



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PEDAGOGIA

**O PAPEL DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE
PANDEMIA: UMA FERRAMENTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA**

MICHELE NEIVA DA SILVA

BRASÍLIA
2021

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
MICHELE NEIVA DA SILVA

**O PAPEL DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE
PANDEMIA: UMA FERRAMENTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à banca examinadora da
Universidade de Brasília como requisito
para obtenção do título de licenciatura em
Pedagogia, orientada pela Professora
Doutora Cristina Massot Madeira Coelho.

BRASÍLIA
2021

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
MICHELE NEIVA DA SILVA

**O PAPEL DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE
PANDEMIA: UMA FERRAMENTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Brasília, novembro de 2021

Banca de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso

Professora Doutora Cristina Massot Madeira Coelho - Orientadora
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Professora Doutora Rhaisa Naiade Pael Farias – Membro Interno (Pesquisadora
colaboradora)
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Professora Mestre Débora Cristina Sales da Cruz Vieira – Membro Externo
(Suplente)
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF

A Deus por me fazer chegar até aqui, aos meus pais Pedro Rezende e Francisca Neiva por todo apoio e amor na minha vida, dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me conduzido ao curso de Pedagogia e ter me dado força e coragem para continuar. Sendo Ele o responsável por ter chegado até aqui.

À minha mãe que com muito carinho me apoiou e incentivou em toda esta trajetória não só da universidade, mas da minha vida. Ao meu pai pelo apoio e incentivo.

À minha orientadora, professora Dr^a. Cristina Madeira Coelho, pela sua paciência, dedicação, apoio e por tudo o que compartilhou de conhecimentos e aprendizados durante essa caminhada.

A todos os familiares e amigos que de alguma forma torceram pela minha formação acadêmica.

À escola, na qual desenvolvi a pesquisa, por me proporcionar a oportunidade de observar as aulas, dialogar com as professoras e realizar práticas docentes.

À professora do Estágio Supervisionado Obrigatório em que realizei parte da pesquisa, pela gentileza em compartilhar experiências e abrir espaço para observar suas aulas e por todo o cuidado, dedicação e atenção que teve durante o processo.

Às professoras, pela acolhida e confiança em compartilhar momentos de trabalho, experiências e pelo tempo dedicado aos momentos de pesquisa.

Deixo a todos o meu agradecimento.

RESUMO

O presente trabalho se constitui em um estudo que tem como tema “O papel da Literatura na Educação Infantil em tempos de pandemia: uma ferramenta de prática pedagógica”. O objetivo geral da pesquisa é compreender como a vivência com a Literatura Infantil participa no desenvolvimento da criança. Nesse sentido, o trabalho busca verificar, identificar e compreender como as práticas pedagógicas de Literatura Infantil refletem na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Nesse sentido, foram propostos os objetivos específicos: a) verificar como os documentos legais contemplam a Literatura Infantil; b) perceber como as educadoras compreendem o valor das práticas pedagógicas que envolvem a Literatura Infantil no trabalho com a infância; c) identificar as práticas pedagógicas norteadas pela Literatura na Educação Infantil. Com esse contexto, a presente pesquisa foi realizada em tempos de pandemia e apoiou-se nos relatos de representações, concepções e crenças do instrumento de grupo focal e na realização da prática docente do estágio supervisionado, desenvolvido na turma do Jardim I, de um Centro Municipal de Educação Infantil de um município da RIDE-DF, do Estado de Goiás.

Palavras-chave: Literatura, Educação Infantil, Práticas Pedagógicas

ABSTRACT

The present work is a study whose theme is "The role of Literature in Early Childhood Education in times of pandemic: a pedagogical practice tool". The general objective of the research is to understand how the experience with Children's Literature participates in the child's development. In this sense, the work seeks to verify, identify and understand how the pedagogical practices of Children's Literature reflect on the child's learning and development. In this sense, specific objectives were proposed: a) to verify how the legal documents include Children's Literature; b) understand how the educators understands the value of pedagogical practices that involve Children's Literature in working with childhood; c) identify the pedagogical practices guided by Literature in Early Childhood Education. With this context, the present research was supported by the reports of representations, conceptions and beliefs of the focus group instrument and in the realization of the teaching practice of the supervised internship, developed in the Jardim I class, of a Municipal Children's Education Center in a municipality of RIDE-DF, in the State of Goiás.

Keywords: Literature, Early Childhood Education, Pedagogical Practices

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional da Educação
RIDE-DF	Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

MEMORIAL	10
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DOCUMENTOS LEGAIS	17
CAPÍTULO 2 – INFÂNCIA	23
2.1 – Surgimento de infância	23
2.2 – Concepções de crianças e infâncias.....	24
CAPÍTULO 3 – LITERATURA INFANTIL	27
3.1 – Um breve histórico sobre a Literatura Infantil	27
3.2 – O papel da Literatura Infantil como prática pedagógica	29
3.2.1 – A Literatura Infantil e seu desenvolvimento na oralidade e na escrita.....	37
3.2.2 – A Literatura Infantil e a imaginação da criança	40
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA	44
4.1 – Pesquisa Qualitativa	44
4.2 – Contexto da pesquisa	46
4.3 – Sujeitos da pesquisa	48
4.4 – Caracterização da escola	48
4.5 – Caracterização da turma	49
4.6 – Instrumentos da pesquisa	50
4.7 – Procedimentos de construção das informações	51
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES	53
5.1 - Representações, concepções e crenças do grupo de professoras	53
5.2 - Observações e práticas do estágio supervisionado obrigatório	63
5.2.1 - Dos planejamentos	63
5.2.2 - Das observações	65
5.2.3 - Das práticas docentes	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	83
ANEXOS	87

MEMORIAL

Meu nome é Michele Neiva da Silva. Nasci em São João de Meriti, no estado do Rio de Janeiro. Filha de Pedro e Francisca, caçula por parte de mãe e filha única por parte pai. Meu pai mora em Goiás e é servidor público. Minha mãe mora no Distrito Federal, é aposentada e dona de casa. Atualmente, moro com a minha mãe em Ceilândia – Distrito Federal. Tenho uma irmã e dois irmãos por parte de mãe. Tive pai e mãe dedicados e preocupados com a minha educação. Morei no Rio de Janeiro até os quatro anos de idade.

No Rio de Janeiro não fui matriculada em nenhuma escola. Meu pai teve uma oportunidade de trabalho no Distrito Federal, então nós mudamos. Minha vida escolar começou no Distrito Federal, em fevereiro, no início do ano letivo, no ano em que completaria cinco anos de idade. O Jardim de Infância foi na escola Carrossel, em Ceilândia – DF. O Ensino Fundamental I e II foi na escola Tagarela e AD1 também em Ceilândia – DF. O Ensino Médio foi na escola Adventista em Taguatinga – DF e na escola Tiradentes em Ceilândia – DF.

Mas antes de ir para escola meu pai já tinha ensinado escrever meu nome e algumas palavras. Eu gostava de aprender com ele. Até hoje me lembro de algumas vezes que ele me explicou as letras, como escrever meu nome, como escrever outras palavras e sobre alguns números. Quando criança eu levava isso como uma distração ou brincadeira e não como obrigação. E meu pai também me ensinava assim, como se fosse um momento juntos e não uma aula.

A vida escolar se iniciou em uma pequena escola. Lá permaneci por dois anos e fui alfabetizada pelas professoras Ana Lúcia e Cristina. Gostava de frequentar essa escola, lá tinha parquinho de areia e muitas brincadeiras. O motivo da saída da escola é que lá não tinha os anos do ensino fundamental. A escola era perto da minha casa e minha mãe que me levava e buscava todos os dias.

Na outra escola de ensino fundamental permaneci por mais dois anos, onde cursei o 1º e 2º ano. Também gostava de ir para essa escola e me recordo que em um dia da semana podia levar brinquedos. O dia de levar um brinquedo para a escola era o meu dia preferido. Logo, junto dos meus pais nos mudamos de residência e devido a distância ficava inviável permanecer nessa escola. Na outra escola permaneci do 3º ao 9º ano. Nessa escola também tinha um parquinho de areia e gostava de brincar com os amigos pelo pátio da escola. Essa escola ficava

muito próxima da minha casa e minha mãe que continuava me levando e me buscando.

Durante toda a Educação Infantil e Ensino Fundamental só tenho recordações da Literatura Infantil que era obrigatória. Daqueles livros literários que eram obrigatórios para todos os alunos. E que depois de ler o livro literário, alguma atividade era realizada, desde atividades que envolvia criatividade ou até mesmo prova. Então, nesse período escolar não tive incentivo por parte da escola para ler outros livros literários e nem tinha atividades lúdicas de contação de histórias ou ida à biblioteca para escolher algum livro.

No ensino médio fui para outra escola e a adaptação foi muito difícil. Só fiquei no 1º ano do ensino médio, porque não me adaptei na escola. Foi a primeira vez que tive que andar de ônibus sozinha, porque a escola não era próxima da minha casa. Portanto, o 2º e o 3º ano do ensino médio foram cursados em outra escola. Lá a adaptação foi mais fácil. E nesse momento se iniciou a minha trajetória com a Literatura Infantil. O que mais me marcou nessa última escola foi a produção de um livro infantil e um projeto de teatro. Esse livro infantil foi um projeto de uma professora de Literatura, foi feito em grupo e artesanalmente e foi doado para a biblioteca da escola. O nome do livro escolhido pelo grupo de alunos foi “A Família Circo” e foi produzido com muito carinho e dedicação dos alunos. A mesma professora de Literatura também tinha um projeto em sala de aula, em que nós alunos enviávamos cartas ou bilhetes para nossos colegas de sala e era muito legal. O projeto de teatro era feito pelo professor de Física e no final do ano apresentamos uma peça teatral para a escola, pais e comunidade. O professor de Física era muito dedicado e amigo dos alunos, sempre tinha os melhores conselhos sobre a vida e escolha de profissões.

Nessa última trajetória escolar, a Literatura esteve presente intensamente, porque produzi um livro literário infantil e cartas ou bilhetes para os colegas de sala. E foi marcada por fortes experiências de aprendizados e por relações sociais estabelecidas com amigos de sala e professores. Dessa forma, pode ser observada a grande importância desses projetos que até hoje me recordo com grande carinho. Nesses projetos eram trabalhados nossa autonomia, porque escolhemos o figurino, os alunos que resolviam os problemas que apareciam sobre a produção do livro e sobre os ensaios da peça teatral. Aprender a conviver e ceder no grupo era importante para o resultado do projeto.

No decorrer de toda a vida escolar eu nunca me identifiquei com matérias da área de exatas. Sempre me identifiquei com matérias da área de humanas. As aulas de matemática nunca foram boas para mim. Eu amava as aulas de Literatura e Artes, eram as minhas disciplinas preferidas.

As escolas que eu estudei não fizeram nenhum trabalho que incentivasse a escolha da profissão ou do curso. Portanto, a escolha que fiz de Pedagogia foi baseada em experiências pessoais externas às das escolas. Como por exemplo, trabalho voluntário e contato com as crianças nesses trabalhos.

O que constituiu a vontade de ser professora começou na adolescência, desde que iniciei trabalhos voluntários através da igreja que frequentava. Os trabalhos eram de contações de histórias, leitura de livros infantis e passamos tempo com as crianças realizando atividades lúdicas. A partir desse episódio nasceu a vontade pela Pedagogia.

E lá se foi o final do Ensino Médio e com ele novas escolhas, decisões, decepções e alegrias, assim como todo processo. Quando entrei no curso de Pedagogia na Universidade de Brasília tive disciplinas que me ajudaram a decidir o meu tema do trabalho de conclusão do curso. Em algumas disciplinas tive a oportunidade de conhecer a Literatura Infantil de forma mais profunda e até realizar contações de histórias em escolas. Isso me fez decidir que queria me aprofundar nesse assunto. Mas também não foi uma decisão fácil escolher o tema, porque sempre ficava na dúvida com outras temáticas e outras experiências que também tive na universidade. Mas unindo as minhas experiências na UNB com as experiências pessoais fora do ambiente universitário cheguei à conclusão de que gostaria de pesquisar sobre a Literatura Infantil.

A minha caminhada na Universidade de Brasília foi repleta de novidades. Tem sido muito bom conviver em um lugar onde são oferecidas oportunidades de conhecimento aliado à pesquisa. A UnB me deu a oportunidade de pensar, escrever e ressignificar a educação.

O meu maior desafio como professora será trazer a função social da escola para a prática e para a vivência dos alunos. O que me inspira em uma escola é ter a oportunidade de ensinar e marcar a vida do aluno de alguma forma, como a minha foi marcada por alguns professores. O que me move é a vontade de proporcionar práticas educativas de literatura infantil.

Dessa forma, a área que eu mais gosto na Pedagogia é a Educação Infantil. Por isso, a pesquisa do tema deste trabalho se dá na Educação Infantil. Como professora, quero levar oportunidades de crescimento e aprendizado às crianças para que elas possam ser inseridas em uma sociedade, podendo influenciar os seus contextos de vivência através do que aprenderam.

Busquei desenvolver neste memorial uma síntese da minha trajetória escolar e universitária até o presente momento. Este exercício de escrever um memorial e ter que olhar para trás me fez refletir sobre questões e circunstâncias que me fizeram chegar até aqui e que eu nunca tinha parado para refletir. Tal exercício de analisar o que me constitui como futura pedagoga me lembrou da importância de se obter uma educação de qualidade em todas as etapas escolares.

Para o futuro desejo ser professora na Educação Infantil e proporcionar às crianças o que compreendo como educação e também promover o que descreve o presente trabalho. Pretendo inserir a Literatura Infantil nas minhas práticas pedagógicas, pois é um direito da criança. Desse modo, acredito que a literatura participa no desenvolvimento da criança em vários aspectos, como na imaginação, oralidade e escrita.

Acredito que a formação continuada do educador contribui em seu processo de desenvolvimento em vários aspectos, entre eles o cultural, social, profissional. Dessa forma, também planejo para o meu futuro me especializar em Educação Infantil para compreender de forma específica as peculiaridades dessa etapa da educação básica. Pretendo continuar me constituindo como uma educadora que persiste e insiste no que acredita que é a Literatura Infantil.

INTRODUÇÃO

A Literatura Infantil é algo que possibilita entrar no mundo da leitura. Para compreendermos o papel da literatura no desenvolvimento da criança faz-se fundamental olhar para a variedade de textos que a compõem: fábulas, contos de fadas, contos, mitos, lendas, poesias, dentre outros. Essa diversidade de literatura faz com que as práticas possam ser ampliadas e, conseqüentemente, se amplie o desenvolvimento das aprendizagens e do repertório cultural das crianças.

A escola com seu caráter pedagógico pode promover as experiências literárias para a criança. Essas experiências devem lembrar que literatura é arte e tem como função exercitar a imaginação. Sendo o ato de imaginar uma forma de pensar, sentir, conhecer o mundo e conhecer a nós mesmos.

Além disso, o primeiro contato das crianças com a literatura se dá intermediado pela narração de um adulto. Por isso, o educador deve oferecer o livro literário para as crianças, pois ter contato com a literatura é essencial para que se desenvolva o gosto pela leitura e para que a criança vivencie experiências estéticas.

O seguinte questionamento norteia a pesquisa desse trabalho de conclusão de curso: como a literatura infantil sendo proposta como prática pedagógica pode promover desenvolvimento de aprendizagens na criança?

Este Trabalho de Conclusão de Curso encerra o processo de formação no curso de Pedagogia. Tem como objetivo geral compreender como a vivência com a Literatura Infantil participa no desenvolvimento da criança. Nesse sentido, o trabalho busca verificar, identificar e compreender como as práticas pedagógicas de Literatura Infantil refletem na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, foram propostos os objetivos específicos:

- Verificar como os documentos legais contemplam a Literatura Infantil;
- Perceber como as educadoras compreendem o valor das práticas pedagógicas que envolvem a Literatura Infantil no trabalho com a infância;
- Identificar as práticas pedagógicas norteadas pela Literatura na Educação Infantil.

Este trabalho teve como metodologia a pesquisa qualitativa realizada através dos relatos de representações, concepções e crenças decorrentes da participação das professoras através do grupo focal e através da realização das observações participantes e das práticas docentes no estágio supervisionado, desenvolvido na

turma do Jardim I, de um Centro Municipal de Educação Infantil de um município da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno.

O trabalho encontra-se organizado em: memorial, introdução e cinco capítulos. Os capítulos tiveram como objetivos trazer aspectos relacionados aos documentos legais, descrever sobre o desenvolvimento da imaginação da criança e descrever sobre o desenvolvimento da oralidade e da escrita.

O memorial é um breve relato sobre minha história pessoal, minha vida escolar, o que me levou a escolher Pedagogia e a escolher este tema do presente trabalho e as minhas perspectivas para o futuro.

No primeiro capítulo “A Educação Infantil e os documentos legais” trataremos sobre a Educação Infantil e seus documentos legais e como devem ser colocados nas instituições educativas. A importância de trazer os documentos legais sobre a Educação Infantil é para compreender como são asseguradas essas especificidades do direito à educação e legislações referentes a essa etapa da educação básica.

No segundo capítulo “Infância” temos aspectos sobre o surgimento da infância e as características das concepções de crianças e infâncias. Foi considerado pertinente trazer este capítulo para situar o leitor em relação às especificidades da infância para após conhecer alguns aspectos sobre a infância poder adentrar no tema da Literatura Infantil.

O terceiro capítulo “Literatura Infantil”, inicialmente, traz um breve histórico sobre a literatura infantil. Logo em seguida, o capítulo descreve sobre o papel da literatura infantil como prática pedagógica, a literatura infantil e seu desenvolvimento na oralidade e na escrita e por fim, a literatura infantil e a imaginação da criança.

O quarto capítulo “Metodologia” retoma o objetivo geral e os objetivos específicos. O capítulo também pretende apresentar a Epistemologia Qualitativa e o desdobramento que adaptou o caráter construtivo-interpretativo da construção de conhecimento sobre a subjetividade para uma perspectiva teórico-descritiva; o caráter dialógico; e o caráter singular como instância de produção de conhecimento propostas por González Rey. O capítulo também irá descrever o contexto da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos da pesquisa, a caracterização da escola, a caracterização da turma e os procedimentos de construção das informações.

O quinto capítulo “Análise e construção das informações” destina-se aos relatos das experiências referentes ao papel da Literatura Infantil como prática

pedagógica e a forma que ocorre o processo da prática da Literatura na Educação Infantil. O capítulo está dividido em dois eixos. Um dos eixos é das representações, concepções e crenças do grupo de professoras que traz reflexões sobre a análise da pesquisa realizada através do grupo focal. E o outro eixo relata a análise e construção das informações da pesquisa realizada em observações participantes e práticas docentes no estágio supervisionado obrigatório. E por fim, as considerações finais, referências e anexos.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DOCUMENTOS LEGAIS

No primeiro capítulo será tratado sobre a Educação Infantil e seus documentos legais e como devem ser implementados nas instituições educativas. A importância de trazer os documentos legais sobre a Educação Infantil é para compreender como são asseguradas estas especificidades do direito à educação e legislações referentes a esta etapa da educação básica.

A educação da criança é um direito reconhecido por lei. Portanto, o direito à Educação Infantil é descrito na Constituição Federal de 1988 (CF/88); no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990); no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/2001); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), alterada pela Lei Federal nº 12.796/2013; nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Resolução nº 5 de 2009); na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017).

A Constituição de 1988 descreve no artigo 208, inciso I, que é dever do Estado garantir a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. E ainda assim, no artigo 208, inciso IV, garante como dever do Estado efetivar a Educação Infantil, em creches e pré- escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

A LDB organiza a Educação Infantil em seus artigos 29 ao 31. De acordo com os artigos 29 e 30 a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, sendo oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos de idade e em pré-escolas para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. É importante ressaltar que, no ano de 2013, foi instituída a Lei Federal nº 12.796/2013 que alterou a Lei nº 9.394/1996, que determina a educação obrigatória e gratuita atendendo crianças de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade, resultando na obrigatoriedade das famílias matricularem as crianças na pré-escola.

Ainda de acordo com o artigo 29 da LDB a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram fixadas pela Resolução nº 5/2009. As DCNEI se articulam com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB/2013). Reúnem princípios,

fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil.

De acordo com o artigo 5º das DCNEI a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas que se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial.

As DCNEI em seu artigo 3º trazem que o currículo da Educação Infantil é o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças.

De acordo com as DCNEI a proposta pedagógica ou o projeto pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. São elaboradas em processo coletivo com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.

No artigo 8º as DCNEI trazem que a proposta pedagógica tem como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Sendo assim, de acordo com o artigo 6º das DCNEI é possível perceber que as propostas pedagógicas devem respeitar os princípios éticos (no sentido de proporcionar o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente, e às diferentes culturas, identidades e singularidades; políticos (voltados para os direitos de cidadania, o exercício da criticidade e o respeito à democracia); e estéticos (para desenvolver a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais).

Os eixos norteadores das práticas pedagógicas do artigo 9º das DCNEI são as interações e a brincadeira, e, dessa forma, devem garantir experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem

movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Sendo assim, as creches e pré-escolas, na elaboração de suas propostas curriculares devem estabelecer modos de integração dessas experiências descritas.

A Base Nacional Comum Curricular define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para a Educação Infantil e demais etapas da Educação Básica, afirmando a necessidade e importância de atendimento educativo às crianças da primeira infância. De acordo com a BNCC, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional.

De acordo com a BNCC são assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que propõem as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BNCC, 2017, p.37). São esses direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram condições de aprendizado para a identidade e subjetividade das crianças. A proposta da BNCC é que as crianças construam significados sobre si, os outros e o mundo e desempenhem papel ativo a partir das práticas pedagógicas que assegurem esses direitos. *Conviver* está relacionado a interagir com outras pessoas, sejam crianças ou adultos. *Brincar* pode desenvolver a imaginação e a criatividade. *Participar* tem que ser de forma ativa nos espaços em que convive. *Explorar* amplia os saberes e os conhecimentos. *Expressar-se* é o direito de dizer suas necessidades, emoções, sentimentos. *Conhecer-se* está relacionado a construir sua identidade pessoal, social e cultural. Esse direito de aprendizagem e desenvolvimento de *conhecer-se* também está relacionado à construção de identidade cultural nas diversas experiências do contexto familiar, escolar e comunitário, dessa forma, é possível ressaltar que cada estado ou município deveria construir sua proposta curricular para a Educação Infantil. No Distrito Federal, por exemplo, se tem o Currículo em Movimento do Distrito Federal.

A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiência. Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. São esses campos de experiências: O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (BNCC, 2017, p. 40).

Esses campos de experiência previstos na BNCC levam aos objetivos de aprendizagem e estabelecem um currículo que contempla o contexto das crianças, seus conhecimentos e impressões prévias. Cada campo apresenta objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos, que representam comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento.

O campo de experiência “O eu, o outro e o nós” está relacionado à construção da personalidade. Ao vivenciar experiências sociais na família, na escola e na sociedade, a criança pode formular questionamentos sobre si e sobre o outro. Esse campo é marcado pelas interações que podem promover descobertas sobre

reciprocidade, lidar com conflitos, convivência, autonomia, para que assim, a criança possa criar suas próprias singularidades.

Sobre o campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” é possível relatar que a criança deve ter experiências em que possa explorar e vivenciar repertórios de movimentos para descobrir as variadas formas de ocupação e uso do espaço com o corpo.

Em relação ao campo “Traços, sons, cores e formas” pode-se dizer que está relacionado às experiências que proporcionam senso estético e senso crítico. É proporcionar às crianças a convivência com diversas manifestações culturais e artísticas.

No que se refere ao campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” é permitir que a criança fale, escute, imagine. Esse campo também envolve a escrita através do manuseio de instrumentos e suportes de escrita (como por exemplo, livros literários), do desenho e da escrita espontânea.

E o último campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” que proporciona à criança noções de contagem, quantidade, reconhecimento de formas geométricas, que por sua vez, estão presentes no cotidiano da criança.

Sendo assim, a Educação Infantil organiza-se em dois momentos denominados como creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos), tendo a pré-escola como etapa obrigatória. Esses dois momentos são contemplados tanto nas DCNEI quanto na BNCC. Não é uma etapa assistencial e nem preparatória para o Ensino Fundamental. Pois se trata de uma etapa da Educação Básica que inclui os direitos de aprendizagens voltados às reais e atuais necessidades das crianças, com o intuito de proporcionar o desenvolvimento integral.

Os documentos legais que descrevem e norteiam a Educação Infantil buscam no seu conjunto organizar a identidade dessa etapa da educação básica. A partir desses documentos legais, a Educação Infantil tem como atribuição instigar a criança a conhecer o mundo ao valorizar o conhecimento de cada uma em suas atitudes ou ações de organizações de ideias para conviver em sociedade.

Portanto, cada documento legal incorporou seus direitos de aprendizagens, eixos e campos de experiências para potencializarem o desenvolvimento da criança. As DCNEI trouxeram princípios, eixos de interações e brincadeiras e relata que as experiências da criança na Educação Infantil devem partir desses eixos. Já a BNCC incorporou os campos de experiência (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e

movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) e os direitos de aprendizagem.

Esses documentos são nacionais norteando as práticas pedagógicas das escolas no Brasil. As escolas devem realizar os seus planejamentos de ensino e aula a partir das orientações desses documentos de forma que promovam experiências que garantam esses direitos previstos. Em suma, o documento legal DCNEI tem por objetivo estabelecer diretrizes curriculares para a Educação Infantil e essas diretrizes devem ser observadas na organização das propostas pedagógicas. As DCNEI reúnem princípios, fundamentos e procedimentos. O documento legal BNCC regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas para garantir o desenvolvimento pleno das crianças.

Esse conjunto de documentos legais (DCNEI e BNCC) é articulado. As DCNEI trazem as interações e a brincadeira como eixos e partindo desses eixos a Educação Infantil deve garantir as experiências que estão previstas no seu artigo 9º e que já foram citadas no presente capítulo. Tendo em vista esses eixos estruturantes e essas experiências das práticas pedagógicas previstas nas DCNEI, a BNCC trouxe os seis direitos (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) de aprendizagem e desenvolvimentos, articulados com os eixos e experiências propostas nas diretrizes. Além disso, a BNCC também trouxe os cinco campos de experiência (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) que também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças associados às suas experiências. Desse modo, tanto os seis direitos de aprendizagem quanto os cinco campos de experiências previstos na BNCC estão articulados com os eixos (interações e brincadeira) das DCNEI e com as experiências do artigo 9º das DCNEI.

CAPÍTULO 2 – INFÂNCIA

O segundo capítulo trata sobre o surgimento da infância e as características das concepções de infância. Foi considerado pertinente trazer o presente capítulo para situar o leitor em relação às especificidades da infância para após conhecer alguns aspectos sobre a infância poder adentrar no tema da Literatura Infantil.

2.1 Surgimento da infância

É importante lembrar que a criança é sujeito da história e da cultura, que as infâncias são plurais em suas expressões étnicas, estéticas e éticas. O autor Ariès (1986) localiza na Modernidade o “surgimento do sentimento de infância”, ao contrário do que acontecia na Idade Média em que adultos e crianças se misturavam e estas eram consideradas apenas seres biológicos. Assim, a infância assumiu por muitos anos a ideia de que a criança não tinha capacidade de expressão ou comunicação.

Guimarães (2008) descreve sobre a história da infância. A partir do século XVIII a infância começou a ser objeto de novos olhares. Na família burguesa da Modernidade, duas posturas materializaram o reconhecimento das crianças como diferentes dos adultos: a paparicação (aparece na família relacionando a criança à ingenuidade e pureza) e a moralização (enxerga a criança como ser incompleto ou alvo da disciplina). Somente nos séculos XIX e XX, há uma modificação na direção dos direitos das crianças, nas teorias do desenvolvimento infantil e na Pedagogia. A partir disso, foram criadas instituições de atendimento, como as creches e jardins de infância. Com isso, surge um novo cenário para a infância atribuindo à criança um ser que possuidor de direitos.

No Brasil, a década de 1980 marcou o processo de valorizar a infância, pois o foco era somente da tutela da família e passa a recair também sobre o direito. Então, a criança passou a ser um sujeito de direitos. Dessa forma, a Constituição de 1988 passou a considerar a criança como sujeito de direitos (direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária). A valorização da infância traz como consequência o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado e direito da criança.

2.2 Concepções de crianças e infâncias

A concepção de criança é construída dentro de cada contexto social específico. Cada sociedade tem suas próprias culturas, portanto, a infância pode ser constituída de modos diferentes dentro de diversas sociedades no mesmo período histórico. Sendo assim, a concepção de infância que norteia a primeira etapa da educação básica vem de determinações amplas no âmbito político, econômico, social, histórico e cultural. Dessa forma, na Educação Infantil é importante considerar a criança como sujeito que tem necessidades próprias, direitos, que manifesta suas opiniões de acordo com a sua cultura e história de vida.

Significa dizer que a criança é um ser social e histórico, detentora de direitos e produtora de cultura. Olhar a criança dessa maneira favorece a não reduzir a infância a um determinado estágio de desenvolvimento. Mas sim, conhecer e perceber as diversas infâncias existentes inseridas em seu contexto. Esse olhar permite ver a criança como ser que aprende e que se desenvolve ao brincar, ao conhecer o ambiente em sua volta, ouvir histórias, interagir, dentre outros aspectos.

A Psicologia Histórico-Cultural compreende que as concepções de infâncias e crianças decorrem de aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais, considerando, assim, as crianças no contexto da Pedagogia, como sujeitos de direito, que têm aprendizagens próprias e que manifestam opiniões de acordo com seus contextos. Vigotski (2003) ressalta que a criança é um ser em constituição e em processo de humanização, pois ao apropriar-se da cultura acumulada ao longo da história a criança (re)nasce como ser social. Com relação a essa teoria, a importância das instituições de Educação Infantil deve se dar em uma diversidade de experiências, pois precisam ser internalizadas pelas crianças para a concretização das novas aprendizagens e do desenvolvimento.

Vigotski (2003) descreve que a educação é realizada através da própria experiência do aluno. Assim, para Vigotski, a função do professor é organizar e regular o ambiente promovendo experiências que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. O autor acrescenta que a meta da educação não é a adaptação ao meio ambiente já existente, mas a criação de um ser humano que olhe além de seu meio. Com isso, cabe ao professor proporcionar experiências às crianças que as promovam como sujeitos ativos do processo.

Assim, para Vigotski (2003), no contexto das práticas educativas, as crianças devem ser consideradas como sujeitos de direitos, que têm suas próprias necessidades, manifestam suas opiniões e desejos de acordo com seu contexto social e sua história de vida. Com isso, as crianças atribuem sentido e atuam sobre o mundo, e, conseqüentemente, produzem suas próprias histórias e culturas. Para isso, é importante ressaltar o conceito de criança de acordo com as DCNEI.

O artigo 4º da Resolução nº 5 de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil conceitua a criança como:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Com essa mesma concepção de criança das DCNEI, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p.86) descrevem que nessas condições de concepção de criança ela faz amizades, brinca de faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produz cultura. Ainda acrescenta que a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando o campo de sua curiosidade, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados que ela tem acesso.

A criança estabelece, desde o nascimento, interações com diferentes pessoas, sejam adultos ou outras crianças. Essas interações promovem desenvolvimento na motricidade, na linguagem, no pensamento, na afetividade, e na sociabilidade. Isso significa que na realização de tarefas diversas na companhia de outros sujeitos a criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar. Assim, busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. (DCNEB, 2013, p. 86).

A BNCC traz a definição de criança das DCNEI que já foi descrita acima. Dessa forma, a BNCC descreve que a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o

desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a exploração de afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. Com isso, é possível perceber que tanto os documentos legais quanto a teoria adotada pelos mesmos coincidem na concepção de infância.

Com isso, é possível dizer que os documentos legais que foram citados consideram a teoria da Psicologia Histórico-Cultural em suas concepções de criança ou infância. Pois consideram que as crianças aprendem quando interagem com companheiros da infância ou com crianças mais velhas e também no contato com adultos. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis. Em suma, esses documentos legais conceituam a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade a ainda produz cultura. Por isso, a Psicologia Histórico-Cultural está nessas concepções trazendo a ideia de que as singularidades da criança devem ser observadas e consideradas.

Desse modo, os documentos legais citados levando em consideração a Psicologia Histórico-Cultural em sua concepção sobre criança consideram a infância como um momento em que é possível brincar, imaginar, fantasiar, narrar, experimentar, construir sentidos a partir de práticas cotidianas que vivencia. Mas, as crianças da mesma idade são singulares e seu desenvolvimento deve ser distinto. Assim, as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar a criança como centro do planejamento curricular, sendo sujeito histórico e de direitos que, nas interações e relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva produzindo cultura. As instituições levando em consideração as concepções de infância podem promover uma diversidade de experiências, pois estas são internalizadas pelas crianças para a concretização das novas aprendizagens.

CAPÍTULO 3 – LITERATURA INFANTIL

Este capítulo, inicialmente, traz um breve histórico sobre a literatura infantil. Logo em seguida, o capítulo descreve sobre o papel da literatura infantil como prática pedagógica, a literatura infantil e seu desenvolvimento na oralidade e na escrita e por fim, a literatura infantil e a imaginação da criança.

3.1 – Um breve histórico sobre a Literatura Infantil

A expressão “Literatura” é destacada como sendo um conjunto de publicações relacionadas às crianças com teor divertido e didático. Porém, diversos estudos em relação ao assunto dizem que essa definição é limitada, pois destacam que antes da produção de materiais escritos, a literatura para a criança fazia parte da tradição falada em exposições que relataram e explicavam sua maneira de explicar a realidade. Ainda assim, as histórias eram narradas também em reuniões familiares. (ALMEIDA; FONSECA; PEREIRA; PINATI; RIBEIRO; SANTOS, 2017)

O surgimento da Literatura Infantil tem algumas especificações próprias, pois uma das teorias é que vêm do destaque da família de classe média, da nova condição concedida à infância na sociedade e da nova organização da escola. Seu aparecimento também se deu pela relação com a Pedagogia, com o intuito de utilizar a Literatura para melhorar os conteúdos e os estudos (ALMEIDA; FONSECA; PEREIRA; PINATI; RIBEIRO; SANTOS, 2017).

Nos tempos antigos a literatura teve início no Oriente e se expandiu pela Europa, porém, foi na Idade Média, que ela teve um marco decisivo revelando nas narrativas uma representação de mundo próprio, com o bem se contrapondo ao mal. Essa disposição se materializou na literatura tradicional refletindo até os dias de hoje (ALMEIDA; FONSECA; PEREIRA; PINATI; RIBEIRO; SANTOS, 2017).

Outra questão importante a ser considerada sobre o histórico da literatura são as fábulas. A fábula é um gênero narrativo que surgiu no Oriente, mas foi particularmente desenvolvido por Esopo, que viveu no século 6 A.C., na Grécia Antiga. Esopo criava histórias em que os animais eram os personagens. Por meio dos diálogos entre os bichos e das situações que os envolviam, ele procurava transmitir sabedoria de caráter moral ao homem. Assim, os animais, nas fábulas, tornam-se exemplos para o ser humano. Cada bicho simboliza algum aspecto ou

qualidade do homem como, por exemplo, o leão representa a força; a raposa, a astúcia; a formiga, o trabalho. O francês Jean de La Fontaine foi um dos divulgadores dos textos de Esopo. A fábula faz parte da tradição da literatura oral, e continua um gênero desenvolvido atualmente, na literatura escrita.

As primeiras impressões de livros são as narrativas da Idade Média. Eram histórias que agradavam tanto adultos, quanto crianças, e que com o passar do tempo, conforme os símbolos, os temas únicos dando destaque a essência humana e seus valores, acabariam por se transformar em Literatura Infantil, adaptando-se ao gosto infantil. (ALMEIDA; FONSECA; PEREIRA; PINATI; RIBEIRO; SANTOS, 2017)

Cademartori (1996) relata como surgiram os primeiros livros, que foram destinados ao público infantil, com forte influência do francês Charles Perrault no século XVII com os chamados contos de fadas, com obras como Cinderela e Chapeuzinho Vermelho. Logo, no século XIX, temos os irmãos Grimm na Alemanha, com os clássicos, um exemplo, João e Maria, e assim surgiram outros autores de grande influência na literatura infantil.

A Literatura Infantil no Brasil surgiu no final do século XIX, a literatura oral permaneceu até esse período, com os mitos e o folclore dos indígenas, africanos e europeus. Os primeiros brasileiros que escreveram sobre literatura infantil no país foram Carlos Jansen e Alberto Figueiredo Pimentel, que traduziram os considerados clássicos para as crianças. Porém, somente em 1917, com Thales de Andrade é que a literatura infantil nacional se iniciou. Já em 1921, Monteiro Lobato escreveu Narizinho Arrebitado, O Saci, em 1933 escreveu Caçadas de Pedrinho, em 1939 O Picapau Amarelo, dentre outros. Entretanto, nesse período, encontrou vários obstáculos para se confirmar como arte literária própria para crianças, pela razão de estar associada às narrativas populares. (ALMEIDA; FONSECA; PEREIRA; PINATI; RIBEIRO; SANTOS, 2017)

Do século XVIII até os dias atuais, a literatura infantil foi conquistando o seu espaço e mudando o direcionamento literário de suas histórias e assumindo um papel importante na formação crítica e social das crianças. No início de sua criação e comercialização, os livros eram escritos apenas com o caráter educacional de ensinar por meio de histórias sobre o certo e o errado, o bem e o mal e sobre o moral e amoral. As histórias eram desenvolvidas basicamente em uma linha moralista e de centralização do poder. Essa condição se estendeu até meados do século XX, nesta época, ainda não havia espaço para a ludicidade e a imaginação

criativa e nem para uma literatura que falasse a linguagem do cotidiano das crianças ou de seus sonhos. (ALMEIDA, CARVALHO, LIMA, 2017).

Essa realidade só veio a se modificar a partir de 1970 com a revalorização da literatura infantil, revalorização essa que no Brasil contou com grande contribuição de Monteiro Lobato. Neste período, as histórias passaram a ser escritas e contadas de forma lúdica, dando ênfase à valorização da família, da escola e dos fatos do cotidiano infantil, como brincadeiras, conflitos raciais e até mesmo do âmbito político. E com o passar do tempo as dimensões que a literatura infantil atingiu se tornaram mais amplas. (ALMEIDA, CARVALHO, LIMA, 2017).

Com a demanda escolar, em 1970, a produção literária se expandiu e se instaurou o mercado consumidor de livros infantis, utilizados principalmente como um auxiliar didático do professor. A literatura dessa década apresentou muitos aspectos herdados de Lobato, como a preocupação com a reflexão crítica, a linguagem inovadora e o humor como instrumento desmistificador. Como exemplos de autores que continuam produzindo até os dias de hoje com a mesma preocupação: Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Lygia Bojunga, dentre outros. No ano de 1980, o gênero literário infantil brasileiro já havia se firmado em razão do crescimento do mercado consumidor, sendo que começaram a surgir livrarias especializadas em livros infantis. (NASCIMENTO, 2006).

Atualmente, os livros infantis são adaptados às necessidades sociais representadas pelo sistema educativo. A literatura infantil pode contribuir nas práticas educativas da Educação Infantil, possibilitando o desenvolvimento e a imaginação na criança. Os livros literários podem trazer cultura e formas de ler o mundo, com isso, é possível perceber que os trabalhos com a literatura podem ser diversos e produtivos.

3.2 – O papel da Literatura Infantil como prática pedagógica

A leitura é uma prática social que apresenta potencial de intertextualidade e por isso pode levar ao consumo de outros bens culturais. Sendo assim, a literatura é considerada como patrimônio cultural. Como está relacionada com a sociedade, existe um interesse em aproximar os estudos literários dos estudos culturais, portanto, tem a ideia de seu valor como construção cultural das pessoas e assim como parte do processo de humanização. Sobre esse aspecto, se a leitura literária

contribui na formação cultural do indivíduo, o ato de ler não é uma atividade isolada, visto que a literatura se desenvolve em um âmbito cultural mais abrangente. Portanto, não está limitada à decifração da escrita, mas ao processo de formação global da pessoa. (REIS, 2020)

É possível compreender que a literatura é uma manifestação artística indissociável de outros segmentos artísticos, tais como: teatro, dança, música, cinema, fotografia, grafite, arte circense, pintura, escultura e jogos eletrônicos e que, conseqüentemente, quem lê livros literários sente necessidade de consumir os demais produtos culturais, pois a leitura literária possibilita o acesso ao mundo cultural. (REIS, 2020).

Desse modo, a literatura infantil é literatura ou arte. Assim, os livros literários podem enriquecer a imaginação da criança, oferecendo condição de criar e imaginar. Nessa perspectiva, como a leitura de livros literários é indispensável para a formação social e cultural do sujeito é necessário enfatizar que o incentivo à literatura pode ser colocado como prática pedagógica. É possível dizer que a Literatura Infantil pode ser vista como uma porta para o universo da leitura.

Coelho (1981) traz uma concepção sobre livro literário infantil e o ato de ler que está relacionado ao mediador adulto:

Embora não abranja a totalidade do fenômeno em causa, essa definição toca em seus elementos essenciais: o livro infantil é entendido como uma "mensagem" (= comunicação) entre um autor-adulto (= o que possui a experiência do real) e um leitor-criança (= o que deve adquirir tal experiência). Nessa situação, o ato de ler (ou de ouvir) pelo qual se completa o fenômeno literário, se transforma em um ato de aprendizagem. É isso que responde por uma das peculiaridades da Literatura Infantil. (COELHO, 1981, p. 18)

Crianças que têm acesso a livros literários, seja em casa ou na escola, podem desenvolver o hábito da leitura espontaneamente, sem a ajuda de terceiros, todavia, se essas crianças além de terem acesso a livros literários, tiverem também adultos leitores como exemplos, aprenderão a gostar de ler (REIS, 2020).

Para Abramovich (2009) é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias, pois segundo a autora escutar histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor e ser leitor proporciona a compreensão do mundo. Uma das formas de incentivar crianças para a literatura é por intermédio das atividades de leitura promovidas na escola.

Portanto, a escola não pode somente apresentar a literatura como uma leitura obrigatória, é fundamental inserir a literatura no cotidiano das práticas pedagógicas. Sendo assim, é fundamental inserir a literatura nos planejamentos de aula e incluir os livros literários nos diversos conteúdos e disciplinas. E não apenas propor a literatura de vez em quando ou como algo que só faz parte do campo de experiência relacionado à escrita, mas inserir em todos os campos de experiências da Educação Infantil.

É evidente que a probabilidade de um indivíduo se tornar leitor é infinitamente maior quando se tem acesso a livros literários na infância, e ainda, quando se tem contato com pessoas que leem e que favorecem o acesso à leitura. Desse modo, para desenvolver o gosto pela literatura é preciso da intervenção de mediadores. (REIS, 2020). Assim, torna-se essencial a preocupação com as práticas pedagógicas de literatura.

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) trazem um aspecto importante sobre a literatura na prática pedagógica que é o de desenvolvimento tanto para a criança quanto para o professor:

Os professores têm na experiência conjunta com as crianças oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pelo professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre diversos temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis. (DCNEB, 2013, p. 87)

É necessário enfatizar que as perspectivas da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski apresentam o ato educativo no sentido de provocar nas pessoas mudança de vida a partir da apropriação do patrimônio cultural da humanidade (VIGOTSKI, 2003). Com isso, a literatura, na prática pedagógica, promove mudanças e desenvolvimentos no indivíduo que proporciona e no indivíduo que recebe a literatura. Nessa situação proposta os dois se apropriaram de culturas e significados.

Pino (2005) traz algumas explicações sobre as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Vigotski. De acordo com ele, a inserção da criança no mundo da cultura passa por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro, detentor da significação. Ou seja, o caminho que leva a criança ao mundo passa pelo Outro que é o mediador entre a criança e o universo cultural. Assim, a criança vai produzindo os seus próprios sentidos. Pino (2005) também destaca que na teoria

de Vigotski as interações ocorrem por meio do uso de instrumentos e signos, as pessoas se humanizam, são modificadas pela cultura e a modificam, numa relação dialética. Essas perspectivas enfatizam a constituição da individualidade a partir da coletividade. Por isso, é por meio das interações e brincadeiras que ocorre a vivência das práticas sociais, contempladas pelos campos de experiência e a apropriação dos saberes necessários, o que provocará uma nova formação. Portanto, o desenvolvimento da criança depende das experiências culturais para criar suas próprias singularidades. A cada nova idade ou período, a criança vivencia experiências que contribuem para novas formações. Estas experiências inauguram e apontam transformações psicológicas, bem como geram uma nova situação social do desenvolvimento.

Essa visão que Pino (2005) traz é um tanto restrita, pois está relacionada a um dos trabalhos de Vigotski que é um dos aspectos da Psicologia Histórico-Cultural. Outro aspecto seria que González Rey (2010) traz o conceito de *pereživânie* (vivência) de Vigotski, segundo o autor, esse conceito foi deixado de fora das discussões tanto na psicologia soviética como no ocidente. A vivência remete a algo que impacta o sujeito, que o transforma, que o modifica. Assim, quando passamos por situação de vivência nossa atitude muda em relação à situação vivida. Passamos a ter outra relação com o objeto pelo qual fomos afetados na situação social.

As vivências são fontes de afetos e podem ser compreendidas como o resultado das relações com os outros. Assim a *pereživânie* (vivência) permite compreender como cada pessoa se relaciona com o mundo e como esse mundo é subjetivado, visto que a vivência envolve a produção de afetos e sentidos. A vivência pode proporcionar o desenvolvimento da consciência humana na relação com o meio social. As pessoas podem deixar marcas no mundo, ao mesmo tempo que também sofrem as marcas impressas em seus corpo e mente, ou seja, sofre afetações ao mesmo tempo que também produz afetações. Nesse sentido, a essência da vivência se revela no processo de desenvolvimento histórico-cultural dos sujeitos, podendo ser compreendida como situação social de desenvolvimento. Além disso, mesmo vivendo na mesma situação social, cada um terá sua vivência de modo diferenciado (MARQUES, 2014).

Sendo assim, a literatura infantil através das vivências que a criança tem na escola pode promover novas formações de desenvolvimento e transformações psicológicas, como por exemplo, a de imaginar ou adquirir o hábito pela leitura.

Além do processo de desenvolvimento da criança é importante ressaltar sobre a ação docente no contexto dessas práticas pedagógicas que promovem a constituição das singularidades da criança. Com relação a essas questões das interrelações, Madeira Coelho (2012) descreve que:

A forma como o professor organiza contextos, como percebe a si mesmo em sua ação, como interpreta situações e conceitos em relação a sua atuação profissional agem em dupla direção: se orientam em relação ao Outro, mas também transformam quem as agencia. (MADEIRA COELHO, 2012, p. 3)

Sendo assim, é importante que o educador reflita sobre sua atuação profissional pensando na organização do seu contexto, para que possa propor à criança um ambiente que proporcione desenvolvimento. Pois em uma reflexão sobre a própria ação docente o educador pode transformar suas práticas pedagógicas.

Quanto às estratégias pedagógicas, Tacca (2008) diz que o cenário educativo precisa ser compreendido a partir das relações sociais estabelecidas. Essas relações estão relacionadas às concepções, crenças, histórias de vida e outros aspectos. Com isso, a autora entende estratégias pedagógicas como recursos relacionais que orientam o professor na criação de canais dialógicos, adentrando o pensamento do aluno e suas emoções.

Quando a estratégia pedagógica enfoca o pensamento da criança e a relação que com ela sustenta a produção emocional, zonas de possibilidades de novas aprendizagens podem ser criadas. Nessa perspectiva, é possível dar um entendimento às estratégias pedagógicas da aprendizagem àqueles procedimentos em que implicam uma relação pedagógica, cujo objetivo não é apenas manter o estudante ativo, mas captar sua motivação, suas emoções, para a partir daí, colocar o seu pensamento na conjunção de novas aprendizagens (TACCA, 2008).

O professor ao planejar ou pensar na situação de ensino-aprendizagem, nos ensina a didática, que ele relaciona aos objetivos de ensino, conteúdos e estratégias pedagógicas (TACCA, 2008). É importante acrescentar que as estratégias pedagógicas devem ser planejadas pensando nas crianças que vão receber essa prática. Portanto, na literatura infantil, essa estratégia está na escolha do livro, nos

objetivos da escolha do livro, na intencionalidade dessa leitura em sala de aula e na relação com o contexto das crianças. Segundo a autora Abramovich (2009) o critério de seleção do livro literário é do narrador, mas é importante levar em consideração o contexto das crianças, o momento que estão vivendo, os referenciais de que necessitam e do quanto saiba aproveitar o texto.

Quando se compreende onde é o lugar da literatura infantil na escola muito se aprende com isso. Pois o lugar não é só nos conteúdos ou comportamentos, mas sim, na criação do novo, na participação, na experiência da criança, no encantamento, no viver sentimentos. Levar a literatura para os espaços de educação infantil significa provocar uma quebra nas tensões entre atenção e controle, brincadeira e ensino, fruição e aprendizagem, espontaneidade e intervenção pedagógica. A literatura introduz a criança no mundo da cultura escrita que como leitor-ouvinte pode perceber que a língua escrita é mais do que a decodificação de sílabas e frases. (CORSINO, 2011).

Para inserir a criança no mundo literário, o professor pode utilizar a contação de histórias como recurso em sala de aula para o desenvolvimento da criança em um leitor. Segundo Gaspar e Silva:

Compartilhamos a ideia de que a contação de histórias é uma das principais formas de aproximar a criança do livro, conduzindo-a ao gosto pela leitura, pois as histórias propiciam prazer, cultura e comunicação, além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem escrita e sua estrutura e o aumento do vocabulário e de seu campo semântico. (GASPAR e SILVA, 2018, p. 212)

Para isso, os professores e a escola têm papel fundamental ao inserir a literatura na vida das crianças. Pois, inserir a criança no mundo da literatura faz parte de um direito que ela possui. Além disso, a escola é um lugar para se propor experiências que evidenciem os direitos da criança e o seu desenvolvimento.

Segundo os autores Gaspar e Silva (2018, p. 212), “Entrar no mundo imaginário das histórias infantis é tornar-se o ator do dizer do outro: envolver, indagar, gesticular, cantar, dançar com as palavras, dando sentido e sentimento a elas.” Cabe ressaltar que contar histórias é a forma de envolver a criança com a literatura. Portanto, é importante que se faça intencionalmente com o propósito de se formar um leitor. Para que isso aconteça é necessário que a contação de histórias não aconteça de qualquer maneira, mas com o envolvimento do professor com o

livro literário, sendo necessário que o professor conheça muito bem a história que está contando.

Para Abramovich (2009) é necessário saber como se conta uma história. Pois é através das histórias que as crianças descobrem as palavras e entram em contato com a sonoridade das palavras. Segundo a autora contar histórias é uma arte:

Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, por isso não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz. Quando se vai ler uma história - seja ela qual for - para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante... É aí, no decorrer da leitura, demonstrar que não está familiarizado com uma ou outra palavra (ou com várias), empacar ao pronunciar o nome dum determinado personagem ou lugar, mostrar que não percebeu o jeito como o autor construiu suas frases e ir dando as pausas nos lugares errados, fragmentando um parágrafo porque perdeu o fôlego ou fazendo ponto final quando aquela ideia comunicativa, deslizando, na página ao lado... (ABRAMOVICH, 2009, p. 18, 20)

Assim, a literatura infantil pode ser colocada como prática pedagógica, pois a literatura é capaz de atingir as emoções, estreitar os laços em sala de aula e instigar a imaginação, para que a partir disso, se inicie a conjunção de novas aprendizagens. No entanto, a aprendizagem já se inicia na própria literatura, porque ela traz inúmeras possibilidades de aprendizagens. Mas, para que essa aprendizagem aconteça é necessário que se aproveite o texto e para que isso ocorra Abramovich (2009, p.21) diz que no momento de contar a história "... é bom que quem esteja contando crie todo um clima de envolvimento, de encantamento... Que saiba dar pausas, criar os intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança construir seu cenário..."

Desse modo, quando as crianças ouvem histórias, aprimoram a capacidade de ouvir, refletir, desenhar o que ouviram e reescreverem segundo o seu ponto de vista. Portanto, proporcionar e aperfeiçoar a narrativa no cotidiano das crianças contribui não somente para o gosto de ler, mas, especialmente com sua formação educacional. No processo de descoberta da literatura é necessário que o adulto permita que a criança sinta o livro, suas páginas, folheie o quanto quiser, observe as figuras, para que o contato dela com o livro se torne o mais íntimo possível, pois a literatura não deve ser colocada como algo penoso. (ALMEIDA, LIMA, CARVALHO, 2017).

Portanto, para que se promova a aprendizagem da criança através da prática de ouvir histórias, aprimorando a capacidade de ouvir, refletir, desenhar, ou seja, contribuir no processo de desenvolvimento é fundamental trazer o pensamento de González Rey (2008) acerca da aprendizagem. Segundo o autor, a aprendizagem tem uma dimensão subjetiva envolvida com a ação singular do sujeito que aprende, na qual participam, em forma de sentidos subjetivos “recortes de vida” que representam as formas em que essa vida se configurou na dimensão subjetiva de cada pessoa. Segundo o mesmo autor, a aprendizagem é apresentada como processo de desenvolvimento e está associada aos processos sociais escolares. Isso pode ser relacionado com o processo de aprendizagem das palavras, na qual os sujeitos aprendem de formas diferentes em tempos diferentes. E que isso pode ser intensificado com a presença da literatura em sala de aula para se intensificar esse processo de aprendizagem.

Desse modo, é importante que o trabalho pedagógico esteja relacionado com a organização da sala de aula como espaço de diálogo, reflexão e construção. Com isso, é importante enfatizar a reflexão e a produção das ideias como momento central da aprendizagem em seus diferentes níveis (GONZÁLEZ REY, 2008).

Sendo assim, a criança quando aprende as palavras deve ser colocada em situação de imaginar palavras em diferentes contextos. Nesse caso, a reflexão implica na ideia de pensar. A literatura infantil traz essas reflexões para as práticas pedagógicas, pois a presença das palavras nos livros pode levar as crianças a imaginarem as palavras no contexto da história do livro e ainda carregar essas palavras com elas para outros contextos.

A conversação, o diálogo em sala de aula, estimula o envolvimento do estudante, definindo um processo de aprendizagem norteado pela reflexão. Pois o estudante como sujeito da aprendizagem implica em um estudante com suas experiências e ideias no espaço do aprender, ou seja, deve ter tempo para o aluno elaborar suas questões e avançar no caminho de suas conclusões (GONZÁLEZ REY, 2008). Desse modo, se faz necessário o professor dialogar com os estudantes sobre o que gostariam de conhecer na literatura, sobre quais assuntos gostariam de ouvir na contação de histórias. Assim, o professor pode dialogar com o processo do aprender envolvendo o estudante e suas reflexões.

González Rey (2008) traz a perspectiva que na literatura enfatiza-se a necessidade de conhecimentos prévios como condição para a assimilação de novos

conhecimentos o que também é importante no processo de aprendizagem. No entanto, o fato de tornar-se sujeito do processo de aprendizagem implica em leitura. O novo pensamento do aluno precisa alimentar-se de novas fontes de informações, o que ajudará no aparecimento de novas ideias do estudante. Isso faz com que a literatura se faça presente nas práticas pedagógicas contribuindo na singularidade e na multiplicidade dos processos subjetivos envolvidos nas configurações subjetivas do aprender.

3.2.1 – A Literatura Infantil e seu desenvolvimento na oralidade e na escrita

A linguagem oral e a escrita é um bem que a criança tem direito. Por meio da linguagem é possível a comunicação entre as pessoas, a expressão de ideias, expressão de sentimentos e a imaginação. Portanto, as práticas comunicativas orais e escritas fazem parte do trabalho pedagógico.

As DCNEIs orientam que as instituições educativas permitam às crianças experiências de narrativas, de apreciação e de interação com a linguagem oral e escrita e também o convívio com diferentes gêneros textuais, sejam orais ou escritos. No entanto, o desenvolvimento da fala exige do educador atenção, pois a linguagem verbal necessita ser intencionalmente trabalhada com as crianças. De acordo com as DCNEIs cresce em importância a organização de atividades que promovam o contato com diferentes gêneros escritos, a leitura diária de livros pelos adultos, a contação de histórias, o incentivo para que as crianças manuseiem livros. Também trazem a ideia de produzirem textos mesmo sem saber ler e escrever de forma convencional, vivenciando processos imaginativos e criativos.

De acordo com as DCNEB:

É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de idéias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado. (BRASIL, 2013, p. 94)

A linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode

decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pelo professor, fazendo-se presente em atividades de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever. (DCNEB, 2013).

A BNCC traz a “escuta, fala, pensamento e imaginação” como um dos campos de experiência da Educação Infantil:

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BNCC, 2017, p. 42).

De acordo com a BNCC a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores.

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis. Propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos à medida que vão conhecendo

letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BNCC 2017).

Desse modo, incluir a criança em momentos de leitura promove a inserção dela na cultura escrita, portanto, Vigotski reconhece que “(...) a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais (VIGOTSKI, 1984, p. 120)”.

Quando a criança ingressa na Educação Infantil ela traz conhecimentos linguísticos que devem ser considerados. Desse modo, é responsabilidade da escola promover momentos de aprendizagem da língua oral ou escrita, para que a criança possa aprimorar suas competências linguísticas. A literatura infantil através da contação de histórias é um exemplo de prática pedagógica que pode contribuir nesse aprimoramento da linguagem e como consequência na oralidade.

Nas interações no uso da literatura infantil, seja na contação de histórias ou em alguma outra forma de fazer uso da literatura na prática pedagógica, o professor pode articular as palavras e os sons para que as crianças percebam as vibrações e as diferenças e semelhanças entre um som e outro. O professor caso queira inserir em sua prática pedagógica pode realizar algumas perguntas de conhecimentos prévios antes de ler ou contar uma história em sala de aula, pois nas respostas as crianças podem aprimorar sua capacidade de expressão, argumentação, elaboração de perguntas e respostas e narração de fatos.

Na Educação Infantil, o professor pode desenvolver práticas pedagógicas que promovam experiências de falar e ouvir, pois isso potencializa a sua linguagem. Sendo assim, na escuta de histórias através dos livros literários e na participação de conversas a criança se constitui como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Nas experiências de linguagem oral e escrita não se espera que a criança domine o sistema alfabético. O que se pretende é que reflitam sobre esse sistema alfabético, participem da cultura escrita, desenvolvam o interesse pela literatura, exercitem dentro de suas possibilidades a leitura e a escrita. Desse modo, o objetivo da Educação Infantil não consiste em ensinar a ler e escrever convencionalmente, e sim ensinar à criança sobre a produção gráfica, o desenho, para que possa se comunicar. O desenho é um alicerce para a apropriação da língua escrita pela criança.

Desse modo, Abramovich (2009) relata que ouvir histórias não é uma questão que se restrinja a ser alfabetizado ou não. Segundo a autora é importante que tanto os bebês quanto as crianças pequenas escutem narrativas. Para eles, podem ser narrativas curtas, simples e com humor. Ainda acrescenta que ouvir histórias pode estimular o ato de desenhar, de pensar, de imaginar, de escrever, de ver o livro, de brincar e até mesmo de querer ouvir a mesma história. Para Abramovich (2009):

Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores...É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca... (desde que seja boa). (ABRAMOVICH, 2009, p. 24).

Segundo os autores Bettelheim e Zelan a escolha do material de leitura da criança é importante, pois deve ser cativante e isso faz com que motive a aprendizagem da leitura:

É surpreendente ver que as mentes das crianças respondem o mais prontamente possível à verdadeira poesia, que ela as motiva melhor na aprendizagem da leitura. É simplesmente uma prova a mais de que as crianças devem aprender a ler textos que elas percebem como merecedores de sua atenção e dos seus mais determinados esforços. O material de sua leitura, não somente deve ser novo e interessante, apelando para todas as camadas de suas personalidades (camadas conscientes e inconscientes), mas, ainda mais importante, ele deve descerrar novas perspectivas que as crianças achem cativantes. (BETTELHEIM, 1984, p. 58)

A literatura tem algo de significado para oferecer a qualquer leitor em qualquer idade, embora diferentes níveis de compreensão e apreciação. A criança que tem contato com livro literário poderá refletir sobre aquilo que ele tenta lhe dizer, sobre o seu mundo e sobre si mesma, e esta criança sentirá que há muito mais do que ela encontrou na primeira leitura. Isso promove a atitude para aprender a escrita.

3.2.2 – A Literatura Infantil e a imaginação da criança

Girardello (2011) traz a discussão de alguns fatores considerados favoráveis à imaginação infantil e entre eles estão: a arte, a mediação adulta e a narrativa.

Portanto, a imaginação para a educação das crianças vai além da indicação de estratégias e recursos. A autora enfatiza que:

A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto — comove-se — com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita. (GIRARDELLO, 2011, p. 76)

Segundo Girardello (2011) uma das condições apontadas como favoráveis à imaginação é a possibilidade de fruição estética, especialmente o contato profundo da criança com a literatura e a arte. Sendo assim, a mediação dos adultos no ambiente em que a criança vive é importante, pois exerce um papel de mediar a criança com a literatura para que a imaginação da criança seja produzida levando em consideração a sua produção que é própria e singular. Esse fator de mediação pode ser realizado tanto pelas famílias quanto pelas instituições educativas e fazem diferença na qualidade imaginativa das crianças.

As vivências imaginativas da infância têm um papel no desenvolvimento estético, afetivo e cognitivo. É possível atuar favoravelmente sobre a imaginação infantil, criando melhores condições para que as crianças disponham desse tempo ou lugar, onde possam exercitar sua curiosidade sobre o mundo (GIRARDELLO, 2011).

A narrativa desempenha um papel importante na vida imaginativa das crianças. Portanto, segundo a autora Girardello (2011) o apelo visual é um dos critérios para o interesse gerado nas crianças pelas histórias:

Um laço indissolúvel une a narrativa à imaginação, e as crianças têm necessidade das imagens fornecidas pelas histórias como estímulo para sua própria criação subjetiva, para sua exploração estética e afetiva dos meandros do mundo. A necessidade de histórias tem sido identificada como um aspecto central na vida imaginativa das crianças. As histórias permitem um exercício constante da imaginação em seu aspecto mais visual. Isso ocorre tanto em relação aos contos literários quanto aos casos contados no meio das conversas, tão apreciados pelas crianças. (GIRARDELLO, 2011, p. 82).

Nessa mesma concepção sobre literatura infantil Abramovich (2009) descreve que ler histórias para crianças é suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida para diversas questões ou conflitos, é se identificar com personagem, é esclarecer

as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a solução delas. A autora acrescenta que é através de uma história que se descobre outros lugares e outros tempos. Desse modo, enfatiza que os sentimentos também estão relacionados ao imaginário:

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 2009, p. 17)

É necessário acrescentar que para uma história prender a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Os contos de fadas têm um valor inigualável, pois oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só. Ainda é necessário acrescentar que a forma e estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida (BETTELHEIM, 2002).

Levando em consideração que o estímulo narrativo é um dos mais importantes pressupostos da imaginação, deve-se acrescentar que a imaginação alimenta-se de imagens novas e talvez por isso ela seja tão evidente nas crianças, pois tantas imagens são novas para elas. Portanto, a escuta literária deve ser intensa para que se façam imagens novas no imaginário da criança. Essa escuta é a origem do gostar de literatura (GIRARDELLO, 2011).

Os detalhes na contação de histórias se fazem essenciais, porque ajudam a criança a construir o filme mental sugerido pela narração do livro literário. Assim, a exploração cenográfica imaginária do enredo é uma das etapas mais interessantes da preparação de uma história, devendo acrescentar trilha sonora de onomatopéias. Esses detalhes das cenas precisam ser criados mentalmente pelo narrador antes de contar a história. E cada vez que a história é contada, esses detalhes são reimaginados. Da mesma forma que a criança reimagina cada vez que a escuta. (GIRARDELLO, 2011).

Com isso, as questões sobre a literatura infantil como prática pedagógica precisam ser colocadas como forma de contribuir no desenvolvimento das crianças na escrita e na fala e também na imaginação. A literatura nas práticas pedagógicas pode ganhar valor através da contação de histórias e pode ser inserida na rotina das crianças. Com isso, o educador promove momentos de acolhimento, interação, imaginação e desenvolvimento. Dessa forma, oportunizar momentos assim contribui para a formação cultural da criança e do educador.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

Para o tema “O papel da Literatura na Educação Infantil em tempos de pandemia: uma ferramenta de prática pedagógica” e a partir de todo o contexto observado foi definido como objetivo geral:

- Compreender como a vivência com a Literatura Infantil participa no desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, o trabalho busca verificar, identificar e compreender como as práticas pedagógicas de Literatura Infantil refletem na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Nesse sentido, foram propostos os objetivos específicos:

- Verificar como os documentos legais contemplam a Literatura Infantil.
- Perceber como as educadoras compreendem o valor das práticas pedagógicas que envolvem a Literatura Infantil no trabalho com a infância;
- Identificar as práticas pedagógicas norteadas pela literatura na Educação Infantil.

Além disso, o presente capítulo pretende apresentar a Epistemologia Qualitativa e o desdobramento do caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o caráter dialógico e o caráter singular como instância de produção de conhecimento propostas por González Rey. O capítulo também irá descrever o contexto da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos da pesquisa, a caracterização da escola, a caracterização da turma e os procedimentos de construção das informações.

4.1 – A Pesquisa e a Epistemologia Qualitativa

A presente pesquisa adota a Epistemologia Qualitativa (EQ) como princípio epistemológico por compreender que este referencial possibilita um olhar das singularidades e complexidades das professoras e crianças. A EQ de González Rey visa superar a identificação da pesquisa qualitativa com a metodologia qualitativa, compreendendo o caráter subjetivo da construção do conhecimento ao próprio ato investigativo.

A Epistemologia Qualitativa se constitui na abordagem metodológica utilizada neste trabalho, pois se compreende a pesquisa como via essencial para a produção

teórica. Essa perspectiva metodológica permitiu as interpretações que trouxeram as especificidades sobre o tema de estudo.

São três princípios que singularizam o caráter da EQ. Os três princípios revelam o envolvimento do pesquisador com a total responsabilidade perante o processo de pesquisa e o conhecimento produzido (GONZÁLEZ REY, 2005a). Porém, neste trabalho a subjetividade não está constituída como foco central da temática estudada, adaptou-se o primeiro princípio da EQ. Assim, do *caráter construtivo interpretativo* original propusemos para o nosso trabalho uma perspectiva construtivo-descritiva, em que os diferentes aspectos e informações considerados importantes para responder o nosso objetivo são descritos e comentados, a partir da bibliografia consultada.

Mantém-se, dessa forma, o processo continuado de construção da pesquisa, que por meio das práticas de investigação aproxima-se de parte da realidade, não de sua totalidade. A construção de conhecimentos está relacionada aos vários momentos de investigação que o pesquisador desenvolve, não acontecendo em um momento pontual e único desse processo, mas sendo uma ação contínua frente à multiplicidade de materiais empíricos, se caracterizando pela atividade pensante e construtiva do pesquisado.

Mantém-se também, o que González Rey (2005) defende para o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, pois aqui também a referência à produção de conhecimento ocorre por meio das relações estabelecidas entre pesquisador-pesquisado tornando-se premissas para o desenvolvimento da pesquisa. A interatividade como dimensão para o processo de produção do conhecimento é constitutiva para a compreensão do estudo complexo das manifestações humanas. Segundo Silva (2019) o caráter interativo no curso da relação colabora para a construção das informações em sua gênese qualitativa, visto que a aproximação entre pesquisador-pesquisado oportuniza a compreensão das manifestações do sujeito situado em seu contexto histórico-cultural, abrindo assim novas áreas de inteligibilidade para que o pesquisador construa as informações que surgem no curso da pesquisa.

O *caráter dialógico* possibilita que as diferentes situações de pesquisa proporcionem indicadores que definem eixos de construção de informação ao longo da investigação. Segundo Vieira (2015) o caráter dialógico da pesquisa se relaciona a grande parte dos problemas sociais e humanos se expressarem na comunicação

direta e indireta entre as pessoas. Este princípio fundamenta a escolha dos instrumentos de pesquisa, onde a comunicação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa se tornam um espaço legítimo de produção de informações. Por meio do diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa é estabelecida a possibilidade de interlocução.

O diálogo é um princípio basilar para uma pesquisa pautada na Epistemologia Qualitativa, através dele é possível o estreitamento das relações entre os sujeitos, o que no decorrer da pesquisa viabiliza a espontaneidade das falas, pensamentos e emoções suscitadas pelos instrumentos utilizados. (SILVA, 2019)

O *caráter de singularidade na produção de conhecimento* permite dizer que a valorização do teórico permite que a generalização de casos singulares não decorra da informação diferenciada que proporciona, mas do desenvolvimento teórico que vai sendo construído a partir da teia que o investigador constrói na relação entre o teórico e o empírico. Para Vieira (2015) se dá a partir das informações que os casos singulares expressam nos processos de comunicação. Sendo assim, o pesquisador envolvido em um processo de implicação intelectual vivencia momentos de tensão, de ruptura, de contradições frente ao modelo teórico de desenvolvimento. Tais conflitos proporcionam o surgimento de novas zonas de sentido que, conseqüentemente, provocam avanços consideráveis na construção teórico-metodológica da pesquisa e na compreensão no estudo do ser humano, da cultura e da sociedade.

4.2 – Contexto da pesquisa

A primeira parte da pesquisa foi realizada através de um Componente Curricular do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília chamado de Projeto 3 fase 3 que foi cursado no 2º semestre letivo de 2020 da UnB (1º semestre de 2021), sob a orientação da Professora Doutora Cristina Madeira Coelho. Nesse componente curricular os encontros se realizavam com estudantes da UnB que faziam parte do mesmo grupo de pesquisa, uma mediadora e professoras de escolas públicas do município estudado.

Esse processo de pesquisa se deu a partir de encontros de um grupo focal que foram realizados nos dias 06, 13, 20 e 27 de abril de 2021. Os encontros foram realizados de forma remota pela plataforma *Google Meet* no período vespertino.

A quantidade de professoras que compareceram em cada encontro foi variada. Além das professoras que participaram dos encontros e da mediadora, estiveram presentes no grupo focal quatro estudantes da UnB. No dia 06 de abril, as discussões foram sobre o tema “Família e tecnologia”, para abranger o tema “Relação família, instituição educativa e práticas de leitura”. No dia 13 de abril, o tema das discussões foi sobre “Prática pedagógica e tecnologia”, para abranger o tema “O papel da Literatura na Educação Infantil”. No dia 20 de abril, a roda de conversa do grupo focal discutiu sobre “Documentações pedagógicas e avaliação das crianças” para abranger o tema “A Contação de Histórias na Educação Infantil: uma ferramenta para a motivação da aprendizagem das crianças”. E por fim, no dia 27 de abril, as discussões enfocaram os “Desafios da pandemia” para abranger o tema “A importância da contação de histórias na Educação Infantil e suas dificuldades durante a pandemia”.

No início de cada encontro a mediadora realizava a abertura com as apresentações. Em seguida, apresentava algum vídeo relacionado com a temática ou alguma discussão ou pergunta inicial para a abertura da temática do dia. Sendo assim, depois dessa abertura se iniciavam as discussões a respeito do tema com cada professora podendo relatar o que conhecia sobre o assunto. Para todos os quatro encontros do grupo focal algumas perguntas relacionadas ao tema de cada uma foram elaboradas pelas estudantes da UnB para nortear as discussões. E no decorrer do encontro a mediadora realizava essas questões e as professoras participavam de forma ativa das discussões.

A outra parte da pesquisa se desenvolveu a partir das experiências do Projeto 4, fase 1, que corresponde a um semestre de estágio obrigatório supervisionado. O estágio foi realizado no 1º semestre letivo de 2021 da UnB (2º semestre de 2021), sob a orientação da Professora Doutora Cristina Massot Madeira Coelho. O estágio obrigatório supervisionado foi realizado numa escola pública do município estudado, na turma do Jardim I, do período vespertino. O estágio foi realizado como ensino remoto, sendo assim, as aulas eram pela plataforma *Google Meet*, as atividades e planejamentos eram postadas pela plataforma *Google Sala de Aula*. Os diálogos e dinâmicas conversacionais com a professora regente do estágio foram realizadas pelo aplicativo *WhatsApp*, por e-mail e pela plataforma *Google Meet*. Portanto, nessa etapa a pesquisa foi realizada através das experiências de observações, diálogos e práticas docentes.

4.3 – Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram as professoras, tanto as que participaram do grupo focal quanto a professora regente do estágio supervisionado. As crianças da escola também são consideradas colaboradoras da pesquisa, pois foram observadas no espaço educativo.

O pesquisador se configura como sujeito da pesquisa, sendo núcleo gerador do pensamento. Segundo González Rey:

O pesquisador como sujeito não se expressa somente no campo cognitivo, sua produção intelectual é inseparável do processo de sentido subjetivo marcado por sua história, crenças, representações, valores, enfim de todos os aspectos em que se expressa sua constituição subjetiva. A legitimação do pesquisador como sujeito de produção de pensamento, bem como a do pensamento como via de produção de modelos de inteligibilidade são partes consubstanciais do caráter teórico da pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.36)

Segundo Vieira (2015) é necessário utilizar criatividade e flexibilidade no fazer investigativo. E ainda acrescenta que o pesquisador faz parte da pesquisa, como facilitador da dinâmica que favorece o diálogo no processo de investigação e descoberta dos fatos de maior ou menor importância aplicada ao estudo desenvolvido.

É possível compreender com González Rey (2010) que os sujeitos individuais são informantes-chaves, pois são aqueles sujeitos capazes de prover informações relevantes que são singulares em relação ao problema estudado. Portanto, cada criança e cada professora colaboraram de modo singular na compreensão do tema proposto na pesquisa.

4.4 – Caracterização da escola do estágio supervisionado

Os dados da caracterização da escola foram obtidos a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O documento foi disponibilizado pela diretora da escola em arquivo PDF.

O Centro de Educação Infantil está localizado na Área Central do município. Tem um total de 202 alunos matriculados. A escola tem no matutino uma turma de Maternal com 18 alunos, três turmas de Jardim I (16, 15, 14 alunos) e duas turmas de Jardim II, cada uma com 21 alunos. No vespertino tem uma turma de Maternal com

18 alunos, duas turmas de Jardim I com 17 e 16 alunos e duas turmas de Jardim II com 22 e 24 alunos.

O Centro de Educação iniciou suas atividades em vinte e três de maio de 2011 e foi oficialmente inaugurado em 20 de agosto de 2011. No local da escola foi construído um Complexo Social composto por uma escola de Ensino Fundamental I, um Posto de Saúde, uma praça, uma quadra Poliesportiva e o Centro de Ensino Infantil. Inaugurado há nove anos, é uma unidade de ensino mantida pelo poder público, norteada por princípios e diretrizes educacionais estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

O Projeto Político Pedagógico da escola está fundamentado numa metodologia participativa, de uma responsabilidade assumida coletivamente e embasado nos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, na qual enfatiza-se: a aprendizagem significativa, onde o conhecimento deve ser questionado; o interesse pelas múltiplas dimensões do saber e importância da aprendizagem para a vida e sua possível aplicabilidade para a solução dos problemas sociais e de acordo com a Base Nacional Comum Nacional Comum Curricular (BNCC).

4.5 – Caracterização da turma

Os dados para a caracterização da turma foram obtidos a partir dos diálogos realizados com a professora regente do estágio obrigatório. A turma do Jardim I em que o estágio foi realizado atende 17 crianças no turno vespertino. Nessa turma não há crianças com deficiência. Como o estágio foi realizado de forma remota, não houve caracterização da sala de aula dessa turma. A quantidade de alunos que acompanhavam as aulas remotas pelo *Google Meet* variou entre 5 a 7 alunos. A professora relatou que a maior parte das justificativas é que os pais trabalham no horário das aulas, e assim não tinham condições de disponibilizar o acesso de seus filhos à tecnologia da plataforma *Google Meet*, contexto dos encontros remotos.

A professora dessa turma atua na área da educação há 20 anos e na Rede Municipal atua há 5 anos. A turma seguia uma rotina nas aulas remotas. Quando a aula iniciava faziam um alongamento, cantavam uma música, ouviam a história, a professora explicava o conteúdo e faziam a atividade. Perguntei para a professora como conseguiu estabelecer essa rotina com as crianças no ensino remoto. Ela respondeu:

“A rotina foi criada espontaneamente. De certo modo, eu e os alunos fomos nos adaptando ao modo mais confortável de conduzir a aula. A única explicação de regras que tive que fazer no início das aulas ao vivo, foi que em alguns momentos seria necessário desativar os microfones para ouvir histórias ou instruções. Ensinei somente uma vez como eles deveriam desativar os microfones e nas aulas seguintes ele fizeram naturalmente sem dificuldades. Quanto a rotina de música e alongamento eu percebi que fazendo esse momento eles entendiam que a aula ia começar de verdade.”

Durante o estágio percebi que essa turma do Jardim I gostava e se interessava em ouvir as histórias. Perguntei para a professora por que considerava importante inserir a Literatura nas aulas. Ela respondeu que:

“A literatura dá abertura para aprofundar em diversas reflexões e diversos temas. E, além disso, ter acesso à literatura é um direito das crianças. A literatura desperta nas crianças diversas manifestações criativas. Também estimula o senso crítico, além de ser prazeroso, divertido e lúdico.”

Desse modo, foi possível perceber que a turma era participativa. Nas aulas do *Google Meet* todos que estavam presentes realizavam as atividades. As crianças faziam perguntas, associavam a história com algo que conheciam ou já tinham vivido e mostravam a atividade na câmera.

4.6 – Instrumentos da pesquisa

Na escolha dos instrumentos utilizados no processo da pesquisa foi levado em consideração o atual contexto pandêmico em que vivemos. É fundamental relatar que:

O instrumento não é importante só pelo que o sujeito responde ou realiza, mas pelas conversações que suscita, pelas expressões do sujeito diante dele, pelas perguntas que formula durante sua execução, pelas características da execução etc. O sentido que um instrumento adquire para o sujeito procede, entre outros fatores do nível de relações constituídas no momento da aplicação do instrumento e no curso da pesquisa em geral. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.56)

Como já foi relatado no contexto da pesquisa, tanto o grupo focal e quanto o estágio supervisionado obrigatório foram utilizados como contextos para a construção da pesquisa. Os dois momentos da pesquisa foram realizados pela plataforma Google Meet. Assim, os instrumentos utilizados foram as observações participativas, tanto no contexto do grupo focal quanto no acompanhamento e regência do período do estágio. Nos diálogos com a professora regente do estágio obrigatório que foram colocados como dinâmicas conversacionais foi utilizado o aplicativo *WhatsApp*, plataforma *Google Meet* e *e-mails*.

O grupo focal é uma forma de conversa em grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços. Os grupos focais propiciam um debate aberto e acessível em torno de um tema de interesse comum aos participantes. (TRAD, 2009).

As observações realizadas pela plataforma *Google Meet* no estágio obrigatório supervisionado podem ser consideradas como instrumento, assim como, as análises realizadas dos planejamentos de aula e atividades das aulas que foram disponibilizadas na plataforma *Google Sala de Aula*.

Para a continuação do processo de pesquisa no estágio supervisionado foram utilizados diálogos com a professora supervisora que foram propostos como dinâmicas conversacionais. Dinâmicas conversacionais são conversas realizadas de maneira informal. Esses diálogos realizados durante o processo empírico contribuem para o conhecimento da experiência pessoal, da vivência e da opinião dos participantes da pesquisa. Ainda assim, oferecem contribuições para a construção da informação ao longo da pesquisa. E com estes diálogos foi dada a oportunidade de ampliar as informações sobre as crianças e seus desenvolvimentos.

O pesquisador é um facilitador da dinâmica que favorece o diálogo e que somente pelo envolvimento do participante da pesquisa será conferido o valor da informação, que extrapola os limites da intencionalidade consciente (GONZÁLEZ REY, 2010).

4.7 – Procedimentos de construção das informações

Para a realização da pesquisa no grupo focal o procedimento utilizado para a construção das informações foram as transcrições do que ocorreu em cada encontro, transcrições das falas das professoras participantes e as transcrições das discussões realizadas por todos os presentes.

No momento da pesquisa que foi realizada no processo do estágio supervisionado obrigatório o procedimento se diferenciou nas etapas do estágio. Nas observações das aulas da turma do Jardim I foram feitas transcrições sobre as práticas pedagógicas que ocorriam no ensino remoto. Nas observações dos planejamentos das aulas e das atividades na plataforma *Google Sala de Aula* foram realizadas leituras e análises que se relacionavam ao tema da presente pesquisa. Nas dinâmicas conversacionais as informações foram transcritas conforme se relacionavam ao tema do presente trabalho.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Este capítulo destina-se aos relatos das experiências referentes ao papel da Literatura Infantil como prática pedagógica e a forma que ocorre o processo da prática da Literatura na Educação Infantil.

O capítulo está dividido em dois eixos. Um dos eixos é das representações, concepções e crenças do grupo de professoras que traz reflexões sobre a pesquisa realizada através grupo focal. E o outro eixo relata sobre as observações participantes e as práticas docentes realizadas no estágio supervisionado obrigatório.

5.1 – Representações, concepções e crenças do grupo de professoras

Como já mencionado, na pesquisa realizada a partir do grupo focal foram elaboradas questões pelas estudantes da UnB para nortear as discussões. As perguntas estavam relacionadas às temáticas de interesse de cada estudante. E em cada dia dos encontros do grupo focal foi realizada a discussão referente ao tema de cada estudante. Com isso, o presente trabalho é uma análise das discussões realizadas nesses dias à luz das teorias já explicitadas nos aspectos teóricos de acordo com a temática do papel da Literatura como prática pedagógica na Educação Infantil.

Em um dos encontros foi feito um questionamento sobre a infância das professoras que estavam presentes, se algum adulto lia para elas na infância ou se elas tinham algum contato com literatura.

A professora 1 respondeu que enquanto criança ela não tinha experiência com a literatura fora da escola. E disse que começou na escola com 7 anos e foi adquirindo depois de um tempo, pois as professoras das escolas liam os livros. A Professora 1 relatou que sua mãe gostava de ler a Bíblia no período da tarde ou à noite antes de dormir.

A mediadora respondeu: “- *Mas ela lia a Bíblia para você? Porque lá em casa também a gente cresceu ouvindo as histórias da Bíblia, ouvindo os Salmos, isso também é leitura.*”

A Professora 1 respondeu que sim, sua mãe lia a Bíblia para ela.

Mediadora: “- *Sabe, uma coisa bem legal também que a gente fazia, que aconteceu comigo quando era criança, às vezes a gente ia visitar meu tio na chácara e aí a noite meu tio e meu pai começavam a contar de quando eles eram crianças na fazenda.*”

Professora 1: “- *Meu pai também gosta de contar histórias do passado e lendas. Meu pai tem umas histórias aí de uma bola de fogo que apareceu para o avô dele, e lobisomem, lá no interior do Piauí. Então eles gostam muito de fazer roda para contar as coisas do passado deles. E isso é muito bom, porque a gente aprende coisas que você nunca imaginou que acontecia, porque eles falam assim convictos que realmente acontecia.*”

Mediadora: “- *Isso são referências, isso compõe o nosso repertório para a gente contar história também. A gente aprende a contar histórias ouvindo também*”.

A Professora 2 relata que não tem esse histórico na infância de alguém ler para ela, mas, tem uma memória muito grande de ver a mãe lendo. Mas por ter visto a mãe lendo muito, ela pegou o hábito e na vida adulta troca muita experiência de leitura com a mãe, leem livros em comum e ficam trocando.

A Professora 3 conta que não teve a experiência de um adulto ler para ela. Porém quando era criança, na escola em que estudava, tinha uma sala cheia de livros e eles mandavam as crianças levarem livros para casa, ficarem uma semana com o livro (mesmo que não soubesse ler), e isso despertava a curiosidade dela em tentar ler através das figuras e identificar o que estava vendo. Essa professora afirmou que faz essa prática com seus alunos de deixar manusearem os livros para lerem através das imagens.

Mediadora: “- *E as crianças pequenas, elas vão fazendo isso mesmo, olhando as imagens e lendo essas imagens, a gente também faz leitura das imagens*”.

A professora 1 relata que costuma fazer isso com as crianças no ensino presencial, dá os livros para eles e eles deitam no chão, ficam olhando o livro, folheiam as páginas e depois começam a falar sobre o que estão observando.

A professora 4 relata que os seus pais liam para ela desde cedo em casa. O pai dela contava a cada dia uma história diferente do mesmo livro. Ela conta que também lia para sua filha quando ela era criança e que depois a filha dela recontava a história. A professora afirmou que sua filha se desenvolveu bastante na oralidade e na escrita a partir disso. (GF, 27/4/2021)

Com isso, é possível perceber o quanto a leitura é importante para a criança. Como fica na memória momentos de leitura e o quanto isso contribui no desenvolvimento. Na fala das professoras foi possível perceber que elas se recordam dos momentos que tinham de contação de histórias, seja na escola ou em casa. E como isso as constituiu como educadoras, como fazem as suas contações e com que frequências usam os livros literários em suas práticas pedagógicas.

Em outro encontro, quando a mediadora introduziu que o tema do dia era sobre contação de histórias, foi colocada a reflexão no grupo sobre o que é preciso para contar histórias e que talvez não seja necessário ter recursos muito elaborados, cenários, até por conta do contexto do ensino remoto. Então uma professora disse: Professora 3: “- *Só basta boa vontade!*” (Após falar isso a Professora 3 compartilhou a experiência que contou uma história usando apenas as mãos. Afirmou que também realiza conversa com as crianças, pois isso cativava as crianças e criava vínculo com elas nos momentos de contação de história.).

Outra professora também compartilhou a sua experiência sobre contar histórias:

Professora 1: “- *Não sou muito boa em contar histórias, mas a gente tem que se reinventar né? Essas experiências das aulas síncronas são muito interessantes, e a gente que é professor tem que ter jogo de cintura. As historinhas eu coloco o vídeo para eles assistirem*”. (Relatou que estava planejando contar a história da Chapeuzinho Vermelho em um próximo encontro com as crianças). “*Da historinha você pode trabalhar a cor vermelha, números, e principalmente, a obediência, não falar com estranhos na rua.*” (GF, 20/4/2021)

Quanto às práticas pedagógicas de literatura na Educação Infantil as professoras relataram sobre: o acervo e o acesso aos livros literários; a participação das famílias; a importância da literatura como prática pedagógica em sala de aula; temas que podem ser abordados através da literatura infantil; a forma que contam as histórias e os recursos didáticos que utilizam; desafios; desenvolvimento na imaginação, oralidade e escrita.

Em um dos encontros do grupo focal foi possível perceber a importância da disponibilidade de **acervo** de livros literários para as crianças. De acordo com a fala de uma das professoras, em tempos de pandemia a leitura dos livros ficou bem mais atrativa, mas as professoras se queixaram da falta de suporte para as aulas remotas (computadores, saber usar a tecnologia), além de ser um trabalho exaustivo.

Para que as crianças não deixassem de ter contato com a Literatura durante o período da pandemia, as professoras relataram que utilizavam livros literários em PDF, citando o projeto do Banco Itaú. Esse projeto disponibiliza por meio do site www.itausocial.org.br livros literários infantis em PDF de forma gratuita. O projeto é o “Leia para uma criança”, além dos livros, o site tem várias informações sobre como ler para uma criança, critérios para seleção dos livros digitais ou físicos, guia de mediação de leitura. Esses livros em PDF são de fácil acesso para os alunos e gratuitos, o que se encaixa na realidade social das escolas. Foi ainda relatado pelas professoras que os livros são breves, de fácil leitura e coloridos o que facilita para as famílias lerem as histórias para as crianças.

Uma das professoras relatou que na sala de aula dela na escola tem uma estante de livros literários. Os alunos podem manusear esses livros diariamente. São livros diversos com muitas imagens e cores. A professora percebe que as crianças leem a imagem e narram a história. Portanto, a leitura da imagem precede a leitura das palavras e da escrita. Com isso, foi relatado sobre a importância das crianças, mesmo que não saibam ler, terem **acesso** a livros literários. Esse posicionamento da professora coloca em prática a ideia da autora Abramovich (2009) em que diz que desde cedo as crianças devem escutar as histórias para se tornarem leitores.

Com isso, crianças que têm **acesso** a livros literários, seja em casa ou na escola, podem desenvolver o hábito da leitura espontaneamente, sem a ajuda de terceiros, assim como também podem se tornar leitores assíduos. Por outro lado, crianças que não têm contato algum com livros literários e não convivem com adultos que leem, terão grandes chances de se manterem afastados do mundo da leitura, reduzindo assim as possibilidades de se tornarem adultos leitores. (REIS, 2020).

Quanto à **participação das famílias** nesse processo de Literatura, uma das professoras compartilhou a experiência que alguns pais não conseguem participar por conta do tempo que eles não têm disponível. Vários trabalham e as crianças ficam em casa com outros responsáveis. Portanto, mesmo reconhecendo a importância da leitura, o contexto da pandemia aumentou a dificuldade do acesso da criança à Literatura à contação de histórias.

Sobre as crianças terem aulas de casa e os pais estarem perto das aulas, a mediadora perguntou:

Mediadora: “- *O que vocês estão achando de agora ter os pais com vocês? Agora no Meet, essa experiência, como os pais interagem?*”

Professora 3: “- *Eu puxo muito a participação deles, mas eles não aparecem na câmera.*” (A professora diz que às vezes os pais a cumprimentam, escuta a voz deles auxiliando os filhos, mas se sentem intimidados em aparecerem. Afirma que está sendo bom os pais poderem acompanhar mais de perto as aulas com os filhos.) “- *Só acho ruim porque não participam todos, e precisaria que a gente se encontrasse presencialmente também. Tem a questão social, que infelizmente nem todos participam. Eu tenho 15 alunos, se tivesse presencial iam faltar no máximo um ou dois, agora infelizmente participam seis, no máximo sete alunos. Tirando a questão social, é uma experiência boa sim*”. (GF, 20/4 /2021)

Com isso, é necessário destacar que as professoras reconhecem a **importância de utilizar da Literatura em sala de aula** e da relevância das **famílias** também incentivarem as crianças com a Literatura. Por isso, as professoras se desdobram em seus desafios para manter esse uso de Literatura em suas aulas, levando em consideração que nem todas as crianças têm acesso aos livros em casa.

Sobre os **temas que podem ser abordados na literatura**, as professoras relataram que abordam temas e conteúdos sobre emoções, cores primárias, dentre outros. Para a aplicação das atividades utilizam como recurso didático garrafas pet, “monstrinhos das cores e emoções”, caixas decoradas. Quanto à escolha do tema a ser trabalhado, cada escola é responsável pela escolha de um mesmo tema para todas as turmas, mas o planejamento não é engessado, as professoras podem fazer as modificações que considerarem necessárias.

De acordo Abramovich (2009), para **falar de temas da realidade** com a Literatura Infantil não é necessário que a linguagem do autor seja realista. Pode ser poética, suave, triste, pode ser humorada, divertida, irônica. Por isso, falar de literatura, onde se aborda um ou vários problemas que a criança pode estar passando ou pode estar se interessando não precisa ser óbvia ou demonstrativa do tal tema. Pode fluir naturalmente dentro da história.

Sendo assim, a Literatura também é utilizada pelas professoras para **tratar de temas sensíveis**. As professoras trabalham algum livro literário que relata sobre emoções, tristeza, solidão, violência ou bullying para introduzir estas temáticas com as crianças. Por isso que é ouvindo histórias que se pode sentir emoções, como a

tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, a insegurança e outros sentimentos.

Em um dos encontros a mediadora perguntou:

Mediadora: “- *Como a gente pode usar a literatura para discutir também com as crianças temas sensíveis, qualquer coisa que a gente queira!*”

Professora 1: “- *O nosso papel na Educação Infantil são os valores. Eu acredito que os novos professores têm a cabeça aberta para essas coisas, vão saber lidar. Os professores mais antigos que a gente têm medo do novo, não querem se jogar.*”

Mediadora: “- *Que outros temas sensíveis você já trabalhou usando a literatura?*”

Professora 1: “- *Ah, vários, as vezes eu mesma crio alguma história.*” (A professora relatou que já criou uma história para trabalhar o sentimento de tristeza e solidão com as crianças). (GF, 20/4/2021)

Nesse sentido, a literatura infantil tem a capacidade de trazer emoções, sentimentos, sentidos e significados, a partir da sua interação com o meio em que a criança vive, através dos livros adaptados para o perfil dessa criança. Nesse instante inicia o encantamento da criança pela literatura, porque estão num período de mesclar fantasia e realidade. (ALMEIDA, FONSECA, PEREIRA, PINATI, RIBEIRO, SANTOS, 2017).

Quanto à **forma que contam** as histórias de livros literários e os **recursos didáticos** que utilizam, as professoras usam formas diversas, procurando melhor adaptação à situação do ensino remoto. Algumas são realizadas compartilhando a tela do livro em PDF e depois da leitura do livro na aula é iniciado um diálogo com as crianças sobre a história. Uma professora citou o exemplo do recurso didático “monstrinhos das cores e emoções”, cada monstrinho tem uma carinha de uma emoção e uma cor diferente da outra. O recurso foi confeccionado pela própria professora. A história sobre as emoções foi colada no verso do material de cada monstrinho. E a professora realizava a contação da história mostrando os monstrinhos e interagindo com os alunos. Com essa história a professora relatou que ensinava sobre as emoções e as cores.

A mediadora perguntou para uma professora:

Mediadora: “- *E você contou a história dos monstros?*” (Se referindo à história que foi comentada pelas professoras em outro momento).

A Professora 1 afirmou que exibiu um vídeo com a história e que realizou a experiência das cores. Explicou que fez uma experiência “mágica” e uma demonstração com uma garrafa de água e uma varinha na mão. E a atividade era para os alunos reproduzirem em casa a experiência das cores, e desenharem o que mais gostaram da história que ouviram. “- *Eu achei tão interessante que o professor falando para eles é sagrado, eles reproduzem igual*”. (A professora relatou que no desenho os alunos fizeram igual viram no vídeo da história).

Mediadora: “- *Professora 5, compartilha com a gente uma experiência com a literatura e como faz a contação de histórias.*”

Professora 5: “- *Fiz a história do índio, improvisei um barquinho, um rio. Depois falei da importância do indígena para a nossa história. É muito bom trabalhar com histórias e na Educação Infantil não tem como a história não estar presente. Nosso planejamento sempre foi feito dentro da história e com a música também, sempre incluímos a música e a história*”. (GF, 20/4/2021)

Outro **recurso didático** utilizado é a caixa decorada em formato de casa que foi utilizada para contar a história “A Casa Sonolenta”. O recurso foi confeccionado pela professora. Para realizar a prática pedagógica dessa história no ensino remoto, a professora mostrou a casa confeccionada na câmera do computador e contou a história interagindo com as crianças. Nessa história a professora não utilizou o livro, porque ela não tinha, com isso a história foi impressa e adaptada ao recurso didático.

É necessário enfatizar que para realizar a Literatura como prática pedagógica deve ocorrer um **planejamento**. Afinal, é preciso saber o motivo do livro literário estar no planejamento, seja para o desenvolvimento da fala ou escrita, para a imaginação, para a fruição estética (GIRARDELLO, 2011). É fundamental que as escolhas dos livros sejam contextualizadas com a idade e os gostos das crianças. Ter um bom acervo de livros literários contribui para realizar a escolha.

Sendo assim, utilizar a Literatura em sala de aula com ludicidade e criatividade é necessário para que a criança guarde a história na memória. Mas criatividade e ludicidade não estão somente relacionadas a grandes recursos didáticos. Esses aspectos incluem também quando o professor conta uma história realizando as pausas, criando os intervalos, respeitando o tempo para o imaginário de cada criança, construindo seu cenário na fala, visualizando personagens,

entrando na história, sentindo as emoções, questionando e realizando com tempo de qualidade.

Com esses relatos é possível perceber que usar a Literatura de forma lúdica nas aulas é importante para as crianças criarem suas próprias narrativas e permanecerem com a história na memória para que em momentos posteriores de outras aulas a história possa ser retomada. Ainda assim, a ludicidade serve para despertar o interesse da criança pela história. Portanto, a literatura infantil como prática pedagógica pode ser usada com **recursos didáticos**, a leitura do livro, pode ser incluída no planejamento, pode ser um livro relacionado ao conteúdo ou simplesmente um livro literário que não esteja relacionado ao conteúdo, mas que mantenha sentido como literatura.

Não só os recursos didáticos e o planejamento são importantes para a prática pedagógica da literatura infantil. Mas é necessário incluir que as crianças necessitam de tempo e paciência para descobrir o que os livros podem oferecer e o quanto o contato é importante. A escola se destaca nesse processo de inserção das crianças no mundo da literatura infantil, por isso é necessário que se utilize a Literatura em sala de aula de forma intencional.

Dessa forma, faz-se necessário que o professor crie mecanismos em sala de aula ou fora dela para a prática da leitura e para a valorização da mesma dentro deste contexto. A fim de preservar o gosto pelo saber e pelo questionar. Assim como, a professora que foi citada que criou a estante de livros em sala de aula e que os alunos podem manusear no decorrer da semana.

Quanto aos **desafios** relatados pelas professoras sobre usar a literatura como prática pedagógica ao longo do ano de 2020, algumas professoras relataram que gravavam vídeos de contação de histórias e enviavam pelo aplicativo *Whatsapp*. Os alunos assistiam aos vídeos e em seguida, enviavam a devolutiva de uma atividade através de áudio ou desenho relatando algo sobre a história. Sobre esses métodos de enviar os vídeos por *WhatsApp*, os pais retornavam com feedback de que as crianças estavam se interessando e gostavam de assistir. Também enviaram vídeos de histórias pelo *Youtube*. As professoras acreditam que esse método deu certo, porque os alunos se conheceram no início do ano e conheceram a professora quando o ensino era presencial, portanto, foi uma forma de manter a interação que já tinha sido construída no início do ano letivo. Nesse ano de 2021 as professoras não podem mais enviar vídeos ou material por *WhatsApp*, pois a escola adotou outra

plataforma que foi o Google Sala de Aula. Isso resultou em uma redução do retorno das atividades dos alunos, pois os pais relatam que têm dificuldades com o uso dos recursos e plataformas tecnológicas. Essas dificuldades passam pela dificuldade do acesso à internet e também pelas peculiaridades de manusear a plataforma.

Outro **desafio** relatado foi a timidez em relação às câmeras por conta de outras pessoas da família das crianças estarem assistindo às aulas. E também como desafio as professoras falaram sobre a dificuldade delas em relação aos recursos tecnológicos (dificuldades em edições de vídeos, gravações de aula, dentre outros). As professoras relataram o trabalho burocrático como um desafio, pois a entrega de relatórios se intensificou no ensino remoto. Segundo o grupo, esses desafios enfrentados fizeram com que as professoras se desgastassem com excesso de trabalho e impedindo que criassem novas formas de usar a literatura como prática pedagógica.

Portanto, de acordo com as falas das professoras, no trabalho pedagógico realizado com literatura no **ensino presencial** a literatura se torna mais viva e presente, já que devido aos **desafios** que são enfrentados no ensino remoto não se consegue alcançar o mesmo efeito. Uma das formas que utilizam a literatura no presencial é no momento da acolhida das crianças. Algumas professoras relataram que a frequência da contação de histórias era semanal. Também usavam recursos didáticos (fantasias, cenários, objetos). As turmas eram reunidas em um espaço da escola para ouvirem a história. Após ouvirem a história, as crianças gostavam de recontar a história. Ficava na memória das crianças e relembavam a história em outras ocasiões em sala de aula.

Para as professoras a literatura contribui no **desenvolvimento da criança através da imaginação**. Foi relatado que a professora deve estimular investigando o interesse das crianças e realizando perguntas. A imaginação deve ser estimulada, pois a literatura leva a criança ao mundo imaginário. A fala das professoras vai de encontro à autora Abramovich (2009) que descreve que a literatura é suscitar o imaginário.

Quanto ao **desenvolvimento da imaginação** de acordo com os relatos das professoras foi possível perceber que contar histórias para as crianças em sala de aula como prática pedagógica e permitir que elas manuseiem os livros literários sem pressa faz com o seu processo imaginativo ocorra de maneira mais intensa e peculiar. Pois nessas situações é possível observar o quanto as crianças recontam

as histórias observando as imagens, manuseando as páginas, inventando suas próprias histórias.

Não é necessário saber ler para gostar de Literatura. Sendo assim, a leitura da imagem precede a leitura da escrita. Isso faz com que esse processo contribua na leitura e escrita da criança. É importante ressaltar que Literatura ou ouvir histórias não é uma questão que se restrinja a ser alfabetizado ou não. A literatura infantil e o ato de ouvir histórias pode estimular o desenhar, o sair, o ficar, o pensar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir (ABRAMOVICH, 2009).

O livro da criança que ainda não lê é a história contada. Uma das professoras relatou que as crianças gostam de manusear os livros literários e contar suas próprias histórias de acordo com as imagens que elas observam. Então, essa professora conseguiu juntar um acervo de livros literários em sua sala de aula. E nos momentos específicos as crianças podem manusear esses livros e inventarem e criarem de acordo com suas **próprias imaginações** sem a intervenção da professora. Assim, a escuta literária das crianças deve ser pelo menos tão intensa quanto a nossa leitura literária de adultos, e talvez o seja muito mais. Essa escuta é o broto do amor pela literatura, que tanta felicidade e sentido poderá trazer à vida delas, nos seus anos de infância e futuro afora. (GIRARDELLO, 2011).

Sobre a **contribuição da literatura na escrita e outras aprendizagens** a mediadora perguntou:

Mediadora: “- *E qual é a sua perspectiva em relação à literatura infantil? Como você pensa a literatura em relação à alfabetização?*”

Professora 5: “- *Não existe alfabetização se você não tiver uma técnica boa para chamar a atenção, a história e a música estão presentes na alfabetização. Uma coisa está ligada a outra. Não tem como você trabalhar com criança e não trabalhar com a literatura. Nosso planejamento está incluso na literatura. O interesse da criança é o que faz ela aprender, ela buscar conhecimento*”. (GF, 20/4/2021)

Colocar a literatura infantil no processo de aprendizado das letras tem por significado incluir a criança em um mundo de aprendizado lúdico e com prazer, onde há um maior estímulo ao aprender a ler e escrever, ela permite que a criança vivencie situações, que no cotidiano não é possível. (ALMEIDA, FONSECA, PEREIRA, PINATI, RIBEIRO, SANTOS, 2017)

A literatura é uma grande auxiliadora durante o processo de escrita, auxiliando e facilitando o aprendizado, e também desenvolvendo a imaginação, a

criatividade. Portanto, foi possível perceber que uma história pode carregar e trazer várias outras histórias e lembranças. Dessa forma, pode-se enfatizar a importância da ludicidade e do trazer as outras histórias na contação, a história de cada um, as suas lembranças. A história de apenas um livro pode incluir a história e vivências de cada um na sua contação. É possível observar o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da oralidade das crianças no momento de escuta da história.

Quanto ao desenvolvimento da criança na **oralidade e na escrita**, uma das professoras relatou que gosta de planejar em suas práticas pedagógicas com a literatura atividades artísticas junto das atividades literárias e atividades de reconto da história. Assim, as crianças usam a criatividade através de desenhos e pinturas sobre a história, suas percepções e recontam oralmente. A professora percebe que as crianças desenvolvem melhor a oralidade delas ao recontar a história e conversar sobre o que ouviram da história.

Portanto, foi possível observar a importância da Literatura na Educação Infantil e sendo utilizada por professoras como prática pedagógica tanto no ensino presencial quanto no ensino remoto. Com isso, ficou claro que é importante e fundamental que a Literatura esteja presente no planejamento do professor como prática pedagógica e que seja utilizada para contribuir nas aprendizagens das crianças.

5.2 Observações e práticas do Estágio Supervisionado Obrigatório

A análise dos dados no estágio supervisionado se deu a partir da observação dos planejamentos semanais da turma do Jardim I, das observações das aulas no *Google Meet* e das práticas docentes.

Para a realização das práticas docentes duas contações de histórias foram realizadas de acordo com o contexto do planejamento semanal da professora regente do estágio que estava relacionado à temática da “Semana da Criança” e “Acolhida”, pois eram as duas primeiras semanas de volta às aulas para o ensino presencial. A outra história foi realizada de acordo com o planejamento de uma sequência didática elaborada por mim, na qual algumas atividades foram decorrentes da literatura.

5.2.1 Dos planejamentos

No ensino remoto, os planejamentos semanais são enviados aos responsáveis todas as segundas-feiras e são divididos em 5 dias (segunda a sexta). Para cada dia tem uma explicação do assunto, um vídeo para a criança assistir relacionado ao conteúdo proposto e uma atividade para ser realizada. Durante a semana duas atividades são impressas e as outras atividades são desenho, pintura, colagem, ou atividade que desenvolva a oralidade gravando algum vídeo com o auxílio do responsável e enviar para a professora.

Esses planejamentos compuseram as aprendizagens diárias das crianças, pois só tinham encontros pelo *Google Meet* em um dia da semana. Cada planejamento tinha um tema e a partir dele as atividades eram desenvolvidas.

Em relação às histórias, os planejamentos traziam o link para as crianças assistirem vídeos pela plataforma *Youtube* de contação ou narração de história. A partir da história assistida ou ouvida pelo *Youtube* tinham as atividades impressas de pintura, reconhecimento de letras ou números, atividades de dobradura, atividades de confeccionar algum brinquedo e atividades de diálogos com os pais ou responsáveis.

Em cada atividade diária os pais ou responsáveis deveriam postar a devolutiva pela plataforma *Google Sala de Aula*, mas nem todos devolviam as atividades. Considero que quando os pais ou responsáveis têm uma participação mais ativa na educação isso pode contribuir para um melhor desenvolvimento nas aprendizagens das crianças. A resposta dos pais é que por falta de tempo não podem acompanhar tanto as atividades.

Foi possível perceber que os planejamentos eram realizados pensando nas possibilidades do que poderia ser realizado em casa. Pois cada dia tem as instruções, perguntas para serem realizadas para a criança e um link de um vídeo ou música contextualizado com o tema da semana. No anexo (p. 89) tem um planejamento referente a uma semana e o é tema “Contos de Fadas”.

Com isso, de acordo com esse planejamento pode-se observar que as histórias foram contadas através de links de vídeos, pois como já foi dito os encontros com as crianças não eram diários. As instruções e perguntas para serem realizadas em casa com a criança são claras e objetivas, podendo contribuir no desenvolvimento da oralidade da criança. A situação problemática desse desenvolvimento de planejamento é pensar como é o contexto dos pais e das crianças, se eles estão em casa para realizar essas atividades ou se sabem realizar

essas atividades e ainda se são alfabetizados. Mas esse foi o meio que a escola encontrou para continuar o processo de aprendizagem diário das crianças.

5.2.2 Das observações

A seguir, será relatado sobre as observações que foram realizadas no estágio obrigatório supervisionado, três serão relatadas. Como já foi dito, essas aulas foram realizadas pelo *Google Meet*. Em cada encontro uma contação de história foi realizada: “O Gato Xadrez”, “Leilão de Jardim” e “A Árvore Generosa”. A partir da história foi trabalhado o conteúdo e a atividade do dia.

a) Observação: O Gato Xadrez

Essa primeira observação foi no dia 24-8-2021 (terça-feira) referente ao segundo dia do segundo planejamento semanal. Cinco alunos estavam presentes na aula realizada pela plataforma *Google Meet*. Essa aula teve uma contação de história do livro literário “O Gato Xadrez”.



A história “O Gato Xadrez” da autora Isa Mara Lando narra sobre vários gatos, cada um tem uma cor e estampa. Cada gato tem uma ação, um cai da janela, o outro se esquece de comer, o outro é preguiçoso, outro fica doente, outro come sardinha, outro brinca, outro pula do barranco, dentre outras ações.

O planejamento semanal referente a essa aula tinha como tema o componente curricular “Artes”. Os sentidos, saberes e conhecimentos da BNCC desse dia são as manifestações artísticas (Artes Visuais). No planejamento tinha um diálogo para os pais realizarem com as crianças:

- “- Olá crianças!!! Vocês sabem quantas cores tem o arco-íris e quais são?*
- Pense um pouquinho!!! Mas antes, vamos aprender o que é o arco-íris!*
- O arco-íris nasce de um encontro entre a luz do sol e as gotas de chuva, e é por isso que ele só aparece se tiver chuva caindo e sol brilhando ao mesmo tempo. A luz do sol, que é branca, é feita de todas as cores. Logo, ao observarmos, conseguimos ver sete cores do arco-íris (violeta, anil, azul, verde, amarelo, laranja e vermelho)”.*

Para esse dia como tarefa de casa, o planejamento trouxe uma atividade: “No seu caderno, faça um arco-íris com as sete cores conforme a foto. Após, escreva o número 7 que representa o número das cores. Tire uma foto e poste a devolutiva”.

No encontro da aula, a professora trabalhou as cores através da contação de histórias, atividade de dobradura e pintura. A professora iniciou a aula com o compartilhamento do vídeo de uma música de “Boa Tarde”. Após a música e os cumprimentos iniciais da aula a professora fez um alongamento de braços junto com as crianças. A professora lembrou com as crianças a música “Aquarela” que foi passada para as crianças ouvirem um dia antes dessa aula.

Antes de iniciar a história a professora fez algumas perguntas de conhecimentos prévios:

Professora: “- *Quem tem gatos em casa?*”

As crianças respondem que não tem, mas que tem cachorro.

Professora: “- *O que tem no corpo dos gatos (membros do corpo, características...)?*”

As crianças respondem, braços, pernas, olhos, orelhas...

Professora: - *Vocês gostam de gatos?*

Todas as crianças respondem em tom alto: “*Sim!*”

Professora: - *Para que serve o bigode dos gatos?*”

Nesse momento as crianças ficaram pensativas sem saber o que dizer. E a professora explicou a função sensorial do bigode dos gatos.

Após as perguntas a contação da história é realizada utilizando como recurso didático alguns gatos de dobradura, cada um de uma cor e estampas diferentes. Contou a história mostrando os gatos para as crianças e narrando todos eles. Depois contou com as crianças quantos gatos tinham na história, no caso tinham 9 gatos. As crianças mostraram nos dedos o número 9 pela câmera.

Depois da história realizaram uma atividade de dobradura de gato junto com a professora, depois pintaram com tinta guache e fizeram o desenho do rosto do gato na dobradura. A atividade é feita com a ajuda de um responsável do lado da criança. Após a confecção das dobraduras mostraram a atividade e falaram as cores que usaram.

B) Observação: Leilão de Jardim



Essa segunda observação foi no dia 14-9-2021 (terça-feira) referente ao segundo dia do segundo planejamento semanal. Sete alunos estavam presentes na aula realizada pela plataforma *Google Meet*. O planejamento semanal referente a essa aula tinha como tema os "Animais". Os sentidos, saberes e conhecimentos da BNCC desse dia são os espaços e tempos (recursos e fenômenos da natureza). No planejamento semanal referente a esse dia tinha um diálogo para os pais realizarem com as crianças:

"- Ontem aprendemos a classificar os animais domésticos e animais silvestres. Os animais domésticos são aqueles que podemos ter na nossa casa como animal de estimação".

Para esse dia como tarefa de casa, o planejamento trouxe uma atividade: "Assista ao vídeo selecionado e faça um desenho no seu caderno do seu animal de estimação ou do animal que você gostaria de ter em casa".

A aula se iniciou com um vídeo-música de "Boa tarde" para as crianças cantarem junto com a professora. E em seguida a professora fez um alongamento com os alunos. Na aula teve a contação do poema "Leilão de Jardim" da autora Cecília Meireles. A professora usou como recurso didático um balão de papel que tinha várias páginas e em cada página uma imagem da história. O poema foi recitado com a professora mostrando as figuras do balão. Mas antes de recitar o poema a professora fez algumas perguntas de conhecimentos prévios:

Professora: *"- Vocês têm bichos de estimação em casa?"*

As crianças que têm bichos, respondem que sim e até mostram o cachorro na câmera.

Outra criança responde: *"Tia, eu tenho, mas ele é grande e bravo e não dá pra mostrar aqui."*

Professora: *"- Eu também tenho um cachorro, mas ele está dormindo."*

Depois dessas perguntas a professora explica o que é um leilão dizendo que é uma forma de vender algumas coisas. E recita o poema. Em seguida, quando a professora terminou, uma criança disse:

Criança: “- *Tia, eu não ia comprar o sapo.*”

Outra criança: “- *Tia, eu não ia comprar o lagarto e nem o caracol.*”

Portanto, com essas respostas das crianças no final da história, é possível perceber que as crianças compreenderam o que é um leilão e que até escolhiam o que iriam comprar.

Depois dessa interação a professora mostra o recurso didático que utilizou no poema e pede para que as crianças digam qual é o animal que elas vêem e qual a cor dele. Após esse momento, foi o momento de confeccionar uma atividade utilizando: folha branca, tinta guache, batata, esponja, garfo e linha. A batata foi para fazer de carimbo para o desenho da joaninha, o garfo para as pétalas da flor e a esponja amarrada para a borboleta. As crianças fizeram e depois mostraram na câmera.

c) Observação: A árvore generosa

Essa terceira observação foi no dia 21-9-2021 (terça-feira) referente ao segundo dia do segundo planejamento semanal. Cinco alunos estavam presentes na aula realizada pela plataforma *Google Meet*. O planejamento semanal referente a essa aula tinha como tema o “Dia da Árvore”. Os sentidos, saberes e conhecimentos da BNCC desse dia são a sensibilidade e a criatividade. No planejamento semanal referente a esse dia tinha um diálogo para os pais realizarem com as crianças:

“- *Dia 21 de setembro é comemorado o dia da árvore. Esse dia ficou conhecido assim por razão da primavera, a estação das flores, época em que as cidades ficam mais alegres devido às lindas cores das flores. É comum nessa época vermos árvores totalmente cheias de flores, como os Ipês e suas mais variadas cores.*”

Como tarefa de casa, o planejamento tinha uma atividade impressa de um Ipê para as crianças pintarem.

A aula se iniciou com a professora fazendo um alongamento com as crianças. Como era o Dia da Árvore, a professora perguntou:

Professora: “- *Qual o tipo de árvore vocês já viram?*”

As crianças responderam que já viram árvores de manga, pequi, acerola, dentre outras.

Outra criança respondeu: “- *Tia, eu tenho árvore na minha casa*”.

Em seguida, a professora compartilhou um vídeo do *youtube* que conta a história “A árvore generosa”. Antes de iniciar o vídeo a professora perguntou se conheciam a palavra “generosa” e explicou o seu significado. Depois de assistirem a professora fez perguntas sobre o que viram na história.

Professora: “- *Vocês entenderam o que é generosa?*”

Uma criança respondeu: “- *Sim, é ser boa!*”

Outras crianças responderam que é ter bondade. De acordo com as respostas das crianças, foi possível perceber que entenderam o significado da palavra “generosa”. A história relatava que mesmo o menino não cuidando da árvore e não sendo generoso, ainda assim, a árvore cuidava dele e era generosa.

Além disso, a professora perguntou para que serve cada parte da árvore (tronco, galhos, folhas, raiz, frutos). A professora explicou cada uma delas. A professora também explicou que devem ser generosos com as árvores, que precisam de cuidado, não pode cortar ou queimar, pois foi explicado sobre a importância das árvores para as pessoas. Depois, realizaram uma atividade que precisavam de folhas, galhos, folha A4 e cola. A atividade era para montar uma árvore em uma folha com os materiais pedidos.

Em todas as observações realizadas foi possível perceber que existia uma rotina e que as crianças compreendiam isso muito bem. A rotina foi estabelecida com a música de “boa tarde”, com o alongamento, com a história contextualizada ao tema e com a atividade realizada. As crianças compreenderam essa rotina estabelecida e participavam de cada passo. As crianças que participavam das aulas remotas tinham um responsável do lado delas para orientá-las a respeito das atividades. Com isso, foi possível perceber que é necessário que esse responsável estivesse presente em todos os momentos da aula, pois as crianças necessitavam desse acompanhamento no ensino remoto.

O alongamento conduzido pela professora faz parte de um dos campos de experiência da BNCC que é o “corpo, gestos e movimentos”. Esse campo diz que a instituição escolar deve promover oportunidades para que as crianças possam explorar e vivenciar movimentos, gestos, para descobrir modos de ocupação e uso

do espaço com o corpo. De acordo com a BNCC, uma das formas de aplicar esse campo de experiência é através do alongamento (BNCC, 2017, p. 41).

Além disso, outra etapa da rotina da aula que é a música que a professora colocava para as crianças ouvirem e assistirem o vídeo é prevista no campo de experiência “traços, sons, cores e formas”. Esse campo diz que é importante que a criança conviva com manifestações artísticas e uma das formas é através da música. Essas participações com as manifestações artísticas favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças permitindo que se apropriem e potencializem sua singularidade ao ampliar repertórios com vivências artísticas.

O ensino remoto trouxe muitos desafios para os professores e para os estudantes. Mas com todos esses desafios foi possível perceber que os eixos e aprendizagens das aulas remotas e das atividades estão previstos na BNCC.

O número de crianças que participavam variava de 5 a 7 alunos. A justificativa dos pais das crianças que não participavam dessas aulas no *Google Meet* é que as aulas ao vivo aconteciam no momento em que vários deles estão no trabalho e não teria como acompanhá-los nas aulas. É visto que o ensino remoto trouxe um distanciamento das pessoas à educação. Nem todos têm acesso às tecnologias e nem todas as famílias das crianças têm a participação efetiva, pois são muitas questões e contextos diferentes que estão envolvidos.

Nesse momento, as crianças já retornaram para o ensino presencial. A escola optou por não continuar com o *Google Meet* na semana que a criança permanece em casa. Sobre esse aspecto será descrito no próximo capítulo.

5.2.3 Das práticas docentes

Esta parte irá relatar sobre as práticas docentes realizadas na turma do Jardim I do Centro Municipal de Educação Infantil. As regências ocorreram no turno vespertino pela plataforma *Google Meet*. No momento dessas regências as crianças já tinham voltado para o ensino presencial. Portanto, as minhas práticas do estágio obrigatório supervisionado continuaram de forma remota. Sendo assim, eu me encontrava com as crianças pelo *Google Meet* com eles em sala de aula.

A volta às aulas presenciais das crianças se iniciou uma semana anterior ao Dia das Crianças. Sendo assim, o tema que a escola escolheu para ser trabalhado

nas duas primeiras semanas de aula foi o da “Semana da Criança”. O mesmo tema tinha a duração de duas semanas, pois a turma foi dividida em dois grupos (grupo A e grupo B). Essa divisão da turma em dois grupos se deu por conta da pandemia e dos protocolos de segurança para o atendimento das crianças na escola da infância. A sala de aula não tem espaço suficiente para manter o distanciamento com todas as crianças, então formaram esses grupos.

Inicialmente foram realizadas duas contações de histórias contextualizadas com o planejamento semanal da professora, que por conta da divisão da turma em dois grupos, o mesmo planejamento durava duas semanas. Portanto, para esse tema “Semana da Criança” foram escolhidas duas histórias. A história “Os dez amigos” do autor Ziraldo para o grupo A da primeira semana e a história “Pedro e Tina (Uma amizade muito especial)” do autor Stephen Michael King para o grupo B da segunda semana.

Essas duas histórias narram sobre amizade, por isso foram escolhidas para o tema “Semana da Criança” e também porque era a primeira semana de volta às aulas no ensino presencial do grupo A e na outra semana também foi a primeira de volta às aulas do grupo B no presencial. É um momento importante para a criança nessa volta às aulas para o presencial, pois ficaram muito tempo sem ir à escola e sem ver os amigos. As duas histórias narram sobre as convivências e interações com os amigos. Para as outras semanas foi elaborada uma sequência didática com o conto “Chapeuzinho Amarelo”.

De acordo com a BNCC, na Educação Infantil é importante promover “... experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando a participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas... que a criança se constitui ativamente” (BRASIL, 2017, p. 42,). Dessa forma, constrói suas singularidades e se constitui com pertencimento.

Sobre a literatura infantil, é importante ressaltar o que descreve na BNCC:

[...] As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de

livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita [...] (BNCC, 2017, p. 42).

Por isso, o presente estágio obrigatório supervisionado foi realizado pensando e refletindo em práticas pedagógicas de literatura infantil. Sendo assim, as histórias foram contadas pensando nos direitos de aprendizagem e nos campos de experiências previstos e assegurados pela Base Nacional Comum Curricular.

a) Abertura de todas as práticas docentes (cumprimentos)

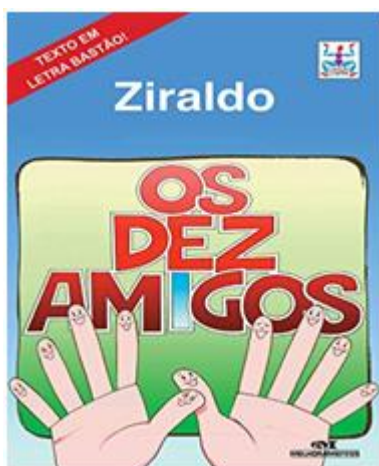
Antes de todas as contações de histórias realizadas foi feito com as crianças um momento para cumprimentá-las. Esse momento foi considerado importante devido ao distanciamento físico que eu tinha com elas, levando em consideração que todas as práticas realizadas foram realizadas de forma remota. Iniciava o momento citando o nome da criança e sorteando de uma caixa ou lata decorada o cumprimento para ela. Esses cumprimentos variavam em abraço, bater palmas, fazer um joinha, viva, estalar os dedos, sorriso, piscar os olhos, mandar beijos, coração e acenar. Assim, essa prática foi feita com todas as crianças e em cada aula.

Esses cumprimentos eram importantes para eu saber onde cada um se localizava na sala de aula, já que eu não estava fisicamente em sala de aula. Quando eu falava o nome da criança ela levantava a mão, então eu sabia onde ela estava e assim fazia o cumprimento.

Essa prática de cumprimentar cada criança individualmente também foi considerada importante para iniciar o momento do encontro com mais vínculos e aproximação, pois essas crianças me viram poucas vezes. Não fazia sentido chegar em uma tela do Google Meet com as crianças em sala de aula e já iniciar uma contação de história sem antes estabelecer uma tentativa de vínculo.

Além disso, citar o nome de cada criança e cada uma receber um cumprimento diferente do que o outro recebeu trouxe a ideia de que cada um é singular e sobre a importância de cada uma delas em sala de aula. Isso fez com que a acolhida fosse feita de forma mais individualizada. Com isso, essa prática pôde ser colocada pensando na criança como sujeito que produz suas próprias singularidades.

b) Os dez amigos



A história “Os dez amigos” narra sobre os dez dedos que são amigos. Os nomes dos dedos de uma mão são reais: “Mínimo, Anular, Médio, Indicador e Polegar. Os nomes dos dedos da outra mão são fictícios: “Mindinho, Seu Vizinho, Pai de Todos, Furador de Bolos e Mata Piolhos. A história ensina o nome dos dedos e fala sobre amizade. A professora regente projetou no quadro da sala a imagem do *Google Meet*, assim as crianças podiam me ver de forma mais

ampliada.

A história foi contada mostrando os dedos vestidos com os dedoches e narrando a fala de cada um deles. Depois da história conversei com as crianças e comparei a história do livro com as amizades que eles têm na escola e as brincadeiras, pois o livro falava sobre os dedos brincarem uns com os outros. É possível perceber como as histórias contribuem na escuta, pois proporciona momentos para a criança ouvir. E a história pode levar as crianças a imaginarem sobre suas amizades e brincadeiras, pois conversei no final se eles gostavam de brincar com os amigos deles (As crianças respondiam juntas que sim).

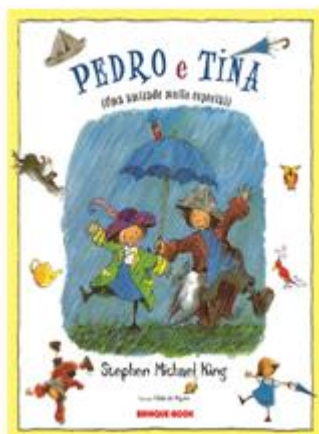
Em seguida, após o diálogo retomei o nome dos dedos da história. Conforme eu falava o nome de cada dedo pedi para que as crianças indicassem qual era o dedo referente ao nome. Nesse momento a professora regente ajudou, pois ela estava presencialmente com eles em sala de aula. Isso faz com que se tenha um dos direitos de aprendizagem previsto na BNCC que é de “explorar movimentos e gestos”. Ainda assim, se tem o campo de experiência “corpo, gestos e movimentos” que uma das suas características é tomar consciência de sua corporeidade.

Durante a história e após a sua contação foi ressaltado sobre a quantidade de dedos das mãos, com isso, o campo de experiência “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” da BNCC pôde ser observado a partir da contagem e indicação dos dedos das mãos.

Outro direito de aprendizagem que pode ser observado nessa prática é o de “conviver”, pois está relacionado a estar com outras crianças e adultos. E as crianças estavam presentes em uma prática que estavam em convivência. E em

relação a isso se tem o campo de experiência previsto na BNCC que é “o eu, o outro e nós”, nesse campo a criança tem a oportunidade de entrar em contato com outras pessoas e assim constituir o seu modo de agir a partir da interação com os pares.

c) Pedro e Tina (Uma amizade muito especial)



A história “Pedro e Tina (Uma amizade muito especial)” narra sobre a amizade desses personagens. Pedro fazia tudo errado: se quisesse desenhar uma linha reta, ela saía torta; andava de costas; quando todos olhavam para cima ele olhava para baixo; quando pensava que ia fazer sol, chovia; os cordões dos seus sapatos estavam sempre desamarrados. Tina, ao contrário, fazia tudo certo. Mas ela gostaria de não ser tão perfeita assim. Um dia eles se encontraram. Pedro

gostou do jeito de ser da Tina e ela também gostou do jeito de ser de Pedro. E os dois passaram a aprender um com o outro e a viver uma grande amizade.

Assim como na contação da história “Os dez amigos”, a professora regente projetou no quadro da sala a imagem do *Google Meet* e as crianças podiam me ver de forma mais ampliada. Os recursos didáticos utilizados foram os rostos dos personagens no palito de picolé. E também utilizei papéis picados para simbolizar a chuva (quando fui falar da chuva que tem na história joguei os papéis para o alto) e guarda-chuva.

Para essa contação, além dos recursos didáticos, também utilizei o livro literário. Iniciei mostrando a capa, para que as crianças pudessem observar a imagem e imaginar como seria a narrativa. Assim que mostrei a capa, também mostrei os personagens do recurso didático e expliquei que eram os mesmos da capa do livro. Assim, a leitura do livro pôde começar a partir da capa. A história foi contada com as imagens do livro. No momento em que a história narra sobre chuva eu peguei os papéis picados e joguei para o alto fazendo o som de chuva. Quando a história narra sobre as ações direita e esquerda, em cima e em baixo, frente e costas eu realizava os gestos para enfatizar esses momentos.

Uma questão que deve ser falada é que a contação da história no ensino remoto mostrando o livro pode funcionar melhor com o compartilhamento de tela do livro em PDF, pois mostrando as imagens do livro físico (impresso) pode tornar as imagens pequenas pela tela do *Google Meet*.

Nesse dia, a internet da escola estava falhando um pouco, então não foi possível dialogar tanto com as crianças após a história. Mas, enfatizei que Pedro e Tina não eram iguais, mas mesmo assim brincavam juntos e um aprendia com o outro. Depois dessa conversa perguntei se eles se lembravam sobre o que é direita e esquerda, as direções de cima e em baixo e as direções de frente e costas. Fiz esses gestos com eles e a professora regente também auxiliou nesse momento, pois ela quem estava com eles na sala de aula de forma presencial. Com isso, o direito de aprendizagem “explorar movimentos e gestos” e o campo de experiência “corpo, gestos e movimentos” da BNCC estavam nessa prática. Pois foi possível explorar com o corpo as aprendizagens já citadas.

Nessa história também teve previsto o direito de “conviver”, que já foi citado na história “Os dez amigos”, pois está relacionado a estar com outras crianças e adultos. E as crianças estavam presentes em uma prática que estavam em convivência. E em relação a isso se tem o campo de experiência previsto na BNCC que é “o eu, o outro e nós”, nesse campo a criança tem a oportunidade de entrar em contato com outras pessoas e assim constituir o seu modo de agir a partir da interação com os pares.

d) Chapeuzinho Amarelo



A história “Chapeuzinho Amarelo” do autor Chico Buarque conta a história de uma menina que tinha medo de tudo e que era amarelada de tanto medo. Não ia em festa, não ouvia conto de fada, não brincava de nada nem de amarelinha, não subia e não descia escada, tinha medo de trovão, não tomava banho porque tinha medo de descolar e nem dormia porque tinha medo de pesadelo. Mas no final da história essa menina consegue superar os medos, inclusive o medo

do lobo.

A história foi contada utilizando o compartilhamento de tela do livro em PDF, pois percebi que assim as crianças poderiam ver melhor as imagens do que mostrando o livro na câmera. Como recurso didático utilizei a dobradura da Chapeuzinho Amarelo, dobradura do lobo e a dobradura de um chapéu amarelo.

Antes de iniciar a história perguntei:

Eu: “- *Alguém conhece a história da Chapeuzinho Amarelo?*”

Crianças: “- Não!” (Responderam juntos)

Uma criança respondeu que já ouviu a história.

Eu: “- *Vocês conhecem alguém que se chama Chapeuzinho Amarelo?*”

Crianças: “- Não!” (Responderam juntos)

Eu: “- *Será que alguém no mundo real se chamaria assim?*”

Crianças: “- Não!” (Responderam juntos)

Eu: “- *Agora, nós vamos descobrir juntos o porquê dessa menina ter esse nome de Chapeuzinho Amarelo!*”

Essas perguntas eu fiz com o intuito de despertar a curiosidade das crianças e de criar algum vínculo com elas antes de iniciar a história. Considero importante iniciar conversando e dialogando como uma forma de trazer a criança para dentro da história antes dela começar.

Depois de ter contado a história, lembrei o porquê de a personagem ter esse nome “Chapeuzinho Amarelo” (ela usa um chapéu amarelo e é amarelada de tanto medo). Depois desse momento, perguntei:

Eu: “- *Vocês têm medo de alguma coisa? Do que?*”

Criança A: “- *Eu tenho medo de cobra e barata!*”

Criança B: “- *Eu também tenho medo de cobra e barata!*”

Criança C: “- *Eu não tenho medo de nada!*”

Eu: “- *Eu tenho medo de lagartixa!*”

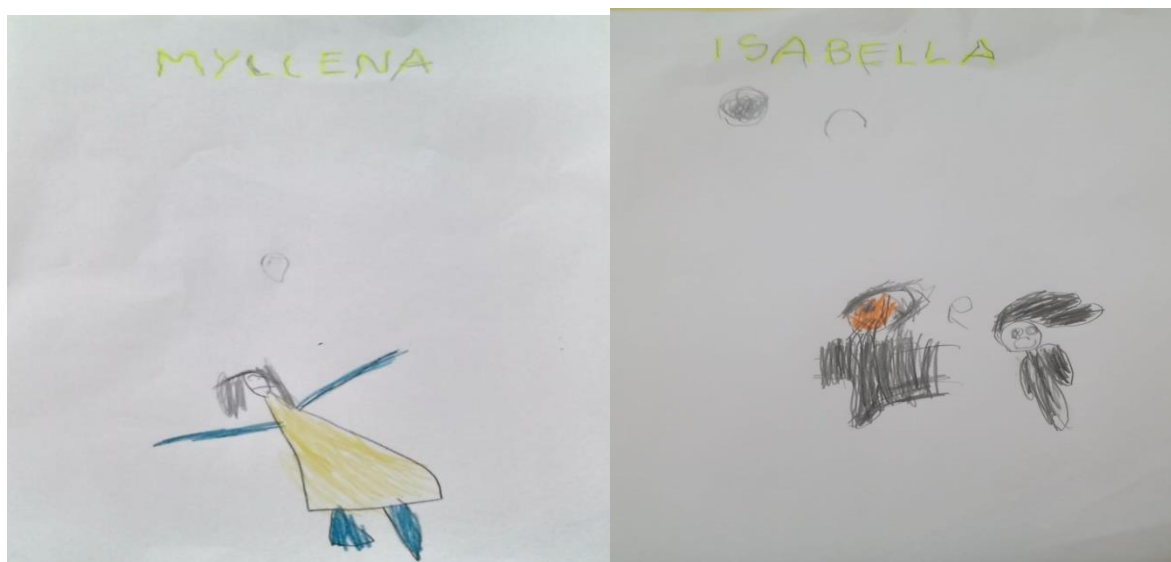
Em seguida, lembrei que a Chapeuzinho Amarelo conseguiu superar os medos que ela tinha e que nós podemos também. E disse que também podemos pedir ajuda de alguém quando temos medo. Depois mostrei para as crianças algumas palavras da história: Chapeuzinho, amarelo, lobo e bolo. Escrevi essas palavras em tiras de papel em um tamanho que desse para eles verem na tela e numerei cada letra da palavra. Contamos juntos quantas letras tinham em cada

palavra. A partir dessa história foram propostas duas atividades, uma de desenho e a outra de dobradura.

Na primeira atividade propus que as crianças recontassem a história através de um desenho da parte da história que eles mais gostaram. Então passei os comandos da atividade e a professora regente enviou as fotos dos desenhos que as crianças realizaram. O desenho é uma atividade prevista na BNCC no campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, tendo como objetivo de aprendizagem (EI03TS02) expressar-se livremente por meio do desenho, pintura e também do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, tendo como objetivos de aprendizagens (EI03EF01) expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio dos desenhos e (EI03EF04) recontar histórias ouvidas.

Além disso, o desenho na Educação Infantil contribui no desenvolvimento da percepção e emoção, e também é resultado do que a criança aprendeu, no caso apresentado, em relação a história. Por meio do desenho a criança cria e recria formas expressivas integrando percepção, reflexão, imaginação e sensibilidade. Com isso, além da criança desenvolver algumas habilidades de coordenação motora fina, noções de espaço, percepção de cores, é divertido, pois oportuniza a criança de se expressar, principalmente quando não tem o desenvolvimento completo da escrita. Com os desenhos abaixo, pode ser observado que as crianças recontaram a história desenhando a Chapeuzinho Amarelo e o lobo de diversas formas, usando as cores que foram vistas na história. É possível perceber como as crianças podem se desenvolver através do desenho, do ato de lembrar da história, imaginar e de contar de alguma forma o que viram na história.





A segunda atividade proposta foi uma dobradura de chapéu que remete ao personagem Chapeuzinho Amarelo visto na história. Propus que as crianças fizessem a dobradura do chapéu e pintassem da cor preferida deles, pois seria uma forma de trabalhar outras cores além do amarelo que eles já tinham visto no chapéu da personagem. Então passei os comandos da atividade e a professora regente enviou as fotos das dobraduras que as crianças realizaram. A dobradura é uma atividade prevista na BNCC no campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, tendo como objetivo de aprendizagem (EI03TS02) expressar-se por meio da pintura e dobradura.

Além disso, a dobradura estimula a concentração, incentiva a imaginação, estimula a criatividade e desenvolve a coordenação motora. Com as imagens abaixo, pode ser observado que as crianças realizaram a atividade da dobradura e pintaram da cor que elas quiseram.





Com essas práticas de regência no estágio obrigatório foi possível perceber que as crianças desenvolvem a escuta, pois ficam no momento da história ouvindo e esperando o fim. Além disso, podem desenvolver a oralidade através das perguntas que podem ser feitas no início e no fim da história. É bom que a história seja contada proporcionando momentos de interação.

O contexto do estágio remoto trouxe alguns desafios, pois me deixou sem possibilidade de interagir o suficiente com as crianças, pois eles me viam por uma tela. Em alguns momentos a internet da escola falhava ou o som às vezes não ficava tão bom. Mas, com o que foi possível ser realizado, as contações das histórias e as atividades realizadas a partir delas foram propostas. O comprometimento da professora regente da turma em que o estágio foi realizado foi muito importante para a minha formação. Pois, a professora se disponibilizou a ajudar no que fosse preciso, levou computador para a escola abrindo a reunião no *Google Meet* para que eu pudesse realizar a prática docente e me dava a devolutiva das atividades com as fotos. Eu passava os comandos das atividades para as crianças e a professora conduzia em sala para que eu pudesse ter um retorno e também porque não tinha como auxiliá-los presencialmente. A dedicação e o comprometimento da professora regente foram fundamentais e essenciais nesse processo.

Esse processo de estágio teve resultados para a minha formação, pois pude compreender as dificuldades e desafios do ensino remoto para os professores da Educação Infantil e como precisaram se desdobrar para continuar promovendo aprendizagens. Além disso, foi possível perceber que a literatura infantil pode ser realizada de forma simples também, não necessariamente precisa de um grande cenário para as crianças se concentrarem na história. Mesmo com as dificuldades do

ensino remoto, percebi que as crianças gostam de ouvir histórias. No momento da história alguma criança se dispersa, mas crianças com a idade do Jardim I (4 anos) se movimentam, falam, querem brincar e querem explorar, portanto, o momento de ouvir uma história pode ser até desafiador para algumas delas, pois é um momento de escuta.

Sendo assim, o objetivo do trabalho foi compreender como a vivência com a Literatura Infantil participa no desenvolvimento da criança. E isso foi visto nas observações participantes e nas práticas docentes do estágio obrigatório. Pude vivenciar como a literatura chega nas crianças através do professor, como elas escutam e como as crianças se relacionam com a história. O desenvolvimento da criança através da literatura é algo contínuo, pois elas escutam a história, compreendem o que foi dito e a partir das atividades podem retomar o que foi ouvido e compreendido. Com isso, podem imaginar, desenvolver oralidade, escuta, escrita através do desenho. E ainda, aumentar o repertório cultural com essas vivências estéticas que a literatura infantil pode proporcionar.

A realização deste estudo me proporcionou vivenciar a literatura, pois tive que escolher o livro literário, contar a história, pensar na atividade a partir da história e refletir nessas questões na minha prática docente. Mas, finalizo o presente trabalho com uma ampliação sobre a Literatura Infantil e com a certeza de que não acaba aqui, pois muito há que se pesquisar e observar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se desenvolveu no sentido de compreender como a literatura infantil sendo proposta como prática pedagógica pode promover desenvolvimento de aprendizagens na criança. Este trabalho teve como metodologia a pesquisa qualitativa realizada através dos relatos de representações, concepções e crenças decorrentes da participação das professoras no instrumento de grupo focal e através da realização da prática docente do estágio supervisionado, desenvolvido na turma do Jardim I, no Centro Municipal de Educação Infantil de um município da RIDE-DF.

Este Trabalho de Conclusão de Curso encerrou o processo de formação no curso de Pedagogia. Teve como objetivo geral compreender como a vivência com a Literatura Infantil participa no desenvolvimento da criança. Nesse sentido, o trabalho buscou verificar, identificar e compreender como as práticas pedagógicas de Literatura Infantil participam na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, foram propostos os objetivos específicos:

- Verificar como os documentos legais contemplam a Literatura Infantil;
- Perceber como o educador compreende o valor das práticas pedagógicas que envolvem a Literatura Infantil no trabalho com a infância;
- Identificar as práticas pedagógicas norteadas pela Literatura na Educação Infantil.

Entendemos que o objetivo geral e os objetivos específicos que tínhamos proposto foram atingidos ao analisarmos os documentos legais que trazem sobre a literatura, no ato de descrever e analisar sobre o que os autores trazem sobre a literatura infantil nas práticas pedagógicas, ao analisarmos e refletirmos nas falas das professoras e ao refletir nas observações participantes e nas práticas docentes do estágio obrigatório.

Este trabalho foi importante para a compreensão e aprofundamento da literatura na Educação Infantil sendo proposta como prática pedagógica. Visto que a pesquisa permitiu compreender que as professoras percebem o valor da literatura infantil como prática pedagógica e que elas relatam que essas práticas podem contribuir para o desenvolvimento da criança. Além disso, as observações participantes e as práticas docentes do estágio obrigatório permitiram compreender e refletir sobre as práticas pedagógicas norteadas pela literatura na Educação Infantil.

De acordo com as observações e as práticas pude perceber que o uso da literatura traz modificações nas formas de interagir, de apresentar e propor as aprendizagens previstas nos documentos legais. As histórias e as atividades que são propostas a partir delas permitem que a criança se desenvolva na oralidade, na escrita através do desenho, em outras manifestações artísticas e ainda promove possibilidades de imaginação.

Além disso, a literatura infantil nas práticas pedagógicas promove um ambiente onde há participação das crianças, pois através das histórias diálogos são estabelecidos. Proporciona momentos de escuta dando voz às crianças para recontarem a história de alguma forma, seja na oralidade ou em alguma outra forma de expressão. Ainda assim, pode ser observado que a literatura infantil é utilizada para proporcionar uma diversidade de temas na Educação Infantil ampliando o repertório cultural das crianças e também dos professores.

Com isso, considero que os resultados deste trabalho são importantes para compreender o papel e o valor da literatura na Educação Infantil. Dessa forma, a pesquisa sobre literatura infantil trouxe reflexões sobre ser utilizada como prática pedagógica promovendo vivência estética, propondo interações, respeitando a criança em suas singularidades e colaborando para o seu desenvolvimento.

O processo deste trabalho, tanto da pesquisa teórica quanto da prática, em uma análise pessoal, contribuiu para que eu ampliasse possibilidades das práticas que posso realizar através da literatura infantil, para minhas reflexões sobre o tema de estudo e colaborou para refletir no meu papel como futura educadora que pode contribuir no desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil Gostosuras e bobices**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2009.

ALMEIDA, Valquíria; ALMEIDA, Marcelle; LIMA, Marcus; CARVALHO, Francisco. **A importância da Literatura Infantil para a formação e o desenvolvimento da criança do senso crítico das crianças**. Bahia: Seminário Gepráxis, vol. 6, n. 6, p. 3817-3828, 2017.

ÀRIES, Philippe. **A História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981

BATISTA, Centro Municipal de Ensino Infantil Juscélia Pereira Batista. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Goiás: Prefeitura Municipal da Cidade Ocidental, Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Cidade Ocidental, 2021.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. **Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender**. Porto Alegre: Paz e Terra, 1992.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Acesso em: agosto, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5 de 2009. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Acesso em: agosto, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069 de 13 de Julho de 1990**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1990. Acesso em: agosto, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996. Acesso em: agosto, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018. Acesso em: agosto, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Acesso em: agosto, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2013. Acesso em: agosto, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm.

CADEMARTORI, Lúcia. **O que é Literatura Infantil?** 6º ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COELHO, Nelly Novaes. **A Literatura Infantil: História - Teoria - Análise (Das origens orientais ao Brasil de hoje)**. São Paulo: Quiron, 1981.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na Educação Infantil: possibilidades e ampliações**. Coleção explorando o ensino. Brasília: MEC, 2010.

GIRARDELLO, Gilka. **Imaginação: arte e ciência na infância**. Pro-Posições, Campinas, vol. 22, n.2, p. 72-92, maio/ago, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. O sujeito que aprende, em Tacca, M. C. V. R. (org). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Alínea, 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **O pensamento de Vigotski (Contradições, Desdobramentos e Desenvolvimento)**. Editora: Hucitec, 2010.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Cengage Learning, 2005b.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade.** Tese Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

MADEIRA COELHO, Cristina Massot. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. IN: MARTINEZ, Albertina Mitjans; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco.** Brasília: Liber Livros, 2012.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **Perejivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em educação.** Piauí: Educere, ISSN 2176-1396, 2014.

NASCIMENTO, Zilda Elena Vieira. **A importância da Literatura no desenvolvimento infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas, 2006.

PINATI, Carolina; ALMEIDA, Amanda; PERIRA, Gelza; RIBEIRO, Gisele; FONSECA, Rosânia; SANTOS, Marcelo. **A importância da literatura na educação infantil.** Ciência Et Praxis vol. 10, n.19, 2017.

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

REIS, Marynalva Silva Abreu. **A importância da formação do leitor literário para o aumento do número de consumidores culturais.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, ano 05, ed. 03, vol. 12, p.16-32, 2020.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. **Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 99, n. 251, pp. 205-221, jan/abril, 2018.

SILVA, Kátia Oliveira da. **O desenvolvimento subjetivo na infância: histórias, invencionices e peraltagens.** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2019.

TACCA, Maria Carmem V. R. Estratégias Pedagógicas: Conceituações e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. Em TACCA, M.C.V.R. (org). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.** São Paulo: Alínea, 2008.

TRAD, Leny A. Bomfim. **Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde.** Physis, Rio de Janeiro, vol.19, n.3, p.777-796, 2009.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. **A imaginação na produção narrativa de crianças: contando, recontando e imaginando histórias.** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2015.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 1^o. ed São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: ARTMED, 2003.

ANEXOS

**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Michele Neiva da Silva**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezada professora,

Gostaria de convidá-la oficialmente para colaborar com a minha pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), requisito necessário para a graduação do curso de Pedagogia na Universidade de Brasília.

Na pesquisa busco compreender “O papel da Literatura na Educação Infantil: uma ferramenta de prática pedagógica”. Para isso, é importante manter os nossos diálogos, pois é importante a valorização das experiências que você tem com a Literatura em sala de aula. Nesse processo vou utilizar as observações realizadas nas aulas e as nossas dinâmicas conversacionais (podem ser os diálogos que tivemos no decorrer do presente semestre sobre o compartilhamento das experiências relacionadas à Literatura). E por fim, peço por gentileza que você responda um questionário em que possa compartilhar alguns aspectos relacionados às suas experiências em sala de aula.

Será seguida a garantia da confidencialidade com a sua identidade sendo preservada, ou seja, sem a identificação de sua participação. Sua participação é voluntária e você pode em qualquer momento desistir de participar da pesquisa.

Sinta-se à vontade para aceitar ou não, podendo mudar de ideia durante o percurso. O período de realização da pesquisa será entre setembro e outubro de 2021. A utilização da pesquisa será somente para fins acadêmicos.

Qualquer dúvida, não hesite em entrar em contato comigo via e-mail (micheleneiva.adv@gmail.com) ou telefone (61-98335-6319), ou em contato com a

professora Dr^a Cristina Massot Madeira Coelho, da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – UNB, por e-mail (cristina.madeira.coelho@gmail.com) ou telefone (61-99964-8574).

Caso aceite, por gentileza assine abaixo.

Agradeço desde já.

DECLARO QUE LI E ENTENDI ESTE TERMO DE CONSENTIMENTO E QUE VOU SER VOLUNTÁRIO (A) A TOMAR PARTE NESTE ESTUDO.

Assinatura do (a) participante:

Assinatura do (a) pesquisador (a):

Assinatura do (a) orientador (a):

PLANEJAMENTO SEMANAL

	SEGUNDA 30/08/2021	TERÇA 31/08/2021	QUARTA 01/09/2021	QUINTA 02/09/2021	SEXTA 03/09/2021
Temas:	Contos de Fadas	Contos de Fadas	Contos de Fadas	Contos de Fadas	Contos de Fadas
SENTIDOS, SABERES E CONHECIMENTOS	Espaços Características, Propriedades e Funções de Objetos. (EI03ET01)	CULTURAS ESCRITAS (EI03EF04)	Sensibilidade e Criatividade (EI03TS02)	CULTURAS ESCRITAS (EI03EF04)	Sensibilidade e Criatividade (EI03TS02)
ESTRATÉGIAS	<p>Olá crianças hoje vamos assistir a história da Casa Sonolenta de Audrey Wood (https://youtu.be/yvIGmkhChHg). Preste bastante atenção nos detalhes da história para depois realizar atividade impressa. Capriche e depois manda uma foto aqui no classroom.</p> 	<p>Na aula de hoje vamos assistir a história da Branca de Neve e os sete anões. (https://youtu.be/vpYUGS2wwM)</p> <p>Depois vamos responder oralmente:</p> <p>1- Você queria ter uma história como essas?</p> <p>2- Você acha que os anões existem?</p> <p>3- Você acha que a rainha deveria ser boa com Branca de Neve?</p> <p>Atividade no caderno</p> <p>Procure livros, revistas ou panfletos de supermercado 7 (sete)</p>	<p>Hoje vamos assistir ao conto João e Maria (https://www.youtube.com/watch?v=XvD5wsglahA)</p> <p>Após assistir ao vídeo responda:</p> <p>A) Como era a relação entre os irmãos João e Maria?</p> <p>B) Você tem irmãos? Como é a sua relação com eles?</p> <p>Após estas reflexões a atividade de hoje será confeccionar uma casinha (pode-se usar papelão ou caixa de sapato), com a ajuda do responsável.</p> <p>Finalizando, pinte os</p>	<p>Na aula de hoje vamos assistir a história do Patinho feio. (https://youtu.be/sSgPTcYKcgo)</p> <p>Depois vamos responder oralmente:</p> <p>1- Como era o último patinho que saiu do ovo?</p> <p>2- O que a mamãe achou?</p> <p>3- Como as outras aves tratavam o patinho?</p> <p>4- Será que todos os patos têm que ser iguais?</p> <p>5- Vocês acham que todas as pessoas são iguais?</p> <p>Atividade</p> <p>Procure em livros, revistas a letra P de pato e figuras que iniciem com a</p>	<p>Crianças, chegamos ao final de mais uma semana cheia de contos!!!</p> <p>Vocês gostaram de tantas histórias??? Esperamos que com este tema trabalhado, o interesse pela leitura tenha sido despertado em vocês!!! ☺☺☺</p> <p>Para finalizar, vamos assistir ao conto: O Gato de botas (https://www.youtube.com/watch?v=1BOYFYBRMq4)</p> <p>Ao finalizar o vídeo a atividade será confeccionar um rostinho de gato conforme as instruções no anexo, pintar o rosto e fazer a lápis o</p>

		<p>figuras que você mais gostar (frutas, brinquedos ou qualquer outro objeto) depois cole no caderno e enumere de 1 a 7 as figuras (figura 1, figura 2 e assim por diante). Não esqueça de colocar o nome e mandar uma foto aqui no classroom.</p> 	<p>doces da atividade impressa, recorte e cole na casinha que você fez. Ficará linda a sua maquete!!!</p> <p>Tire uma foto e faça a devolutiva!!!</p> 	<p>mesma letra e cole no caderno. Procure uma letra grande. Não esqueça de colocar o nome e mandar uma foto aqui no classroom.</p> 	<p>corpo do seu gatinho. Faça no seu caderno, tire uma foto e poste a devolutiva. Hoje você irá trabalhar com dobradura! Peça ajuda de um responsável e siga as instruções. Será muito fácil!!! ☺</p> 
--	--	--	--	--	---