em: 30 de mar. de 2021. 13:01:15.

MUNHOZ, Marlene Ribeiro de Castro. GIROTTO, Cynthia Graziella Guizelim Simões. FRANCO, Sandra Aparecida Pires. A arte e a leitura literária: contribuições para a formação humana em Lukács. **Formação de leitores e a Educação Estética: Arte e Literatura**. In: \_\_\_\_\_: Curitiba: CRV, 2019, p. 23 – 38.

OSTROWER, Fayga. I - Potencial. **Criatividade e processos de criação**. In: \_\_\_\_\_: 15° ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 9 - 30.

PINO, Angel. A criança, um ser cultural ou da passagem do biológico ao simbólico. **As marcas do humano: As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. In: \_\_\_\_\_: São Paulo: Cortez, 2005. p. 13 - 67

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-posições**, v. 17, n. 2, 2006, p. 47 - 69,. Disponível em: <<  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628>  
>>. Acesso em: 01 de jul. de 2019, 17:15:00.

PINO, Angel. Introdução. **As marcas do humano: As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. In: \_\_\_\_\_: São Paulo: Cortez, 2005. p. 19 - 41.

SILVA, Daniele N. Henrique. **Imaginação, criança e escola: processos criativos na sala de aula**. Tese (doutorado). 2006. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: 13° Ed. Unicamp, 2012, 183 p.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, , 2010, p. 757 – 779.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. 1° ed. São Paulo: Ática, 2009, 135 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, 182 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. **Pensamento e linguagem**. In: \_\_\_\_\_. 4º ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 103 – 147, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Pensamento e palavra. **Pensamento e linguagem**. In: \_\_\_\_\_. 4º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 149-190.

Enviado em: 19/04/2020 | Aprovado em: 15/03/2021