

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Renata Carla Fiorentin

**PROPOSTAS PEDAGÓGICAS SOBRE LITERATURA INFANTIL:
INVESTIGAÇÕES, EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS**

**ERECHIM
2023**

Renata Carla Fiorentin

**PROPOSTAS PEDAGÓGICAS SOBRE LITERATURA INFANTIL:
INVESTIGAÇÕES, EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado(a) em Pedagogia, sob a orientação do(a) professor(a) Dr. Roberto Carlos Ribeiro.

**ERECHIM
2023**

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Fiorentin, Renata Carla
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS SOBRE LITERATURA INFANTIL:
INVESTIGAÇÕES, EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS / Renata
Carla Fiorentin. -- 2023.
67 f.:il.

Orientador: Doutor Roberto Carlos Ribeiro

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Erechim,RS, 2023.

1. Educação Infantil. 2. Crianças Pequenas. 3.
Literatura Infantil. I. Ribeiro, Roberto Carlos, orient.
II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

RENATA CARLA FIORENTIN

**PROPOSTAS PEDAGÓGICAS SOBRE LITERATURA INFANTIL:
INVESTIGAÇÕES, EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado(a) em Pedagogia.

Este trabalho de Conclusão de Curso foi defendido e aprovado pela banca em 13/03/2023.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Roberto Carlos Ribeiro - Orientador(a)
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Prof. Ms. Carine Toso
Secretaria Municipal de Educação de Erechim (SMEd)

Prof. Ms. Silvânia Regina Pellenz Irgang
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Carlos e Marines por serem os pilares de minha vida, pela dedicação, amor, educação, compreensão, apoio e incentivo em todos os momentos, ao longo da minha trajetória.

Ao meu namorado por sempre me apoiar, incentivar, aconselhar, acreditar e caminhar comigo em busca de nossos sonhos.

Aos meus irmãos pelos desabafos, conselhos, choros e risos.

Aos demais familiares e amigos que me apoiaram e incentivaram.

Aos meus colegas de trabalho e às oportunidades que tive em minha carreira, enquanto educadora, que me impulsionaram a cursar Pedagogia.

À UFFS pela oportunidade de estudar em uma Universidade pública e gratuita.

Ao professor Dr. Roberto Carlos Ribeiro, pelo acolhimento, disponibilidade e orientações.

A todos os professores que tive a oportunidade de conhecer e são inspirações na minha formação profissional.

À Banca examinadora, professoras Carine e Regina, pela atenção, disponibilidade e contribuições.

A todos que de uma forma ou outra contribuíram para que eu chegasse até aqui!

Gratidão!

Planejar é fazer um esboço mais amplo sobre a gestão do tempo, a organização dos espaços, a oferta de materiais e a organização dos grupos. É criar situações de aprendizagem significativas que ajudem as crianças a dar sentido às suas experiências no mundo. É também pensar como os adultos se relacionam com as crianças e como constituem a sua identidade docente.

Paulo Fochi

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), surgiu de uma inquietação em como desenvolver propostas pedagógicas sobre literatura na Educação Infantil, sobretudo com crianças pequenas (4 a 5 anos), faixa etária a qual exerce atividade docente em uma escola do Sistema Municipal de Educação de Erechim/RS. Em vista disso, objetivou-se planejar possibilidades de propostas pedagógicas sobre a temática que podem ser desenvolvidas para esse público-alvo, fundamentadas nos preceitos legais e orientadores. Os objetivos específicos são: pesquisar a definição de literatura infantil, aspectos históricos, relações com a arte e com a pedagogia; analisar as orientações dispostas no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” da BNCC e as relações dele com a literatura infantil; investigar metodologias e critérios pedagógicos que sirvam como base para o planejamento de propostas pedagógicas de literatura infantil voltados às crianças pequenas. Optou-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa pois é uma metodologia que torna viável a realização de um estudo bibliográfico sobre o tema em questão. Para isso, serão examinados conceitos de autores renomados na área de literatura infantil, para que possam elucidar o tema e que possam contribuir com a elaboração das propostas. O trabalho estrutura-se em cinco capítulos: o primeiro capítulo, “Introdução”, evidencia o tema, problema, objetivos, metodologia, apresenta os principais autores e capítulos. O segundo capítulo intitula-se “Percurso da literatura infantil por meio da história”, o qual explana a origem e a história do objeto de estudo, alguns autores e obras de diferentes épocas. O terceiro capítulo, “Literatura infantil: arte e pedagogia”, problematiza as duas faces a qual pertence e evidencia o papel da escola em desenvolver ações sobre o tema. O quarto capítulo, “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação: preceitos legais e orientadores sobre literatura infantil”, esclarece algumas orientações relevantes sobre o trabalho, dentro do campo de experiência. O quinto capítulo, “Tempo, espaço, materiais e agrupamentos: propostas pedagógicas de contextos e sessões” apresenta propostas de investigação em duas esferas: contextos e sessões, as quais foram intencionalmente planejadas e buscaram ter continuidade e conexão umas com as outras, respeitando o desenvolvimento das crianças e suas possibilidades de aprendizagens, também validam os conceitos discorridos e tornam-se relevantes nas ações cotidianas pois permitem as crianças ter contato com diferentes gêneros (parlendas, lendas, cantigas folclóricas, cantos, músicas, versos, trovas, declamações, trava-línguas) e suportes textuais, os quais auxiliam nas aprendizagens que devem ser garantidas por meio dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Palavras-chave: literatura infantil; Educação Infantil; crianças pequenas.

ABSTRACT

This Course Completion Work (TCC) is a result of a concern about how to develop pedagogical proposals about literature in Early Childhood Education, especially with young children (4 to 5 years old). I teach this age group in a school of the Municipal System of Education of Erechim/RS. Due to this, the objective was to plan pedagogical proposals on the topics to be developed for this target audience, which are based on legal and guidelines. The specific objectives are: to research the definition of children's literature, historical aspects, relationships between art and pedagogy; analyze the guidelines set out in the experience field "listening, speaking, thinking and imagination" from the BNCC, as well as its relations with children's literature; to investigate methodologies and pedagogical criteria that serve as a basis for pedagogical proposals planning on children's literature for young children. We chose to develop a qualitative research because it is a methodology that makes it possible to carry out a bibliographical study on our topic. Thus, we examine renowned authors who write about children's literature, so that we can use them to elucidate the theme, as well as they can contribute to the proposals writing. This work is structured in five chapters: the first chapter, "Introduction", highlights the theme, problem, objectives, methodology and presents the main authors and chapters. The second chapter is called "Pathways of children's literature through history" and talks about the origin and history of the object of study, as well as some authors and works from different times. The third chapter, "Children's Literature: art and pedagogy", brings to discussion the two sides: art and pedagogy highlighting the role of the school in developing actions on the topic. The fourth chapter, "Listening, Speaking, Thinking and Imagination: legal precepts and guidelines on children's literature", clarifies some relevant guidelines on the work, within the experience field. The fifth chapter, "Time, space, materials and groupings: pedagogical proposals for contexts and sessions" presents research proposals in two spheres: contexts and sessions. The context and sessions proposals were intentionally planned and sought to have continuity and connection with each other. They consider the children's development and their learning possibilities. They support the concepts which were discussed and are relevant in everyday actions since they allow children to have contact with different genres (parlegends, legends, folk songs, songs, verses, poetry, tongue twisters). They are also related to textual supports, which help in the learning that is guaranteed through rights of learning and development: living together, playing, participating, exploring, expressing and getting to know themselves.

Keywords: children's literature; early childhood education; young children.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Faixa etária e interesses.....	24
Quadro 2 – Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento do Campo de Experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”.....	31
Organograma 1 – Planejamento de contexto e planejamento de sessão.....	34
Fotografia 1 – Modelo de organização de espaço literário.....	40
Fotografia 2 – Modelo de organização de espaço com fantasias.....	42
Fotografia 3 – Sugestão de materiais para exploração o espaço.....	43
Fotografia 4 – Sugestões de poesias infantis.....	45
Fotografia 5 – Sugestões de materiais para a composição do Espaço Riscante.....	46
Ilustração 1 – Sugestões de livros de literatura infantil.....	49
Ilustração 2 – Modelo das cartas com charadas.....	55
Fotografia 6 – Cenário e vestimentas: dramatização do conto Chapeuzinho Vermelho	56

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	PERCURSOS DA LITERATURA INFANTIL POR MEIO DA HISTÓ- RIA.....	13
3	LITERATURA INFANTIL: ARTE E PEDAGOGIA.....	22
4	ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO: PRECEITOS LE- GAIS E ORIENTADORES SOBRE LITERATURA INFANTIL.....	28
5	TEMPO, ESPAÇO, MATERIAIS E AGRUPAMENTOS: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE CONTEXTO E SESSÕES.....	38
5.1	CONTEXTOS ORGANIZADOS: ESPAÇOS PARA CONVIVER, BRINCAR, PARTICIPAR, EXPRESSAR-SE E CONHECER-SE.....	39
5.2	PLANEJAMENTO DE SESSÕES: INVESTIGAÇÃO, EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS.....	46
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
	REFERÊNCIAS.....	63

1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Propostas Pedagógicas sobre Literatura Infantil: investigações, experiências e aprendizagens” surgiu de uma inquietação enquanto professora de Educação Infantil em como desenvolver propostas pedagógicas sobre literatura, com crianças pequenas (4 e 5 anos).

Muito se discute sobre a importância do trabalho com a literatura infantil durante a educação formal das crianças. Ao se tratar de Educação Infantil, durante muitos anos, foi utilizada para introduzir um conteúdo a ser trabalhado, como por exemplo, a exploração de contos clássicos, fábulas e lendas, das quais pudessem ser extraídas lições de moral e temas a serem abordados nas aulas: interpretação de textos, desenhos das histórias, brincadeiras e canções referentes às mesmas. Aos poucos, essa concepção foi mudando e estudos mostram a importância da literatura infantil sob outro viés, o viés do deleite e da imaginação.

Com a introdução da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a criança passou a ser o centro de toda a ação pedagógica, sendo assim, as práticas pensadas e impostas apenas pela figura do professor passaram a não fazer mais parte do cotidiano escolar, ou, não deveriam fazer.

Ao longo de minha trajetória profissional na Educação Infantil, passei pela fase a qual me referi no início do texto, pensando em “atividades” alusivas às histórias, relacionando todos os conteúdos ao tema literário. As crianças apenas recebiam e executavam aquilo que era disposto.

Com o passar do tempo e mudanças de concepções a respeito de criança e o modo como aprendem, foi preciso reinventar-me e continuar reinventando todos os dias a maneira de desenvolver situações que promovam aprendizagens significativas a elas. Para isso, esse trabalho foi pensado com o intuito de estudar e compreender a literatura infantil como fonte de imaginação, criatividade, ludicidade e despertar à leitura de mundo.

Gomes e Barreto (2021), reforçam a importância do trabalho com literatura na escola, pois é onde muitas crianças e jovens brasileiros encontram pela primeira vez o “objeto livro”. Isso se dá na Educação Infantil, principalmente por abranger crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses. Geralmente, o contato inicial é no ambiente escolar, ao participarem de situações de contação de histórias, ouvindo, assistindo encenações e teatros, folheando, fazendo a leitura de imagens.

Outro fator que pode ser considerado, são as escassas interações com a literatura no cotidiano familiar. Supõe-se que muitas famílias não proporcionam momentos de leitura ou

contação de histórias oralmente, por falta de condições financeiras em adquirir livros, compreensão e dedicação de tempo às crianças, ou até mesmo porque muitos acreditam que esse papel é somente da escola.

Atualmente, exerço atividade docente no Sistema Municipal de Educação de Erechim/RS, com crianças pequenas (4 a 4 anos e 11 meses) e a partir dessa vivência, considero viável ampliar o conhecimento sobre a faixa etária e os preceitos dispostos na BNCC (2017), Referencial Curricular Gaúcho (RCG, 2018) e Documento Orientador do Território Municipal de Erechim (DOTME, 2021), sobretudo no campo de experiência "Escuta, fala, pensamento e imaginação", o qual aborda o tema em destaque.

Sendo assim, o objetivo geral do trabalho é sugerir propostas pedagógicas sobre literatura infantil que possam ser desenvolvidas na Educação Infantil com crianças pequenas (4 e 5 anos), fundamentadas nos preceitos legais e orientadores. Os objetivos específicos são: pesquisar a definição de literatura infantil, aspectos históricos, relações com a arte e com a pedagogia; analisar as orientações dispostas no campo de experiência "Escuta, fala, pensamento e imaginação" da BNCC e as relações dele com a literatura infantil; investigar metodologias e critérios pedagógicos que sirvam como base para o planejamento de sugestões de propostas pedagógicas sobre literatura infantil voltados às crianças pequenas (4 e 5 anos).

Para a efetivação dos objetivos, optou-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa. Ludke (1986, p. 11), exemplifica esse modelo de investigação em que o ambiente natural é a principal fonte de dados e o pesquisador é o principal instrumento. Para ela, "[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo".

Para isso, tornou-se viável realizar um estudo bibliográfico sobre o tema em questão, de modo que possam contribuir com o planejamento das propostas pedagógicas de outras professoras que também atuam com crianças pequenas. De acordo com Ludke (1986), a revisão de literatura ampara a pesquisa e aponta alguns aspectos relevantes para que isso aconteça: elencar os principais questionamentos apontados pela literatura sobre o(s) tema(s) selecionado(s); comparar os pontos comuns e diversos entre o que aparece nesse e em outros estudos semelhantes; analisar as questões negligenciadas sobre o assunto. Em posse desse diagnóstico, é possível relacionar as descobertas feitas no decorrer do estudo com o que já existe na literatura, para que se possa tomar decisões mais sólidas sobre os caminhos que valem a pena concentrar o esforço e as atenções.

Nesse caso, foram examinados conceitos de autores renomados na área de literatura infantil, também aspectos legais e orientadores, os quais auxiliaram na elucidação do tema,

tornando-o passível de escopo argumentativo para o planejamento de sugestões de propostas pedagógicas, tais como: Abramovich (1997); Azevedo (2001); Bittencourt e Ribeiro (2020); Cademartori (2010); Coelho (2000); Coelho (1997; 2000); Colomer (2017); Dertonio (2006); Fochi (2015; 2021); Gomes e Barreto (2021); Lajolo e Zilbermann (2017); Loss; Souza e Vargas (2019); Oliveira e Barbosa (2018); Ostetto (2017; 2020); Zilbermann (2003; 2005); documentos orientadores: Brasil (2017); Rio Grande do Sul (2018); Erechim (2022);

Isto posto, a presente escolha metodológica permitiu compreender, analisar e refletir sobre literatura infantil e estabelecer um paralelo entre a teoria e a prática durante a elaboração das propostas pedagógicas relacionadas a ela.

O trabalho estrutura-se em cinco capítulos: o primeiro foi a introdução e apresentação do objetivo e motivação da pesquisa; o segundo capítulo apresenta-se após a introdução e intitula-se “Percursos da literatura infantil por meio da história”, o qual explana a origem e o histórico da literatura geral e da literatura infantil, alguns autores e obras em diferentes épocas. O terceiro capítulo, “Literatura infantil: arte e pedagogia”, problematiza as duas faces a qual pertencem a literatura e evidencia o papel da escola em desenvolver ações sobre o tema. O quarto capítulo, “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação: preceitos legais e orientadores sobre literatura infantil”, esclarece algumas orientações relevantes sobre o trabalho voltado ao tema, dentro do campo de experiência. O quinto capítulo, “Tempo, espaço, materiais e agrupamentos: propostas pedagógicas de contextos e sessões” apresenta propostas de investigação nas duas esferas (contextos e sessões). O último capítulo apresenta as “Considerações Finais”, o qual aponta algumas análises feitas no decorrer do trabalho.

O capítulo a seguir, traz uma contextualização sobre a origem e histórico da literatura geral e da literatura infantil, alguns autores e obras em diferentes épocas.

2 PERCURSOS DA LITERATURA INFANTIL POR MEIO DA HISTÓRIA

A literatura é uma forma de arte que encanta, atrai e envolve pessoas de todas as idades. Quem nunca ficou horas lendo um livro interessante? Olhando as ilustrações? Colocando-se no lugar dos personagens? Rindo, chorando, emocionando-se com uma bela história? Aprendendo coisas de lugares que ainda não conhece? A literatura possui essa característica de despertar curiosidades, emoções, sensações e conhecimento, mas não pode ser definida com exatidão.

De acordo com Coelho (2000, p. 27) “[...] cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo”, por isso, não é possível definir um único conceito a ela, pois foi (e continua) estruturando-se de acordo com os preceitos de cada momento histórico. Mesmo assim, faz parte do interesse humano buscar compreender essa arte atrativa e cativante.

Fenômeno visceralmente *humano*, a criação literária será sempre tão complexa, fascinante, misteriosa e essencial, quanto a própria condição humana. Em nossa época de transformações estruturais, a noção de literatura que vem predominando entre os estudiosos das várias áreas de conhecimento é a de identificá-la como um dinâmico *processo de produção/recepção* que conscientemente ou não se converte em favor de *intervenção* sociológica, ética ou política. Nessa intervenção, está implícita a *transformação das noções* já consagradas de tempo, espaço, personagens, ação, linguagem, estruturas poéticas, valores éticos ou metafísicos, etc., etc. (COELHO, 2000, p. 28).

A autora considera um fenômeno da criação humana que “[...] representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra” (COELHO, 2000, p. 27). Tem o poder de traduzir inúmeras experiências, sejam elas fruto da imaginação, da realidade ou o conjunto de ambas que foi se constituindo ao longo do tempo através de uma linguagem específica.

Para Cademartori (2010, p. 23), a literatura “[...] recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo”. As histórias, portanto, têm o poder de discorrer diferentes temáticas, combinadas com elementos reais ou elaborados, que se traduzem em conhecimentos àquele que lê ou ouve uma história.

Acredita-se que a literatura teve sua origem junto ao livro. No princípio, os manuscritos eram registrados em códices (pequena placa retangular utilizada pelos antigos romanos para escrever), e pergaminhos (tipo de papel feito de pele de animais). No século I d. C. apareceu o livro no formato que conhecemos hoje, mas sua ampla difusão foi em meados do séc. XV com a invenção da prensa mecânica por Johannes Gutenberg (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017).

Antes dele, a literatura era apresentada por meio de histórias contadas com a voz, expressões corporais, gestos e sons. A comunidade reunia-se (adultos e crianças), em praças públicas, durante as festas, à noite ou após o trabalho para ouvir histórias, que caracterizavam-se por um misto de elementos reais e fantásticos pois acreditava-se em “[...] fadas, gigantes, anões, bruxas, castelos encantados, elixires, tesouros, fontes da juventude, quebrantos e países utópicos e mágicos...” (AZEVEDO, 2001, p. 3).

As crianças participavam desses encontros, pois eram vistas como adultos em miniatura, adequando-se aos costumes sociais, hábitos, linguagem, jogos e festas. Conforme Zilbermann (2003, p. 15), “[...] essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava”.

Pode-se confirmar, então, que a natureza da literatura infantil é idêntica àquela destinada aos adultos, pois surgiu nas mesmas conjunturas sociais, sendo ela responsável por “[...] atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem...” (COELHO, 2000, p. 29).

Os primeiros textos infantis de que se tem conhecimento, eram adaptações ou minimizações de conteúdos adultos, já que as crianças eram vistas como tal. A essência encontrava-se reduzida a características pueris (nivelada ao brincar) ou úteis (aprendizagem, meio para entreter e deixar as crianças quietas). Mesmo diante disso, atingiu um propósito de atrair o pequeno leitor/ouvinte e levá-lo a participar das diferentes experiências que a vida pode proporcionar, no campo do real ou do maravilhoso (COELHO, 2000).

Entre os Séculos XVII e XIX, autores reuniram contos populares e lendas da Idade Média adaptando-os e originando os “Contos de Fada”: o francês Charles Perrault criou **Cinderela e Chapeuzinho Vermelho**; os irmãos Grimm, da Alemanha, alargam a coletânea através de **João e Maria e Rapunzel**; o dinamarquês Christian Andersen elaborou **O Patinho Feio e Os trajes do Imperador**; o italiano Collodi, **Pinóquio**; o inglês Carroll, **Alice no país das Maravilhas**; o americano Frank Baum, **O Mágico de Oz** e o escocês James Barrie, **Peter Pan**. Tais escritores e respectivas obras constituíram padrões de literatura infantil, no entanto, Perrault é considerado o precursor desse gênero literário visto que o repertório de seus textos ficaram conhecidos e estimados por reunir literatura, sociologia, psicanálise, folclore, com enfoque interdisciplinar (CADEMARTORI, 2010).

Perrault conheceu os contos populares através de servos que na época eram inseridos na vida doméstica das famílias burguesas como contadores. Destaca-se que o autor não possuía vínculos com o povo e suas superstições, inclusive em alguns momentos ironiza-os:

Apesar do pretendido distanciamento com que Perrault trata o popular, a intenção burlesca, depreciativa, em relação aos motivos populares, não impediu, em muitos momentos, a adesão afetiva àquelas personagens carentes que delineia. Caracterizadas, no início da narrativa, pelo estado de precariedade, suas personagens tornam-se triunfantes no final, estereótipo que se encontra na maioria dos contos orais e que refletem, sem dúvida, as tensões e as soluções sonhadas pelos camponeses... (CADEMARTORI, 2010, p. 41).

Sendo assim, o autor iniciava os Contos de Fada através de temas populares e adaptava-os, acrescentando detalhes para chamar atenção à classe burguesa, como por exemplo **A Bela adormecida** que relata particularidades da vida na corte; **O Barba Azul**, conta sobre o mobiliário; **Cinderela**, trata sobre a moda feminina. Aspectos citados nessas histórias não poderiam ser oriundos de classes populares (CADEMARTORI, 2010).

Há no universo da literatura o desejo de descobrir como ocorreu o processo de transformação e fortalecimento de laços entre a literatura popular (destinadas aos adultos), e obras direcionadas para crianças. Segundo concepções psicológicas, a mentalidade popular e a infantil identificavam-se pela predominância da inocência, credulidade, ingenuidade e capacidade de compreensão, diferentemente da mente adulta e culta, que utilizava a racionalidade e a inteligência (COELHO, 2000; CADEMARTORI, 2010). Percebe-se que a manifestação de crenças populares: mitos, lendas, contos e superstições, apresentavam personagens e elementos considerados mágicos, o que também aparecem nos Contos de Fada.

Além disso, havia a ideia de difundir na sociedade certos valores ou padrões de comportamento, fossem elas de origem social, ética, política, artística, econômica, religiosa, entre outras. Dado que são fundamentalmente abstratos, “[...] dificilmente poderiam ser compreendidos ou assimilados por mentes que vivem muito próximas da natureza sensorial, do concreto, e, como tal, propensas a conhecerem as coisas através das emoções e da experiência concreta” (COELHO, 2000, p. 43).

Nesse viés, a literatura começou a ter propósito educativo para as crianças, pois eram consideradas adultos em potencial “[...] cujo acesso ao estágio dos mais velhos só se realizaria através de um longo período de maturação. A literatura passou a ser vista como um importante instrumento para tal, e os contos coletados nas fontes populares são postos a serviço dessa missão” (CADEMARTORI, 2010, p. 43).

Partindo para o contexto brasileiro, foi no final do século XIX que publicaram-se os primeiros livros escritos para o público infantil. Gomes e Barreto (2021), retomam a história do Brasil e apontam três momentos importantes sobre a origem da literatura infantil:

- O primeiro momento foi estreitamente relacionado à chegada da corte portuguesa em 1808 e a criação da Biblioteca Real. Na época, importaram-se obras de Perrault, Grimm e outros autores europeus com a intenção educativa para as famílias mais abastadas, o que favoreceu o desenvolvimento da imaginação das crianças.
- O segundo momento foi concebido junto à Proclamação da República em 1889. Com viés nacionalista e a criação de um país independente, tornou-se necessário também pensar na educação brasileira, construindo-se escolas. Professores, jornalistas e outros intelectuais elaboraram livros voltados à instrução da nova sociedade brasileira, sobretudo uma literatura moralista, religiosa e nacionalista.
- O terceiro momento, foi a criação da revista **O Tico-Tico** (1905), que continha textos literários, passatempos, reportagens, concursos, quadrinhos, partituras musicais, cuja tiragem chegou a 100 mil exemplares por mês (GOMES; BARRETO, 2021, p. 15-17).

Zilberman (2005), descreve com detalhes esses momentos históricos e relevantes sobre a natureza da literatura infantil no país. De acordo com a autora, em meados de 1889 (final do século XIX), ocorreu uma transição no regime político: a monarquia, reinada pelo Imperador D. Pedro II, desde 1840, foi substituída pela República. À luz de um país mais democrático, a população urbana aumentava e tornava-se evidente as variedades étnicas, culturais e sociais, formando assim um novo modelo de sociedade, a chamada classe média, “[...] desejosa de ver suas reivindicações serem atendidas: maior liberdade política, melhores negócios, dinheiro mais acessível, novas oportunidades para educação”. Por isso, a origem dos primeiros livros atendeu às solicitações do grupo emergente (ZILBERMAN, 2005, p. 15).

Conforme enfatiza Zilbermann (2005), o país ainda não tinha construído a tradição de escrever livros para crianças, por isso, para atender aos anseios da classe média, recorreu-se aos seguintes mecanismos: traduzir obras europeias; adaptar obras criadas para adultos; reutilizar livros didáticos; apelar para a tradição popular, repetindo o que aconteceu na Europa. Os primeiros autores foram: Carl Jansen (1823 – 1889) e Figueiredo Pimentel (1869 – 1914). Jansen, natural da Alemanha e residente brasileiro desde muito jovem, trabalhou como jornalista e professor. Traduziu alguns clássicos: **Robinson Crusóé** (1885), **Viagens de Gulliver** (1888), **As Aventuras do Celeberrimo Barão de Münchhausen** (1891) e **D. Quixote de la Mancha** (1886). Pimentel, brasileiro que militava na imprensa, seguiu os padrões dos irmãos Grimm, publicando histórias de fadas européias, combinadas com narrativas

coletadas entre os descendentes dos povoadores do Brasil. Há histórias de origem portuguesa e também narrativas contadas pelas escravas que educavam a infância brasileira no século XIX. A obra mais conhecida é **Contos de Carochinha**.

Para Gomes e Barreto (2021, p. 19), **Contos de Carochinha** é considerado o primeiro livro de literatura por fruição, direcionado às crianças que “[...] procurou abrasileirar as histórias maravilhosas voltadas para crianças e jovens vindas de fora, seja através da troca de nomes, de adaptação de cenários ou do uso da fauna e flora conhecidos pela população local”.

Nessa mesma época que era produzida literatura para as crianças, editavam-se também os primeiros livros didáticos elaborados por Jansen e Pimentel “[...] eram adotados pelos professores, que recomendavam aos alunos ou reproduziam, em voz alta, trechos deles para todo o grupo. Nem todas essas obras restringiam-se à sala de aula, e alguns tornaram-se a leitura favorita de nossos tataravós”. Outra personalidade que se destacou foi Olavo Bilac (1865 – 1918), com poemas de ordem cívica e nacionalista. Também, dedicou-se a produzir alguns que pudessem agradar as crianças por serem divertidos e engraçados (ZILBERMAN, 2005, p. 18).

Desse período até os anos 90, publicaram-se inúmeras obras de autores variados, algumas com tendência nacionalista e outros com a essência dos contos maravilhosos. Foi em 1920 que surge Monteiro Lobato, criador do Sítio do Picapau Amarelo com a publicação de **A Menina do Narizinho Arrebitado**, que faz parte de uma iniciativa do autor na busca de incorporar o Brasil dentro da literatura infantil, para leitura por fruição dos jovens da época. Sendo assim, a obra torna-se um marco importante no que se trata de literatura infantil e juvenil pois apresentava alta qualidade literária e estética, além de partir de competentes técnicas de distribuição e marketing (GOMES; BARRETO, 2021).

Diferentemente do moralismo expresso nos livros infantis até então, Lobato incentivou a investigação e o diálogo sobre questões que, de antemão, tinham consenso e valores estabelecidos. Assim, sua obra “[...] extrapola as expectativas e seus leitores, caracterizando-se pela ruptura com a moral oficial, com os preceitos religiosos e com as normas estatais” (CADEMARTORI, 2010, p. 54). Pode-se dizer que o autor quebrou paradigmas acerca da literatura infantil brasileira pois:

Monteiro Lobato cria, entre nós, uma estética da literatura infantil, sua obra constituindo-se no grande padrão do texto literário destinado à criança. Estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios. Apresenta uma interpretação da realidade nacional nos seus aspectos social, político, econômico, cultural, mas deixa, sempre espaço para interlocução com o destinatário (CADEMARTORI, 2010, p. 54).

Lobato criou alguns personagens e adotou uma sistemática em que repetia as mesmas estruturas, de modo a aproximá-los ao mundo do leitor e permitir identificação imediata. Algumas vezes, para variar os enredos, acrescentava personagens temporários e esporádicos, os quais interagiam com os principais: Emília, Narizinho, Dona Benta, Tia Nastácia, Pedrinho, Visconde de Sabugosa (ZILBERMAN, 2005, p. 23).

Suas obras caracterizavam-se em aventuras originais para os mesmos personagens, os quais demonstravam espírito aventureiro, engajamento a atividades desafiadoras, disponibilidade para o que der e vier. Traziam consigo, características típicas dos heróis tradicionais conhecidos nos mitos, nas lendas, nos contos folclóricos, nas epopéias, “[...] em outras palavras, todas as narrativas ouvidas desde pequenos e reencontradas não apenas na literatura, mas em outros meios de comunicação, sobretudo os de massa, como o cinema, a TV, a história em quadrinhos e, atualmente, em jogos de computador (ZILBERMAN, 2005, p. 23).

Além de Monteiro Lobato, editoras perceberam que investir em livros para a infância dava lucro, por isso, buscaram promover histórias de outros autores brasileiros, como Viriato Correia com a obra **Cazuza** (1938) e posteriormente **História do Brasil para crianças, Meu Torrão, A descoberta do Brasil** e **A bandeira das Esmeraldas**. Também, destacam-se Graciliano Ramos com **São Bernardo** (1934), **Angústia** (1936) e **A Terra dos Meninos Pelados** (1939); Erico Veríssimo com **Aventuras do Avião Vermelho** (1936), **O Urso com Música na Barriga** (1938) e **A Vida do Elefante Basílio** (1939). Nas décadas seguintes, cita-se Maria José Dupré (década de 1940), com **Eramos Seis**; Jerônimo Monteiro (década de 1950), **A Cidade Perdida** (ZILBERMAN, 2005).

Além desses, destacam-se o surgimento das Histórias em Quadrinhos no Brasil a partir da década de 1940, as quais vieram importadas dos Estados Unidos e cativaram os jovens com os super-heróis Dick Trace, Agente secreto X-9, Tarzã, entre outros. Vale ressaltar que na década seguinte (anos 1950), poucas foram as produções literárias tanto para adultos como para as crianças em virtude do pós-guerra que impactou o mundo todo. Na década de 1960, destacam-se obras como **O gênio do crime**, de João Carlos Marinho, e a série das **Vacas Voadoras**, de Edy Lima, narrativas que entusiasmaram principalmente os adolescentes por apresentarem além de diversão, espírito de aventura ação e esperteza (DERTONIO, 2006).

Em meados de 1970, Ziraldo criou **Fliets** e também na época, destacam-se autoras como Ruth Rocha, Ana Maria Machado entre outros. Vale ressaltar que em 1971 a Lei 5.692 instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, “[...] dando especial relevo ao estudo da língua nacional como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira, sendo assim, aumentando a venda de livros de literatura de autores brasileiros (GOMES; BARRETO, 2021,

p. 37). Com isso, ocorreu o chamado boom da produção de livros para crianças e jovens, a ser usado como uma ferramenta de ensino e aprendizagem.

Outro evento que merece destaque nos anos 1970 foi o lançamento da revista **Recreio**. Ela se tornou importante por trazer em cada edição ao menos “[...] uma história literária que servia de base para as atividades propostas, e nos primeiros anos, um encarte na página central com papel acartonado mais resistente para os brinquedos de montar” (GOMES; BARRETO, 2021, p. 39). Sua produção foi um sucesso. Inicialmente vendiam-se em torno de 120 mil exemplares a cada 15 dias e esse número foi aumentando gradativamente, sendo distribuído para crianças de todo o país. Em 1983 foi a última edição da revista e nos dois anos seguintes, lançaram-se outras duas: **Alegria e Companhia** e **Corujoca**, que respectivamente focaram em crianças na faixa etária de 3 a 8 anos e pré-adolescentes. Pode-se afirmar que foram uma continuação da *Recreio*, que levavam ao público textos literários, passatempos e assuntos de interesse ao leitor (GOMES; BARRETO, 2021).

Autores ganharam destaque na época por publicarem seus textos nas revistas: Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Sylvia Orthof, Joel Rufino dos Santos, Sonia Robatto, Walcyr Carrasco, Waldyr Igayara, Maria Teresa Guimarães Noronha, Naum Alves de Souza, Flávio de Souza, Carlos Lombardi, Lúcia Vianna Lacourt, Elenice Machado de Almeida, Izomar Camargo Guilherme, Eunice Canini, Alberto Maduar, Pedro Bandeira, Sonia Salerno Forjaz, Cristina Porto, Roseana Murray, Tatiana Belinsky, Stella Carr, Eva Furnari, Maria da Conceição Torres Garcia, Edgard Romanelli, Edson Gabriel Garcia, Ricardo Azevedo, Luiz Antonio Aguiar e Leo Cunha (GOMES; BARRETO, 2021, p. 40).

A literatura nacional durante os anos 1975 a 1985 retornou a inclusão de personagens como fadas, bruxas, madrastas, príncipes e moças pobres, mas com outro viés. Agora, o objetivo era discutir temas contemporâneos. Destaca-se por exemplo, a obra **A Fada que Tinha Ideias**, de Fernanda Lopes de Almeida. Conta a história de uma menina rebelde, independente e desafiadora que não aceita algumas ideias que deveria obedecer, sendo chamada para conversar com as fadas que exerciam o governo no mundo que habita, mas no final do enredo, consegue modificar algumas regras (ZILBERMAN, 2005, p. 57).

Zilberman (2005), cita também outros livros de autores variados, os quais explanaram indiretamente, através de personagens fantásticos, inquietações a respeito de temas emergentes na sociedade, além de conferir lugar a personagens femininas.

Essa opção indica que os textos são renovadores não apenas porque temas e seres tradicionais da literatura infantil aparecem numa condição diferente e transformadora, mas também porque as mudanças são lideradas por mulheres, que de um jeito ou de outro, se rebelam contra papéis previamente fixados, situações convenientes ou deveres consolidados pelo tempo (ZILBERMAN, 2005, p. 59).

De acordo com Gomes e Barreto (2021, p. 34), “os livros são testemunhos de seu tempo”, por isso, a literatura infantil foi mudando sua configuração em cada época, conforme com os anseios da sociedade. Foi assim, que em 1996, quando as tecnologias digitais estavam em ascensão, surgiu a **Doce de Letra**, primeira revista eletrônica especializada em literatura infantil e juvenil (GOMES, 2021). Daí em diante, ocorreu a criação de blogs, jornais, revistas. Nos dias atuais, os meios eletrônicos contam com vídeos, podcasts, contas de redes sociais, *e-books*, *e-readers* entre outros meios de comunicação que abordam a literatura infantil.

Ficou difícil “[...] falar do livro com segurança, já que novas tecnologias impuseram outros formatos e materiais, novos modos de produção e circulação, distintas maneiras de leitura, restaurando em muitos casos as relações entre comunicação, corpo, voz, olhar e gesto” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 26). As autoras discorrem sobre a incorporação da literatura infantil através de meios não convencionais (o livro).

O processo de comunicação digital, operando com múltiplas plataformas, impõe novas sensibilidades e formas de percepção, facilitando a associação entre texto e imagem. Inclui também a possibilidade e articulação entre texto, movimento, som e a terceira dimensão. Nesse cenário digital, emergem assim, alternativas de criação, sendo que, no âmbito a produção literária, uma notável contribuição, até agora experimentada com sucesso, é representada pelo hipertexto, que materializa de forma radical os procedimentos de construção do intertexto (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 32).

Hipertexto pode ser definido, de acordo com Lajolo e Zilberman, muito além do que o texto impresso no papel. Ele possibilita ao leitor interagir e escolher aquilo que tem interesse através de acesso a links que o levam a imagens, sons e animações, com isso, cada vez mais a “[...] introdução da tecnologia afeta a produção e circulação da literatura (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 44).

Muitas crianças, adolescentes e adultos têm fácil acesso a essas tecnologias, por isso, questiona-se: será o fim do objeto livro? Compreende-se que os ambientes virtuais são atrativos e estimulantes pois exibem seus conteúdos em poucos segundos, revelando detalhes e permitindo interação com o conteúdo. No entanto, é um equívoco pensar que as tecnologias substituirão, pelo menos em um curto período de tempo, o livro e a literatura, tal como conhecemos até hoje.

O livro impresso, tem seu valor. Transmite um certo suspense ao leitor desde o primeiro contato, ativa os sentidos através do toque à capa, gramatura das folhas, tamanho de letras, cores das ilustrações, desperta curiosidade a cada palavra lida, amplia a concentração, imaginação e a criatividade, além da imersão no mundo da fantasia e da imaginação.

A literatura é, independentemente da forma de acesso, a representação do mundo por meio da palavra, e desde o seu surgimento, influencia na vida e na mente humana, despertando emoções a todas as idades.

3 LITERATURA INFANTIL: ARTE E PEDAGOGIA

Os percursos da literatura infantil mostram os diferentes papéis assumidos através dos séculos e que contém uma dualidade de ideias inerentes ao seu valor social. Pertence a arte literária ou área pedagógica? Tem por objetivo divertir ou instruir? De acordo com Coelho (2000, p. 46) “[...] se analisarmos as grandes obras que através dos tempos se impuseram como literatura infantil, veremos que pertencem simultaneamente a essas duas áreas distintas (embora limítrofes e, as mais das vezes, independentes): a da arte e a da pedagogia”.

É como entretenimento, aventura estética e subjetiva, reordenação dos próprios conceitos e vivências, que a literatura oferece, às crianças, padrões de leitura do mundo. Mas não foi movida pelo reconhecimento desse potencial que a escola, inicialmente, voltou-se para a literatura infantil. A educação formal passou a valorizar essa produção com vistas a interesses mais imediatos. Viu nela um bom instrumento do ensino da língua, modo de ampliar o domínio verbal dos alunos. Acreditava-se no slogan “quem lê, sabe escrever” (CADEMARTORI, 2010, p. 8).

Colomer (2017, p. 19), identifica as duas faces da literatura infantil (arte e pedagogia), em que, de um lado, possa servir para dar exemplos comportamentais às crianças (serem bem-educados, solidários) e do outro, como material escolar para trabalhar temas diversos. Preocupa-se principalmente com as concepções peculiares que os adultos têm a respeito do tema, pois “[...] o que se pensa a respeito condiciona a atitude dos adultos” tanto os que escrevem e publicam os livros, quanto os que oferecem sua leitura às crianças: professores, bibliotecários, contadores de histórias.

Zilberman (2003, p. 16), também problematiza a dualidade entre literatura como arte e ensino. Para ela, se tratada do ponto de vista didático, não é aceita como arte e faz com que participe de uma atividade comprometida com a dominação das crianças. Por outro viés, a sala de aula pode ser considerada um local que fortalece o interesse pela leitura e inserção para a cultura literária. Com isso, “[...] revela-se imprescindível e vital um redimensionamento de tais relações, de modo que eventualmente transforme a literatura infantil no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário”.

Bittencourt e Ribeiro (2020), corroboram as ideias da autora, enfatizando que a literatura não deve ser encarada como pedagogia, mas compreendem que algumas crianças só terão contato com ela na escola, por isso deve ser utilizada como uma ferramenta amplificadora da formação.

Sendo assim, destaca-se a importância de preservar as relações entre a literatura e a escola, pois “[...] tanto a obra de ficção como a instituição de ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem” (ZILBERMAN, 2003, p. 25), ou seja, compartilham um aspecto comum: a natureza formativa.

A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, pois, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta (ZILBERMAN, 2003, p. 30).

A literatura infantil tornou-se indissociável da educação e por essa razão, o presente trabalho terá como foco a primeira etapa da Educação Básica: Educação Infantil, mais precisamente voltado às crianças pequenas e, quando se trata dessa fase tão significativa no processo de desenvolvimento humano, torna-se importante compreender as atribuições voltadas ao trabalho com literatura na escola. De acordo com Coelho (2000, p. 16), ela estimula “[...] o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente”.

Colomer (2017), identifica três aspectos relevantes à finalidade da literatura infantil, conforme resumo a seguir:

1 – Iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade: a palavra “imaginário” nesse contexto caracteriza-se pela descrição do “[...] imenso repertório de imagens, símbolos e mitos que nós humanos utilizamos como fórmulas típicas de entender o mundo e as relações com as demais pessoas” (COLOMER, 2017, p. 20). Essas imagens, de acordo com a autora, formam “arquetipos” que auxiliam na maneira de compreender o mundo e também na construção da personalidade.

2 – Desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário: essa concepção relaciona-se à dominação da língua com vistas a ampliar as competências interpretativas dos indivíduos ao longo de sua educação literária. Sendo assim, nos primeiros anos de vida, a literatura auxilia as crianças a “[...] descobrirem que existem palavras para descrever o exterior, para nomear o que acontece em seu interior e para falar sobre a própria linguagem” (COLOMER, 2017, p. 27). Além disso, a literatura pode ser vista como um jogo, o qual em seu sentido implícito, traz aprendizagens como a existência de convenções e regras.

Ao jogar, sinalizam fronteiras e criam rituais que marcam um espaço distinto da realidade, de modo que podem entender as convenções que isolam o espaço do mundo na narração verbal (“Era uma vez...”). Fingem vozes enquanto jogam (a do monstro que os persegue, a maternal ao dirigir-se às suas bonecas) e, portanto, estão preparados para achar a mistura de vozes do narrador e dos personagens que encontram nos contos. Organizam o espaço da ficção anunciando “isto era...”, de maneira que o uso das metáforas não lhes oferece maior dificuldade (COLOMER, 2017, p. 27).

A autora esclarece que as crianças ao conviverem em um ambiente propício e estimulante progridem rapidamente, principalmente em seus primeiros anos de vida, onde é possível desenvolver atividades linguísticas além daquelas evidentes nos textos, tais como criação de enigmas, adivinhações, narrativas humorísticas, piadas, repetições alternadas, ritmos, cadências, aliterações, entre outras.

3 – Oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações: a literatura sempre exerceu função socializadora, levando em consideração assuntos emergentes em cada momento histórico.

Tendo em vista a importância da literatura no desenvolvimento das crianças, é necessário também compreender o papel do professor como mediador do processo. Coelho (1997), indica alguns fatores imprescindíveis para a escolha de boas histórias para as crianças. De acordo com ela, “[...] nem toda história vem no livro pronta para ser contada. A linguagem escrita, por mais simples e acessível, ainda requer a adaptação verbal que facilite sua compreensão e a torne mais dinâmica, mais comunicativa” (COELHO, 1997, p. 13). Por isso, antes de dispor suportes literários às crianças, sugere alguns critérios que envolvem o interesse dos ouvintes (quando o adulto exerce o papel de contador de histórias), a faixa etária das crianças e suas condições socioeconômicas.

A autora também explana sobre a importância de respeitar os interesses de acordo com cada faixa etária, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 - Faixa etária e interesses

Pré-escolares	Até 3 anos: fase pré-mágica	Histórias de bichinhos, brinquedos, objetos, seres da natureza (humanizados), histórias de crianças;
	3 a 6 anos: fase mágica	Histórias de repetição e acumulativas (<i>Dona Baratinha, A formiguinha e a neve etc.</i>) histórias de fadas;
Escolares	7 anos	Histórias de crianças, animais e encantamento, aventuras no ambiente próximo: família, comunidade histórias de fadas;
	8 anos	Histórias de fadas com enredo mais elaborado, histórias humorísticas;
	9 anos	Histórias de fadas; histórias vinculadas à realidade;
	10 anos em diante	Aventuras, narrativas de viagens, explorações, invenções, fábulas mitos e lendas;

Fonte: COELHO (1997, p. 15)

Na fase pré-mágica, as histórias devem ter bastante ritmo e repetição com enredos simples, mas atraentes ao mesmo tempo, os quais aproximam as crianças de suas vivências domésticas e afetivas, de seus brinquedos e animais que a rodeiam, para que possam “viver” e sentir-se no “lugar” onde as narrativas ocorrem (COELHO, 1997).

Na fase mágica, as crianças possuem interesse em ouvir a mesma história diversas vezes, mantendo o encantamento e interesse por ela. Isso ocorre porque identificam-se com as histórias que já conhecem e mesmo sabendo o que vai acontecer, apreciam todos os detalhes. No primeiro momento, o que lhes chama atenção são histórias “[...] com um mínimo de texto, enredo reduzido, expressões repetidas; no segundo, começa a apreciar histórias de animais domésticos, de circo, zoológico, enredos que envolvem alimentos, flores, nuvens, festas etc” (COELHO, 1997, p. 16). Depois, quando sua linguagem e seus conhecimentos tornam-se mais amplos, automaticamente, exige enredos mais longos.

Na idade escolar, ocorre uma transição entre o período anterior (fase mágica), em que ainda se apreciam as histórias de encantamento. Posteriormente “[...] é que os Contos de Fadas com enredo mais elaborados ocuparão a imaginação dessas crianças. Elas ficarão embevecidas com príncipes, princesas, castelos e palácios. Já sabem que a história acontece no mundo do faz-de-conta e começam a manifestar senso crítico” (COELHO, 1997, p. 16).

Coelho (2000), explana sobre alguns princípios orientadores para a escolha de livros adequados a cada categoria de leitor, levando em conta os estágios psicológicos do ser humano. Compreende que a evolução biopsíquica das crianças, pré-adolescentes e adolescentes podem ser diferentes de um para outro, mas a natureza e a sequência de cada estágio são comuns a todos, conforme a psicologia experimental. Portanto, a classificação de cada leitor em “categorias” depende além de sua faixa etária, mas da inter-relação entre a idade cronológica, nível de amadurecimento bio psíquico, afetivo, intelectual, nível de conhecimento e domínio do mecanismo de leitura, sendo indicados livros que se aproximam a tais características, conforme descrito a seguir:

- Pré-leitor - Primeira infância (15/17 meses aos 3 anos): nessa fase geralmente as crianças tem interesse em pegar na mão tudo que está em seu alcance, por isso, é importante incluir em seu cotidiano (principalmente nas brincadeiras), gravuras de animais ou objetos familiares, disponibilizados em folhas soltas ou em álbuns feitos de material resistente e agradável ao tato. Sugere-se também bichos de pelúcia e/ou objetos fofos, chocalhos musicais. O papel do adulto é manipular e nomear esses elementos, inventando situações simples que os relacionam afetivamente com a criança para que possa reconhecer a realidade que a rodeia por meio do contato afetivo e pelo tato.

- Pré-leitor - Segunda infância (a partir dos 2/3 anos): as crianças nessa fase demonstram-se egocêntricas e iniciam a descoberta do mundo concreto e da comunicação verbal. O que ocorre ao seu redor é muito significativo, por isso, os livros adequados devem propor vivências radicadas no cotidiano familiar e ter algumas características: predomínio de imagens, pouco ou nenhum texto, que podem ser lidos ou dramatizados pelo adulto para que possa relacionar o mundo real com o mundo da palavra; as imagens devem sugerir uma “situação” (acontecimento ou fato); desenhos e pinturas que tenham fácil comunicação visual; possuir humor, clima de expectativa ou mistério; utilização de repetições e reiteraões de elementos que mantém a atenção e interesse;

- Leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos) – Fase em que as crianças começam a alfabetizarem-se, conhecendo signos do alfabeto, formação de sílabas e também, o início do processo de socialização e racionalização da realidade. Sendo assim, a função dos adultos é incentivá-las a encontrar o mundo do livro, bem como estimulá-las a decodificar os sinais que abrirão o mundo da escrita. São atraídas por histórias bem-humoradas em que a astúcia do fraco vence a prepotência do forte, ou que a inteligência vence o mal. Posto isso, os livros devem ser ricos em imagens (ainda mais imagens do que texto); as narrativas precisam apresentar início, meio e fim para que a criança compreenda os processos lógicos, organizados e lineares; possuir humor, graça e comicidade; conter personagens reais ou simbólicos, mas com características nítidas como bom, mau, forte, fraco, belo, feio; o texto estruturado com palavras de sílabas simples e frases curtas; os argumentos têm que estimular a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções, o pensar, o querer e o sentir; desenvolver-se no mundo maravilhoso ou no cotidiano;

- Leitor em processo (a partir dos 8/9 anos): A criança já domina a leitura e é atraída por desafios e questionamentos de toda natureza. A presença do adulto é importante para motivá-las e auxiliá-las em possíveis dificuldades. Os livros devem ter imagens em diálogo com o texto; textos escritos em frases simples e ordem direta e de comunicação objetiva; a narrativa girar em torno de uma situação central, um problema, um conflito para ser resolvido no final; a efabulação (construção dos momentos narrativos) devem obedecer uma ordem linear (início, meio e fim); o humor, a graça e as situações inesperadas são elementos que atraem os leitores dessa fase;

- Leitor fluente (10/11 anos) - Domínio dos mecanismos de leitura e da compreensão do mundo expresso no livro. Também caracteriza-se pelo aumento da concentração o que permite aprofundamento de conhecimento, percepção do mundo, pensamento hipotético dedutivo, capacidade de abstração, pensamento formal e reflexivo. O que atrai o leitor são o confronto de

ideias, possíveis valores e desvalores. As imagens, predominantes nas fases anteriores não são mais necessárias, dando espaço para os textos com linguagem mais elaborada; os personagens que mais chamam atenção são heróis e heroínas que lutam por ideais humanitários e justos; os gêneros narrativos são contos, crônicas ou novelas, de cunho aventureiro ou sentimental que envolvam grandes desafios; atração por mitos e lendas que explicam a gênese do mundo, novelas de ficção científica ou policiais, entre outros;

- Leitor crítico (a partir dos 12/13 anos): Total domínio da leitura, da linguagem escrita e maior capacidade de reflexão e criticidade. O leitor lê por fruição e também para penetrar no mecanismo da leitura.

“[...] a literatura é arte da linguagem e como qualquer arte exige uma iniciação. É como um jogo: não pode ser jogado com quem não conheça as regras ou não as combine com os parceiros. Embora, como arte que é, a literatura não comporte regras fixas e imutáveis, há certos conhecimentos de sua matéria que não podem ser ignorados pelo leitor crítico” (COELHO, 2000, p. 40).

Isto posto, os conceitos de literatura infantil como arte ou como pedagogia, unem-se sob uma única perspectiva: a formação do indivíduo. A escola, enquanto instituição de formação humana, tem o compromisso de acolher e preservar as relações entre as duas faces, buscando critérios e estratégias pedagógicas que auxiliem as crianças em suas experiências e construção de conhecimento sobre o mundo que as cerca.

4 ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO: PRECEITOS LEGAIS E ORIENTADORES SOBRE LITERATURA INFANTIL

A BNCC é um documento que regulamenta e estabelece “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]” (BRASIL, 2017).

A implementação desse documento foi embasado nos seguintes marcos legais: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 - Constituição Federal; Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases (LDB); Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação (PNE); Lei nº 13.415/2017 (alteração da LDB). Essas legislações consideram a educação como direito de todos os cidadãos brasileiros e para atender esse propósito, é preciso garantir uma formação básica comum. Para isso, recomenda conteúdos mínimos que servem/serviram como base para a elaboração dos currículos dos sistemas e instituições de ensino. Além disso, aponta a importância de estruturar uma parte diversificada, que aborda características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos alunos, sejam eles da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A partir da BNCC a nível nacional, sucessivamente, redes e sistemas de ensino estaduais e municipais organizaram documentos orientadores para atender ao disposto. O Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2018, publicou o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e o Sistema Municipal de Educação do município de Erechim/RS, dedicou-se também em elaborar um documento orientador, denominado Documento Orientador do Território Municipal de Erechim (DOTME), publicado em 2021.

No contexto da Educação Infantil, os referidos documentos foram delineados com o propósito de criar uma identidade para essa primeira etapa da Educação Básica, pois até 2015 (ano que iniciou a elaboração da BNCC), o currículo era estruturado por áreas de conhecimento ou por disciplinas, sem levar em consideração os conceitos de criança, infância e os modos como se desenvolvem.

Nesse sentido, torna-se pertinente compreender as crianças como sujeitos que provêm de um meio social e trazem consigo uma ampla bagagem de experiências que são a chave para que produzam conhecimentos sobre o mundo que as cerca. É através das “[...] interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, que 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” (BRASIL, 2010).

Com base na concepção de criança como sujeito de direitos, a BNCC propõe seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2017).

Tais direitos implicam maior centralidade nas interações e brincadeiras e encaminham para uma construção pedagógica que coloca nas ações das crianças a sua capacidade de aprender. Cabe aos professores mediar a relação das crianças com as demais crianças e com o mundo à sua volta, ofertando tempo e espaço para que elas convivam, brinquem, participem, explorem, se expressem e se conheçam (OLIVEIRA; BARBOSA, 2018, p. 5).

No esforço de assegurar os seis direitos de aprendizagens, a BNCC organizou-se em cinco 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”. Oliveira (2018), especifica cada um deles:

- O EU, O OUTRO E O NÓS: **conviver** com pessoas de diferentes idades (crianças e adultos), reconhecendo e respeitando suas identidades próprias, tais como pertencimento étnico-racial, gênero e religião; **brincar** com seus pares, desenvolvendo a imaginação e solidariedade; **explorar** as mais diversas formas de interação com pessoas e grupos sociais, ampliando sua noção de mundo e sensibilidade em relação aos demais; **participar** das situações do cotidiano ligadas ao cuidado de si e do ambiente relativas às atividades propostas pelo professor e às decisões da escola; **expressar** suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões e oposições; **conhecer-se** e construir uma identidade pessoal e cultural, valorizando as próprias características e as de outras pessoas, não compartilhando visões, atitudes preconceituosas ou discriminatórias.

- CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS: **conviver** com crianças e adultos, realizando práticas de cuidados pessoais, na dança, na música, no teatro, nas artes circenses, na escuta de histórias e nas brincadeiras; **brincar** desenvolvendo criativamente o repertório da cultura corporal e do movimento; **explorar** movimentos diversificados, gestos, olhares, sons e mímicas, descobrindo como usar o espaço com o corpo; **participar** de propostas que desenvolvem a autonomia para cuidar de si; **expressar** corporalmente emoções e representações nas relações cotidianas como nas brincadeiras, dramatizações, danças, músicas e contação de histórias; **conhecer-se** nas múltiplas oportunidades de interações e explorações com seu corpo.

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS: **conviver** e desfrutar das manifestações artísticas e culturais de sua comunidade e de outras culturas: artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, folguedos e festas populares; **brincar** com múltiplos tipos de sons, ritmos, formas, cores, texturas, objetos, materiais, construindo cenários e indumentárias para brincadeiras de faz de conta, encenações ou festas tradicionais; **explorar** possibilidades de usos e combinações de materiais, substâncias, objetos e recursos tecnológicos para criar e recriar danças, artes visuais, encenações teatrais e musicais; **participar** de decisões e atitudes relacionadas à organização do ambiente, definir temas e escolher materiais para serem usados em atividades lúdicas e artísticas; **expressar** emoções, sentimentos, necessidades e ideias, brincando, cantando, dançando, esculpindo, desenhando e encenando; **conhecer-se** no contato criativo com manifestações artísticas e culturais.

ESCUUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO: compartilhar a língua materna em situações comunicativas do dia a dia, elaborando modos de pensar, imaginar, sentir, narrar, dialogar e conhecer; **brincar** com parlendas, trava-línguas, adivinhas, memória, rodas, brincadeiras cantadas, jogos, textos escritos e de imagens, expandindo o repertório das manifestações culturais, enriquecendo sua linguagem oral, corporal, musical, dramática, escrita, entre outras; **explorar** gestos, expressões, sons da língua, rimas, imagens, textos escritos, além dos sentidos das palavras, nas poesias, parlendas, canções e enredos de histórias, apropriando-se desses elementos para criar diálogos, enredos, histórias, escritas convencionais e não convencionais; **participar** de rodas de conversa, relatos de experiências, contação e leitura de histórias e poesias, construção de narrativas, elaboração, descrição e representação de papéis no faz de conta, exploração de materiais impressos e de variedades linguísticas, construindo diversas formas de organizar o pensamento; **expressar** sentimentos, ideias, percepções, desejos, necessidades, pontos de vista, informações, dúvidas e descobertas, utilizando múltiplas linguagens, entendendo e considerando o que é comunicado por outras crianças e adultos; **conhecer-se** e reconhecer afinidades por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias, autores, gêneros linguísticos e seu interesse em produzir com a linguagem verbal.

- ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES: **conviver** com crianças e adultos e com eles investigar o mundo natural e social; **brincar** com materiais, objetos e elementos da natureza e de diferentes culturas e perceber a diversidade de formas, texturas, cheiros, cores, tamanhos, pesos e densidades que apresentam; **explorar** o mundo natural e social, identificando-os, agrupando-os e ordenando-as segundo critérios relativos às

noções de espaço, tempo, quantidade, relações e transformações; **participar** de atividades de investigação de características de elementos naturais, objetos, situações e espaços, utilizando ferramentas de exploração, bússola, lanterna e lupa - e instrumentos de registro e comunicação - máquina fotográfica, filmadora, gravador, projetor e computador; **expressar** observações, hipóteses e explicações sobre objetos, organismos vivos, fenômenos da natureza e características do ambiente; **conhecer-se** e construir sua identidade pessoal e cultural, reconhecendo seus interesses na relação com o mundo físico e social.

Além da organização dos campos de experiências, propõe-se objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária:

- Bebês - zero a 1 ano e 6 meses;
- Crianças bem pequenas - 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses;
- Crianças pequenas - 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Tais grupos exprimem as possibilidades de aprendizagens de acordo com as características de desenvolvimento das crianças, entretanto, não deve ser visto como um trabalho fragmentado, mas sim, considerar os ritmos de aprendizagens de cada um (BRASIL, 2017).

Destaca-se nesse trabalho, particularmente, o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, o qual aborda considerações sobre literatura infantil. Também, direciona-se ao grupo de crianças pequenas, conforme o quadro a seguir, o qual apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento selecionados da BNCC e RCG para o referido grupo:

Quadro 2 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Campo de Experiência
“Escuta, fala, pensamento e imaginação”

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Escuta, fala, pensamento e imaginação Crianças Pequenas	
BNCC	RCG
Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos;	Conhecer, explorar e recontar parlendas, lendas, cantigas folclóricas, cantos, músicas, versos, trovas, declamações, trava-línguas de artistas regionais para compor e recompor produções, canções e melodias de diferentes formas, brincadeiras de roda, poemas e ditados da cultura local e regional; Declamar poesias, parlendas preferidas, fazendo uso de ritmo e entonação;

	<p>Divertir-se e interessar-se por brincar com os textos poéticos, lendas, parlendas, cantos, entre outros, da cultura regional, em suas brincadeiras livres com outras crianças;</p>
Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas;	Relacionar imagens à escrita, levantando hipóteses sobre as mesmas, por meio livros com temas voltados aos contos e histórias da cultura local e regional;
Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história;	<p>Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente formas diferenciadas de apresentar a mesma utilizando diversos recursos tecnológicos;</p> <p>Identificar personagens, cenários, trama, sequência cronológica, ação e intenção dos personagens;</p>
Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba;	<p>Recontar coletivamente história ouvida, reinventando os finais de histórias, tendo o professor como escriba;</p> <p>Compreender que a escrita representa a fala;</p> <p>Participar de situações coletivas de criação ou reconto de histórias;</p>
Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa;	<p>Expressar vivências a partir de pesquisas, junto a família, de histórias regionais, relatando de forma oral ou através de desenhos;</p> <p>Produzir as próprias histórias, a partir de histórias e lendas contadas;</p>
Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura;	<p>Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras por meio de escrita espontânea;</p> <p>Interessar-se pela escuta da leitura de diferentes gêneros textuais;</p>
Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.);	<p>Identificar um livro pela leitura do título;</p> <p>Apresentar uma história, mostrando a capa do livro, o título e o nome do autor;</p> <p>Identificar portadores e gêneros textuais que sejam típicos da cultura local e regional.</p>
Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea;	<p>Levantar hipóteses em relação linguagem escrita por meio da escrita espontânea.</p> <p>Compreender que textos como lista de compras, cardápio, carta, recado, receita, etc. tem uma função social;</p> <p>Reconhecer letras do seu nome e dos colegas, escrevendo espontaneamente.</p> <p>Apreciar e conhecer a biografia e obras de artistas da cultura local e regional.</p>

Fonte: adaptado de Rio Grande do Sul (2017).

O DOTME delineou a organização curricular por um caminho distinto, buscando não somente transcrever o material da BNCC. Esse documento enfatiza algumas “premissas”

consideradas fundamentais na sustentação da organização curricular da Educação Infantil, mas que contemplam todos os direitos de aprendizagens.

As premissas são ideias-chave, são proposições construídas no intuito de refletir sobre a organização curricular, pois, a partir delas, o currículo e o trabalho pedagógico da Educação Infantil se sustentam. Portanto, neste documento, os textos construídos para cada premissa, além de trazerem o aporte legal da Educação Infantil, apresentam um conjunto de autores e documentos do Ministério da Educação, para embasar as escolhas realizadas (ERECHIM, 2021).

A primeira premissa refere-se ao planejamento das ações educativas, evidenciando a centralidade na criança. É importante salientar o papel do professor nesse processo, afastando a ideia de que os mesmos devem escolher o tempo todo “[...] os temas de projetos; as atividades que são realizadas; a maneira que se deve dormir; o tempo para beber (ou não) água; como se deslocar pela escola; como a higiene deve ser feita ou como as crianças vão se alimentar” (ERECHIM, 2021). Essas considerações não respeitam as singularidades das crianças, seus direitos, interesses, manifestações e processos de aprendizagens.

De maneira oposta, ao planejar as propostas pedagógicas, torna-se fundamental “[...] observar quais os conhecimentos, os desejos e percepções das crianças, para construir, em conjunto, uma prática curricular, no ambiente escolar, que possa envolvê-las” (ERECHIM, 2021).

O RCG corrobora a ideia e enfatiza o compromisso do professor com intuito propositivo, articulador, mediador, atento às curiosidades e desejos das crianças, como forma de compreender e proporcionar intencionalmente experiências, vivências, investigações e aprendizagens (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Visto que as mesmas passam cotidianamente, no mínimo, quatro horas em escolas que atendem em horário parcial e de 8 à 10 horas em escolas integrais, torna-se pertinente criar situações de aprendizagem significativas. Para isso, o planejamento centrado nas crianças desdobra-se em duas esferas: **o planejamento de contextos** e **o planejamento de sessão**, conforme ilustra o organograma abaixo:

Organograma 1 - Planejamento de contexto e planejamento de sessão



Fonte: FOCHI, (2021, p. 148).

Fochi (2021, p. 148), compreende o **planejamento de contextos** a nível macro, mais amplo e abrangente, pois requer um tempo maior para ser desenvolvido e está estritamente relacionado à intencionalidade pedagógica do professor que busca criar “[...] um certo clima de bem-estar global, o que representa uma escolha para construir um certo ritmo da vida cotidiana em que as diferentes necessidades das crianças sejam respeitadas no diálogo com as necessidades dos adultos e da instituição”.

Em outros termos, envolve todo o cotidiano da Educação Infantil, desde o acolhimento diário das crianças, os momentos de alimentação, descanso, os hábitos de higiene e cuidados pessoais, a condução de um local para outro, as transições de propostas pedagógicas, troca de profissionais, a despedida e outras particularidades de cada instituição. Essas são atividades que propõe marcações temporais na jornada e podem ser vistas como ocasiões privilegiadas “[...] em que as crianças estabelecem relações diretas com os adultos e aprendem conteúdos importantes para a construção da sua autonomia e do seu bem-estar” (FOCHI, 2015, p. 3).

Planejar o contexto requer pensar nesses momentos e a maneira que as crianças vão se relacionar com o meio, **sem a intervenção direta de um adulto**, um ambiente onde possam ter autonomia. Sustentando essa ideia, propõe-se, além da estruturação geral da escola, a organização de espaços de contextos onde possam interagir espontaneamente, de modo a “[...] descentralizar a vida cotidiana do adulto e permitir que as crianças estejam entre pares, em pequenos grupos, a partir de suas próprias escolhas; em outras palavras, que estejam em autoatividade”.

Isso não significa deixar as crianças “livres” para fazerem somente o que têm vontade, pois o planejamento exige intencionalidade pedagógica. Nessa esfera, o professor traduz quais são suas concepções diante a organização dos espaços, a escolha dos materiais, a forma como o tempo é gerenciado, a maneira como ocorrem as transições, o arranjo do grupo e singularidades.

A outra esfera é o **planejamento de sessão**, ou seja, “[...] o modo como se criam situações significativas de aprendizagem para pequenos ou grandes grupos de tal modo que articulem seus conhecimentos com aqueles já sistematizados pela humanidade” (FOCHI, 2021, p. 149). O planejamento de sessão, **tem o apoio direto do professor**, o qual organiza os grupos, auxilia na decisão dos critérios de quais irão participar de cada momento, gerencia o tempo, prevendo qual o período do dia mais adequado para cada tipo de proposta, planeja e organiza os materiais e os espaços necessários, por fim, define o quê e como será observado, registrado e avaliado.

O planejamento de sessões não pode ser confundido com “atividades” em que as crianças executam e partem para outra ação. É um processo de continuidade e conexão com todo o cotidiano escolar.

A sessão ou conjunto de sessões tornam-se situações de aprendizagem que podem se tornar momentos importantes para as crianças darem sentido ao conhecimento gerado. Quando um professor elabora suas estratégias a partir da escuta ativa dos caminhos das crianças, ele consegue construir percursos de aprendizagem que permitem que meninos e meninas elaborem, aprofundem e ganhem intimidade com os saberes e os objetos de investigação. A desconexão das propostas oferecidas às crianças é reveladora de como não entendemos sua competência em atribuir sentido à própria aprendizagem (FOCHI, 2021, p. 150).

Sendo assim, o professor deve ter um olhar atento e sensível às curiosidades das crianças, observando-as, ouvindo-as e dialogando com elas, sejam em situações de contexto (em que possam agir espontaneamente), ou sessão (com olhar mais direcionado), em seus diálogos, no modo como se comportam diante das situações cotidianas. Com base nisso, torna-se relevante perceber as aprendizagens prévias que trazem consigo dos ambientes que frequentam e planejar propostas que ampliem seu repertório.

Uma abordagem inspirada nas concepções de Reggio Emilia, cidade no norte da Itália (reconhecida pelo excelente sistema de educação), reúne teorias e práticas voltadas às crianças por meio da Pedagogia da Escuta. Alguns autores brasileiros buscam provocar essas aspirações e também a BNCC traz determinadas concepções voltadas ao trabalho através desses princípios.

Enfatiza-se a importância da escuta no acolhimento das manifestações infantis através da socialização entre os envolvidos (criança/criança; criança/adulto), atenção às palavras, ideias e opiniões das crianças, observação dos gestos e movimentos, potencializando assim os processos e possibilitando a identificação dos caminhos a seguir: a Pedagogia da Escuta reflete a intencionalidade pedagógica, marcada no planejamento, indicando a importância de perceber o que as crianças buscam saber sobre o mundo a sua volta, suas preocupações, questionamentos e curiosidade (OSTETTO, 2017; 2020).

Sendo assim, a criança torna-se a própria fonte de pesquisa do professor, o qual identifica suas necessidades, anseios, perguntas, desejos e pensamentos, constituindo, então, os temas para os projetos pedagógicos a serem investigados (LOSS; SOUZA; VARGAS, 2019). As autoras assinalam que a criança é o próprio “currículo oculto”. Havendo a escuta sensível para o mundo da criança, revela-se um universo repleto de possibilidades, constituindo uma pedagogia voltada às experiências.

Em resumo, a Pedagogia da Escuta é uma proposta que vai além de simplesmente ouvir o que as crianças falam, mas também observar todas as manifestações infantis e, buscar com isso, perceber e assinalar aquilo que elas têm curiosidade em aprender. Não significa deixá-las livres à mercê das únicas experiências pessoais, ou desenvolver somente aquilo que elas têm vontade, mas reunir suas ideias às concepções de Educação Infantil, principalmente no que diz respeito ao cumprimento dos direitos de aprendizagem.

Também, a Pedagogia da Escuta não tira do professor o seu papel de [...] refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2017, p. 39).

Supõe-se que a turma demonstrou interesse em um projeto sobre contação de histórias, por exemplo. Torna-se importante averiguar se já tiveram contato ou não com os livros, com histórias contadas, poemas, parlendas, cantigas de rodas, para assim, estruturar propostas pedagógicas que contribuam com o interesse das mesmas. Além disso, a BNCC enfatiza a importância do contato direto “[...] 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” (BRASIL, 2017).

O professor deve refletir, selecionar e tomar decisões sobre os caminhos que possam ampliar o repertório daquilo que já conhecem, sugerir situações e mediar suas aprendizagens de acordo com a intencionalidade pedagógica. Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada uma e de

todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens (BRASIL, 2017, p. 39).

Um instrumento útil para o acompanhamento das aprendizagens na Educação Infantil é a documentação pedagógica. O verbo “documentar” traz como sinônimo registrar, produzir documentos ou evidências. No decorrer das ações pedagógicas, está relacionado à fotografar, filmar, anotar, recolher as produções das crianças. O substantivo “documentação”, está relacionado aos produtos em si: livreto, folheto, vídeo, painel, mini-história, portfólio. O exercício de documentar, colecionar registros e produzir um documento, no entanto, não pode se constituir em armazenamento de material (FOCHI, 2019).

O sentido autêntico da expressão “documentação pedagógica” compreende o “[...] modo de olhar, de refletir, de fazer, de pensar e de comunicar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças e dos adultos”. Essa forma de ver a documentação abrange muito mais do que simples registros, ele transforma o sistema de relações dentro das instituições escolares e reposiciona crianças e adultos no processo educativo (FOCHI, 2019).

Rinaldi (2017, p. 121), corrobora a caracterização de documentação pedagógica e complementa afirmando que através desse trabalho, os acontecimentos são reconstruídos, interpretados e reinterpretados através dos documentos “[...] que testemunham as etapas destacadas de um processo predefinidas pelo educador: a trajetória que tornou possível para o alcance dos objetivos e experiências” (RINALDI, 2017, p. 121).

A BNCC destaca que:

Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (BRASIL, 2017, p. 39).

Sendo assim, é importante que em todas as propostas, sejam elas de contexto ou sessões, o professor faça registros das ações educativas (anotações, fotos, filmagens, produções das crianças), observando se o que foi proposto teve significado, se estava de acordo com o interesse delas, se foi possível cumprir os objetivos propostos e com isso, repensar as próximas ações, com foco na intencionalidade e continuidade pedagógica.

No capítulo a seguir, serão sugeridas algumas propostas educativas de contexto e sessão, tendo como embasamento as ideias discutidas nos capítulos anteriores dentro do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, sendo elas voltadas às crianças pequenas.

5 TEMPO, ESPAÇO, MATERIAIS E AGRUPAMENTOS: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE CONTEXTOS E SESSÕES

As propostas pedagógicas descritas a seguir, foram embasadas nas noções discorridas no capítulo anterior, as quais levam em consideração quatro elementos no planejamento de contexto ou sessão: o tempo, o espaço, os materiais e agrupamentos e crianças:

- **Tempo:** muitas vezes um espaço de contexto organizado pode seduzir e tornar-se território de brincadeiras, interações, investigações e criação de sessões, como pode também não seduzir. O tempo implica também a gestão dos momentos definidos pela escola como alimentação, descanso e intervenções de outros profissionais. Uma proposta pode iniciar no início da aula e terminar após o lanche, por exemplo. Também, dependendo do interesse do grupo, levar dias, semanas, meses ou o ano todo.

- **Espaço:** a escolha dos espaços depende da intencionalidade e continuidade do que se deseja. Um espaço de contexto organizado para leitura deleite, por exemplo, deve ser construído em local acolhedor, aconchegante, de preferência com pouco barulho. Pode ser um espaço permanente, ou dependendo da estrutura física, montado e desmontado periodicamente. A mesma lógica aplica-se para as sessões, ao planejar uma brincadeira de roda, optar por um espaço amplo, com pouca circulação de pessoas e/ou outros elementos que possam chamar mais a atenção das crianças do que a própria proposta.

- **Materiais:** selecionar materiais adequados à faixa etária e que sejam atraentes à exploração. Crianças pequenas, por exemplo, têm interesse em manusear objetos concretos que fazem parte do mundo real, como vestimentas, acessórios, telefones, utensílios de cozinha e outros, os quais permitem a criação de enredos criativos e jogo simbólico.

- **Agrupamentos:** algumas propostas podem ser realizadas com todo o grupo ou com agrupamentos menores. Enquanto o professor orienta sessões com grupos pequenos, as demais crianças podem explorar outros espaços, como os contextos organizados, por exemplo.

Levando em conta os quatro elementos fundamentais para o planejamento, as propostas contemplam todos os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento para crianças pequenas (4 a 4 anos e 11 meses), e caracterizam-se em cinco planejamentos de contextos e sete planejamentos de sessões.

5.1 CONTEXTOS ORGANIZADOS: ESPAÇOS PARA CONVIVER, BRINCAR, PARTICIPAR, EXPLORAR, EXPRESSAR-SE E CONHECER-SE

O planejamento de contexto envolve todo o cotidiano da Educação Infantil (recepção das crianças, momentos de alimentação, descanso, higiene, transições de espaços e propostas, troca de profissionais, despedida). Nessa perspectiva, cabe refletir: como acolher as crianças? Que ambiente preparar para que se sintam acolhidas? Quais são os materiais adequados para cada faixa etária? Como dispor desses materiais para que possam ser protagonistas de suas aprendizagens? Quanto tempo as crianças podem e devem permanecer numa mesma proposta? Como pensar em continuidade se há uma série de ações e horários predeterminados na rotina escolar (alimentação, higiene e descanso)? As propostas devem ser realizadas com a turma toda ou com um pequeno agrupamento de crianças? Como gestar o desenvolvimento de várias propostas concomitantes se geralmente há apenas um professor para um grupo de 20 crianças pequenas? Há continuidade nas propostas se há alternância de profissionais numa mesma turma?

A resposta para essas indagações está nas concepções que o professor possui sobre as crianças e sobre as propostas que disponibilizarão a elas. Na perspectiva da centralidade na criança, o adulto deixa de lado a ideia de estar o tempo todo direcionando o que elas devem fazer e volta-se às experiências que pode proporcionar para que possam ter, de fato, aprendizagens significativas.

Uma maneira de pensar nessas experiências é o planejamento de contexto sob o enfoque de espaços organizados para interações e brincadeiras. Pensar um espaço que acolhe desde o momento da chegada até a saída, disponibilizando elementos onde as crianças possam sentir-se a vontade e espontaneamente, direcionar-se e escolher àquilo que desejam brincar; optar por brincar sozinha ou com outras crianças; dialogar com seus pares; criar enredos de brincadeiras e jogo simbólico; levantar hipóteses; elaborar respostas para suas dúvidas; desenvolver novas aprendizagens.

Esses espaços devem ser montados em um local de fácil acesso, de preferência na sala de referência, para que possam sentir-se pertencentes ao local. Num primeiro momento, o professor seleciona e organiza os elementos que considera atrativo e, com o passar do tempo, as crianças podem sugerir e redimensioná-lo. A duração de um espaço de contexto organizado depende da interação das crianças, pode ser utilizado o ano todo, ou apenas enquanto tiverem interesse.

O intuito é deixar esses espaços permanentemente organizados, pois podem estar vivenciando uma brincadeira de jogo simbólico em diversos horários e talvez diversos dias.

Supõe-se que estejam num espaço de fantasias e envolvidas numa história de lobo mau, princesas, príncipes, cavalos... e a rotina escolar indica que está na hora da alimentação, o turno escolar esteja finalizando ou há a alternância de profissionais na turma. As crianças têm a possibilidade de manter o ambiente sistematizado e dar continuidade em outro momento.

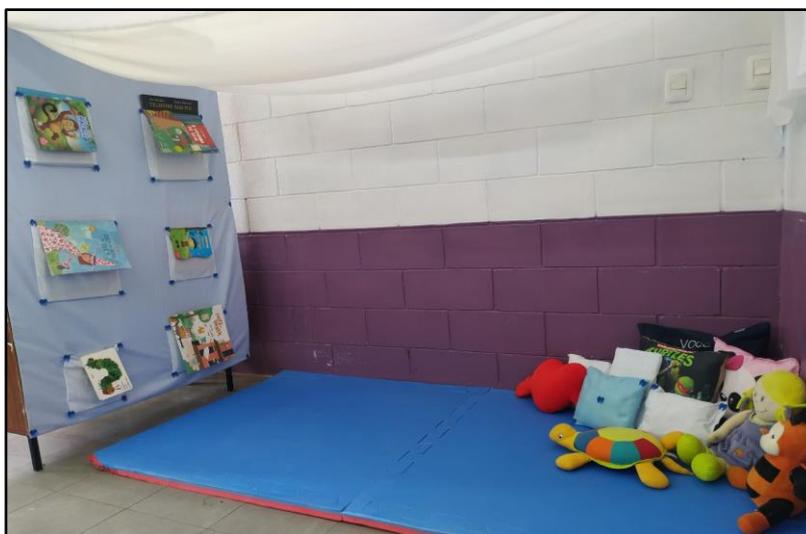
Outra maneira de utilizar os espaços é sob a ótica dos agrupamentos. Nem sempre toda turma precisa desenvolver a mesma proposta, por vezes um grupo pode estar nos espaços de contexto enquanto outros participam de uma sessão com a presença do professor. Por isso, evidencia-se que o planejamento de contexto não necessita da intervenção direta do adulto, visto que as crianças possam ter autonomia em suas experiências.

Com base nisso, elaborou-se cinco sugestões de planejamento de contexto organizado envolvendo a literatura infantil e contemplando os direitos de aprendizagens.

1. Espaço Literário

Organizar um espaço permanente na sala de referência e/ou em outros espaços da escola para que as crianças se sintam acolhidas e à vontade para exploração. O ambiente pode ser em forma de cabana de tecido, tule ou fitas coloridas; ornamentar a cabana com luz: abajur, luminária, luzinhas; colocar um tapete, tatame ou colchonete no chão; almofadas e pelúcias; cestos, caixas, varal, cabides, grandes envelopes de tecido para expor livros e outros materiais literários; colocar um perfume de ambientes, conforme sugestão apresentada na fotografia 1. Esse espaço será construído e mantido enquanto houver o interesse pela exploração espontânea das crianças.

Fotografia 1 - Modelo de organização de espaço literário



Fonte: fotografia registrada pela autora (2022).

Inicialmente, convidar as crianças a conhecer o espaço, conversar sobre o objetivo do mesmo, sobre os materiais dispostos, suas funções e os cuidados, deixar que explanem suas ideias. Em seguida, incentivar as mesmas para que explorem livremente, possibilitando a escolha de livros, manuseio, leitura por fruição de imagens e palavras e, se alguém solicitar, ouvir a leitura pelo professor.

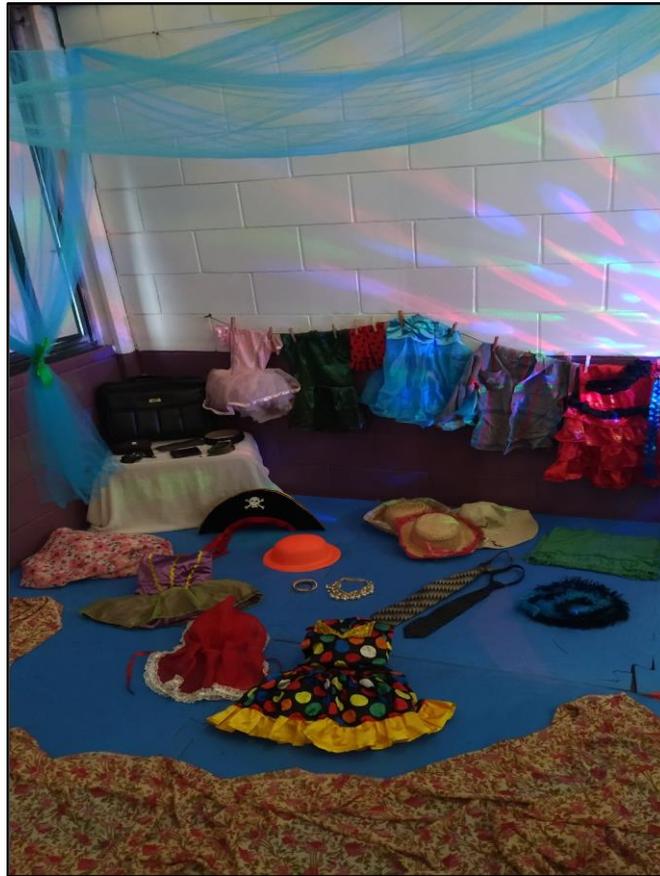
Nos primeiros dias, sugere-se a disposição de obras variadas e, quando já estiverem familiarizadas, acrescentar fantoches, cenários, elementos relacionados às histórias para que possam elaborar enredos de brincadeiras. No decorrer do ano letivo, os livros poderão ser substituídos por cartões de poesias, poemas, parlendas, trava-línguas, letras de músicas, materiais produzidos pela turma e outros suportes de leitura e escrita.

2. Fantasia, alegria e imaginação

Essa proposta pode ser desenvolvida no mesmo Espaço Literário, ou dependendo da estrutura física da sala de referência, escolher outro espaço.

Disponibilizar tecidos de tamanhos variados, máscaras, utensílios de festas, fantasias e brinquedos. Esses materiais podem estar pendurados em cabides, dentro de um baú ou caixas de fácil acesso. Providenciar também materiais para a construção de um palco (tapete, palete de madeira), um microfone e algumas câmeras fotográficas para que as crianças possam manusear, conforme sugestão apresentada na figura 2.

Fotografia 2 - Modelo de organização de espaço com fantasias



Fonte: fotografia registrada pela autora (2022).

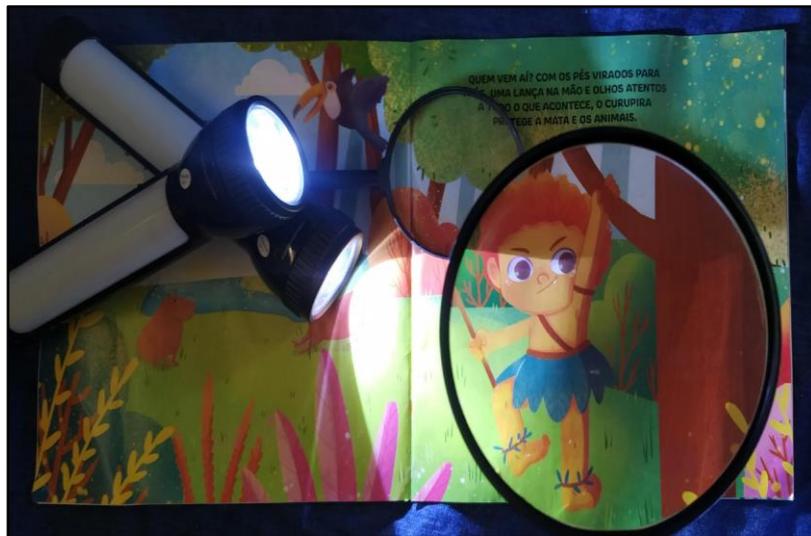
O grupo de crianças será convidado a montar o espaço e depois explorá-lo espontaneamente: manusear os materiais, vestir-se, criar enredos de brincadeiras, interpretar histórias, exercer papel de personagens conhecidos ou criados, expressar-se oralmente e corporalmente, interagir com seus pares. Poderão utilizar as câmeras fotográficas para registrar os momentos de brincadeira. Se for de interesse da turma, as fotografias poderão ser impressas para visualizarem-se e, se for do interesse delas, montar uma exposição.

3. Sombras e mistérios

Esse espaço de contexto tem como finalidade aproximar as crianças dos personagens que fazem parte do folclore da cultura brasileira e regional e revelam-se principalmente nos mitos e lendas, cujos enredos e personagens remetem à sensação de mistério. Idealiza-se a montagem de uma cabana escura, feita com tecido preto, pouca luminosidade e música instrumental, para que despertem diversas emoções.

O interior dessa cabana deve ser organizado com a exposição de imagens coloridas dos personagens impressos em papel grosso. Podem ser penduradas com prendedores em um varal, nas paredes, no chão ou em pequenas caixas. Também, disponibilizar lanternas e lupas às crianças que as utilizarão para observar as imagens, de acordo com sugestão apresentada na figura 3.

Fotografia 3 – Sugestão de materiais para exploração do espaço



Fonte: fotografia registrada pela autora (2023).

Nesse espaço, as crianças poderão realizar leitura deleite de imagens, criar seus enredos, contar histórias, expressar-se espontaneamente por meio de gestos, sons e palavras.

4. Chá com Poesia

Essa proposta é inspirada nas sugestões de Delia Lerner presente em sua obra **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário** (LERNER, 2002), no entanto, elaborada sob a perspectiva da Educação Infantil. Tem como intuito desenvolver a leitura de diferentes exemplares de um mesmo gênero, diferentes obras de um mesmo autor ou diferentes textos sobre o mesmo tema. Deve durar poucas semanas, pois assim, as crianças terão oportunidade de acessar diversos gêneros (LERNER, 2002).

Nesse contexto, sugere-se a exploração de poesias, as quais estão disponíveis no livro **“Poemas que escolhi para crianças”** de Ruth Rocha (fotografia 4), pois além do texto escrito, cada uma apresenta ilustrações, o que facilita o interesse e compreensão das crianças. Selecionar um grande número de poesias, observando que as crianças possam manusear pelo

menos uma e fazer cópias, de preferência coloridas. Montá-las em forma de cartões (com papel resistente).

Periodicamente (semanalmente, quinzenalmente), convidar a turma para organizar o “Chá com Poesia”. Explicar para as crianças o objetivo da proposta e sistematizar para que cada um execute uma tarefa: arrumar a mesa e cadeiras, fazer o chá; pendurar os cartões com poesias em um varal (usar prendedores de roupa para fixá-los).

Depois de pronto, as crianças poderão explorar o ambiente, retirando as poesias do varal, acomodando-se nas mesas, apreciando o chá e realizando leitura deleite. Além disso, essa proposta possibilitará às crianças levantarem hipóteses sobre o conteúdo das mesmas; observarem as ilustrações, correspondendo-as ao texto escrito; realizar leitura espontânea; identificar letras e palavras; ouvir a leitura das poesias através do professor(a).

Essa forma de exploração do espaço de contexto pode ser mantida por várias vezes para que possam familiarizar-se com as poesias e, ao perceber a necessidade, acrescentar outras. Também, de acordo com o interesse, poderão ser trocados os gêneros literários por fábulas, contos clássicos, mitos e lendas.

Fotografia 4 - Sugestões de poesias infantis



Fonte: modificado de ROCHA (2013, p. 27; 45; 57; 77).

5. Espaço Riscante

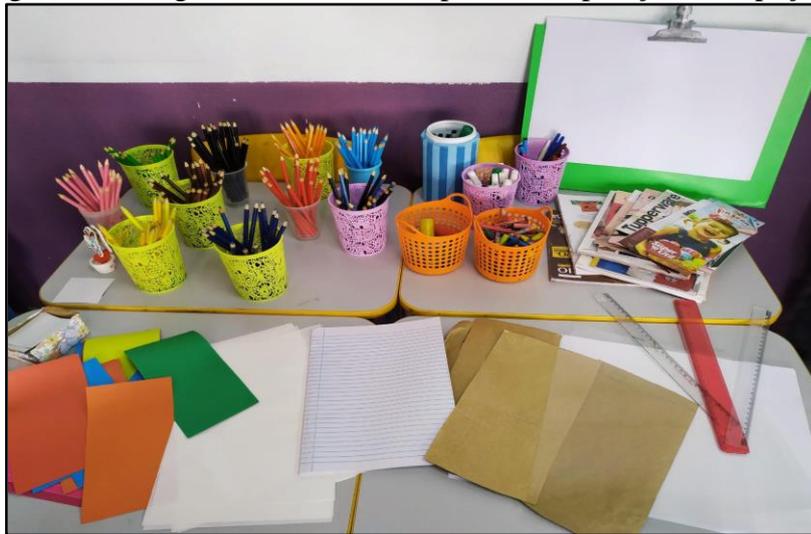
Reorganizar o Espaço Literário ou outro, acrescentando elementos para criar um espaço “riscante”, disponibilizando uma ampla variedade de materiais:

- Portadores textuais: livros literários, livros diversos, revistas, folders, cartas, gravuras, calendários e álbuns;
- Riscantes: lápis de cor, lápis de escrever, canetas, canetinhas, canetões, giz de cera;

- Suportes: cartolinas, folhas pautadas, cadernos, agendas, papel branco e colorido de diferentes tamanhos e gramaturas;
- Mobiliário de apoio: prateleiras, mesas, caixas ou outra estrutura que sirva como base para expôr os materiais;
- Expositor: varal com prendedores e fitas adesivas para que possam expor suas produções;

O grupo de crianças auxiliará na organização do espaço e percebendo o interesse, poderão modificá-lo, adicionando ou retirando elementos. Depois, poderão explorá-lo espontaneamente. Esse contexto possibilita o contato com diferentes portadores de texto, desenho e escrita convencional e não convencional (conforme fotografia 5), construção de enredos de brincadeiras e narrativas, desenvolvimento da imaginação, uso e combinação de materiais, expressão de ideias, emoções e sentimentos, entre outros.

Fotografia 5 – Sugestões de materiais para a composição do espaço riscante.



Fonte: fotografia registrada pela autora (2022).

5.2 PLANEJAMENTO DE SESSÕES: INVESTIGAÇÃO, EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS

O planejamento de sessão, ou sessões, são considerados momentos de investigação intencionalmente planejados em que as crianças possam participar no grande grupo ou em agrupamentos menores com o apoio do professor. Não deve ser confundido com “atividades” descontextualizadas, realizadas uma após a outra, como ocorreu por muito tempo. Vai muito

além da execução de uma simples tarefa. Nesse tipo de planejamento, é necessário observar, perceber, ouvir e dialogar com elas sobre seus interesses.

Para isso, é necessário refletir sobre algumas questões: como planejar sessão para que não seja uma simples “atividade”? É necessário fazer apenas o que as crianças têm vontade? Como organizar o ambiente para as sessões? Como observar e perceber o interesse das crianças? Como ter continuidade?

A resposta para esses questionamentos encontram-se principalmente nas concepções da Pedagogia da Escuta, ou seja, na observação das manifestações infantis (suas falas, seus gestos, suas necessidades). Conforme fundamentado anteriormente, não significa fazer apenas o que elas têm vontade, mas ampliar o repertório de experiências a elas, pois o professor tem esse papel, de refletir sobre o que as crianças querem e precisam aprender, selecionar e organizar quais experiências são relevantes para a construção de conhecimento em determinado momento, planejar propostas de investigação atrativas, mediar e monitorar as aprendizagens para que não fiquem apenas vinculadas ao conhecimento que já possuem, observar elementos importantes em cada proposta, planejar ou re(planejar), para que tenha uma continuidade no processo.

Do mesmo modo que o planejamento de contexto, as sessões devem levar em conta o espaço, os materiais, o tempo e o agrupamento: os materiais devem ser selecionados previamente, de acordo com o objetivo que se quer atingir e o ambiente esteticamente organizado de modo a atrair a atenção e o prazer das crianças; o professor deve prever o tempo de duração da proposta e o momento mais oportuno (que as atividades habituais não possam atrapalhá-las: sono, fome, necessidades fisiológicas). Por fim, definir em conjunto quem vai participar da investigação. Nem sempre as crianças precisam desenvolver a mesma proposta ao mesmo tempo. Enquanto algumas exploram os espaços de contexto organizados, por exemplo, outras participam simultaneamente da sessão.

O contexto é uma perspectiva de planejamento em que o professor sistematiza, em conjunto com as crianças, no entanto não intervém o tempo todo, as crianças possuem autonomia para experienciá-los. As sessões, requerem maior presença de um adulto. Não quer dizer que é somente ele que vai sugerir o que deve ou não ser feito, mas faz parte de seu papel orientá-las e auxiliá-las no desenvolvimento de suas aprendizagens.

Apesar do contexto não ter a finalidade de servir como fonte para o planejamento das sessões, muitas vezes pode ser utilizado para o desenvolvimento das mesmas, pois é rico em possibilidades.

Com isso, as sete sessões elaboradas neste capítulo são sugestões que buscam alargar as possibilidades de trabalho com literatura infantil. Não devem ser vistas como simples “atividades” estáveis a serem executadas. Propõe-se situações de investigações e aprendizagens versáteis, que podem ser planejadas e (re)planejadas de acordo com o grupo de crianças.

1. Contação de Histórias

Todos os dias, logo no início da aula, o(a) professor(a) disponibilizará um tempo para contar uma história, tendo o livro como suporte. Antes disso, selecionará alguns livros de literatura infantil e realizará a leitura dos mesmos, observando se despertarão o interesse das crianças.

Depois de eleger as obras, organizar uma maneira de apresentá-las às crianças: numa embalagem de presente, caixa, cartola, mala, criando uma espécie de surpresa, despertando curiosidade e expectativa. Essa maneira de apresentar o livro pode variar no decorrer do ano letivo, ou utilizar sempre a mesma, como um “símbolo”. Ao identificar esse símbolo, as crianças perceberão que haverá contação de história e automaticamente, criarão um clima propício para tal momento.

Organizar a turma em roda e ao centro disponibilizar o livro de literatura infantil selecionado, envolvido no “símbolo” que escolher, como uma caixa, por exemplo. Solicitar que uma criança pegue o mesmo, apalpe, retire-o de dentro, e depois converse com o grupo, imaginando, levantando hipóteses sobre o gênero textual, enredo e personagens.

Em seguida, o professor(a) mostrará o livro, explorando a capa, suas imagens, texturas, gramaturas, palavras e outros elementos que estiverem visíveis. Identifica o autor e o título, em seguida, utiliza a tradicional expressão “Era uma vez...”, indicando que a leitura vai começar, sendo esta em voz alta com entonação, envolvendo os ouvintes.

E para que isso ocorra, é bom que quem esteja contando crie todo um clima de envolvimento, de encanto... que saiba dar as pausas, criar intervalos, respeitando o tempo para o imaginário de cada criança construir seu cenário, visualizar seus monstros, criar seus dragões, adentrar pela casa, vestir a princesa, pensar na cara do padre, sentir o galope do cavalo, imaginar o tamanho do bandido e outras coisas mais... (ABRAMOVICH, 1997, p. 21).

Ao concluir, podem ser ditas algumas parlendas, como por exemplo: “Entrou por uma porta e saiu por outra. Quem quiser que conte outra!”; “Entrou pela porta, saiu pela janela. Quem gostou não se esqueça dela”; “Acabou-se a história, morreu a vitória”; “Foi um dia a

vaca Vitória. Morreu a vaquinha, acabou-se a história”. Tais parlendas, utilizadas na finalização da contação de histórias, estão disponíveis no livro “**Salada, saladinha**” de Maria José Nóbrega e Rosane Pamplona.

Dar tempo para que possam absorver a história, expôr suas emoções e falas sobre a mesma. Se demonstrarem interesse, dispôr o livro para leitura por fruição.

A Ilustração 1, apresenta sugestões de livros de literatura infantil: **Menina bonita do laço de fita** (Ana Maria Machado), **Maria vai com as outras** (Sylvia Orthof), **O caso do bolinho** (Tatiana Belinski), **Não confunda** (Eva Furnari), **Bom-dia todas as cores** (Ruth Rocha), **O cabelo de Lelê** (Valéria Belém).

Ilustração 1 - Sugestões de livros de literatura infantil



Fonte: adaptado de Machado (2000), Orthof (2019), Belinski (2017), Furnari (2011), Rocha (2018), Belém (2012).

2. Era uma vez, quer que eu te conte outra vez?

Essa sessão será desenvolvida em diversos dias, conforme a organização da turma:

- Sentar-se em roda com as crianças e expressar o objetivo da proposta. Depois, sugerir que escolham uma história para contar para a turma. A história escolhida pode estar disposta no Espaço Literário, ou, se desejarem podem escolher outra que tenha em casa ou na biblioteca, por exemplo;
- Separar uma cartolina e canetões onde o professor fará o papel de escriba e anotar as escolhas de cada um e a sequência de apresentações, respeitando a ordem de interesse. Observar a variedade das histórias, buscando não repeti-las, ampliando a variedade;
- Em conjunto, reorganizar o Espaço Literário ou outro local onde serão realizadas as apresentações: um palco, uma casa de fantoches, cabana, tapete, avental, respeitando as sugestões as crianças;
- Individualmente, o professor deverá conversar com cada uma sobre o enredo da história, ler e auxiliá-las na escolha de elementos para ilustrar a contação: fantoches, fantasias e/ou objetos;
- Nas datas estipuladas, as crianças realizarão as apresentações que serão gravadas (voz ou vídeo).
- Quando todos concluírem, serão disponibilizadas as gravações para assistirem-se, bem como divulgar para a comunidade escolar (outras turmas e famílias).

Vale ressaltar que essa proposta respeitará o desenvolvimento individual de cada um: desenvolvimento da linguagem oral, expressão corporal, criatividade, entre outros aspectos.

3. Produção de Poemas e Poesias autorais

Durante a exploração do contexto “Chá com Poesia”, as crianças se familiarizarão com o gênero e poderão elaborar seus próprios poemas e poesias. No espaço de contexto organizado, deverão ser acrescentados alguns materiais para desenho e escrita (lápiz, canetas, canetinhas, lápis de cor e papéis).

Salienta-se que essa proposta visa a centralidade nas crianças, por isso, é importante que possam explorar os materiais livremente, manifestando suas ideias, criatividade, expressão, escrita espontânea. Poderão optar em criar suas produções apenas através do desenho, desenho e escrita espontânea, solicitar que o(a) professor(a) exerça papel de escriba.

O(a) professor(a), estará presente o tempo todo e através da observação e escuta ativa perceberá as manifestações das crianças para que possa auxiliá-las no que for necessário no desenvolvimento das aprendizagens.

Após, conversar com a turma e definir como serão feitas as apresentações dos poemas e poesias elaboradas pelas crianças.

4. Parlendas: versos, rimas, sons e ritmos

Pesquisar algumas parlendas em livros e sites. Algumas estão disponíveis em forma de canção e vídeo, por isso nessa proposta, sugere-se o “*Pot-pourri Parlendas*” e a música “*Hoje é Domingo*” do Grupo Palavra Cantada, disponível nos links: https://www.youtube.com/watch?v=cqp4N_Hqxvs e https://www.youtube.com/watch?v=AUbY_Xuu2Rk.

Selecionar os seguintes materiais que serão utilizados nas sessões: câmera digital ou celular para gravações, fotografias e filmagens, um lenço, uma caixa com instrumentos musicais e/ou objetos que possam servir para compor diferentes sons e ritmos, fichas com os números de 1 à 10, conforme modelo:

1 2 3 4 5
6 7 8 9 10

Organizar um espaço para que as crianças possam assistir ao vídeo, apreciá-lo e expressar-se livremente (assistindo, cantando, criando movimentos corporais). Se desejarem, repetir algumas vezes para que possam familiarizar-se com o gênero, percebendo o ritmo, os versos, as rimas, entre outros elementos presentes no gênero literário.

Conforme brincam com os jogos de palavras, sons e ritmos das parlendas, observar atentamente a direção do interesse das crianças para que juntos (crianças e professor) criem novas estratégias de aprendizagem.

As sessões podem ser fotografadas, filmadas e depois, aproveitar o espaço para assistirem-se. O trabalho com as parlendas pode ter a duração de uma sessão, ou, percebendo o interesse das crianças, sugerir outras brincadeiras da cultura popular.

4.1 Um, dois, feijão com arroz

Um, dois, feijão com arroz

(Domínio público)

Um, dois, feijão com arroz
 Três, quatro, feijão no prato
 Cinco, seis, falar inglês
 Sete, oito, comer biscoito
 Nove, dez, comer pastéis

Ao recitar cada estrofe da parlenda, ritmar com um som produzido pelo próprio corpo, como por exemplo bater palmas, bater os pés, estalar os dedos. Pode iniciar a brincadeira em círculo, com uma única ação e depois, aumentando a complexidade.

Anteriormente, serão produzidas dez fichas em papel grosso, com os números escritos de zero à 10. Ao recitar cada estrofe, por exemplo “Um, dois, feijão com arroz”, o professor mostrará as fichas correspondentes ao numeral para as crianças identificarem, associando-os às rimas da parlenda, como por exemplo:

Complexidade 1:

Um, dois (bater duas palmas), feijão com arroz (bater duas palmas)
 Três, quatro (bater duas palmas), feijão no prato (bater duas palmas)
 Cinco, seis (bater duas palmas), falar inglês (bater duas palmas)
 Sete, oito (bater duas palmas), comer biscoito (bater duas palmas)
 Nove, dez (bater duas palmas), comer pastéis (bater duas palmas)

Complexidade 2

Um, dois (bater duas palmas), feijão com arroz (bater os pés)
 Três, quatro (bater duas palmas), feijão no prato (bater os pés)
 Cinco, seis (bater duas palmas), falar inglês (bater os pés)

Sete, oito (bater duas palmas), comer biscoito (bater os pés)

Nove, dez (bater duas palmas), comer pastéis (bater os pés)

Complexidade 3

Um, dois (bater duas palmas), feijão com arroz (bater um pé e depois o outro)

Três, quatro (bater duas palmas), feijão no prato (bater um pé e depois o outro)

Cinco, seis (bater duas palmas), falar inglês (bater um pé e depois o outro)

Sete, oito (bater duas palmas), comer biscoito (bater um pé e depois o outro)

Nove, dez (bater duas palmas), comer pastéis (bater um pé e depois o outro)

Complexidade 4

Um, dois (bater uma palma e um pé), feijão com arroz (bater uma palma e um pé)

Três, quatro (bater uma palma e um pé), feijão no prato (bater uma palma e um pé)

Cinco, seis (bater uma palma e um pé), falar inglês (bater uma palma e um pé)

Sete, oito (bater uma palma e um pé), comer biscoito (bater uma palma e um pé)

Nove, dez (bater uma palma e um pé), comer pastéis (bater uma palma e um pé)

Incentivar as crianças a produzirem novos sons e modos de brincar com a parlenda, modificando as posições da roda: sentados, em pé, deitados, de costas um para o outro.

4.2 Lenço Atrás

A brincadeira acontece de acordo com os passos a seguir:

- As crianças sentam-se em roda e fecham os olhos;
- Um dos participantes segura um lenço na mão, levanta-se, anda em volta da roda e deixa o lenço cair atrás de um dos colegas que está sentado;
- Ao longo do percurso as crianças vão cantando a música: *“Corre, cotia, na casa da tia. Corre, cipó, na casa da vó. Lencinho na mão, caiu no chão. Moça bonita do meu coração. Posso jogar? Ninguém vai olhar?”*.
- Ao final da música, a criança que achar o lenço atrás de si, levanta-se e corre atrás do que deixou cair;
- Este por sua vez, deve sentar-se no lugar agora desocupado, antes de ser pego;
- Toda vez que trocar a criança com o lenço na mão, a brincadeira recomeça.

- Depois de brincar diversas vezes, incentivar as crianças a criarem uma nova versão da brincadeira.

4.3 Hoje é Domingo

Organizar a turma em círculo e recitar a parlenda:

Hoje É Domingo

(Domínio Público)

Hoje é domingo
 pé de cachimbo
 o cachimbo é de barro
 bate no jarro
 o jarro é de ouro
 bate no touro
 o touro é valente
 bate na gente
 a gente é fraco
 cai no buraco
 buraco é fundo
 acabou-se o mundo.

Percebendo o interesse das crianças, repetirá algumas vezes para que possam brincar com o ritmo e as palavras. Em seguida, conversarão sobre os elementos presentes no texto: palavras, rimas, significados e outras considerações que possam surgir durante a proposta. Incentivar a criação de uma forma diferente de recitar a parlenda, para isso, poderão utilizar a voz, gestos, sons corporais, instrumentos musicais e objetos disponibilizados.

5. O que é, o que é?

Essa proposta consiste na criação de um jogo de charadas/adivinhas. Organizar pequenas cartas com perguntas de “O que é, o que é?”, conforme ilustração 2, em seguida, a resposta por escrito e também ilustrada para que as crianças possam identificá-la. As charadas a seguir estão disponíveis no livro **O Livro das Adivinhas** de António Mota.

Ilustração 2 – Modelo das cartas com charadas.



Fonte: adaptado de Mota (2011).

Organizar a turma em duas equipes. O professor fará o papel de leitor das cartas, lançando uma pergunta por vez para cada equipe, que terá a chance de três tentativas de resposta. Ao acertar, a equipe ganhará um ponto, se errar, a equipe contrária terá o direito de resposta. Se nenhuma equipe acertar, não haverá pontuação.

O jogo termina quando acabam as cartas com as perguntas.

Quando as crianças estiverem familiarizadas com o jogo, sugerir que elas mesmas criem suas próprias charadas e realizem as perguntas para as equipes (disponibilizar papel em branco, materiais de desenho e pintura para que criem suas cartas em forma de desenhos e escrita espontânea).

O jogo estará ao alcance das crianças na sala referência para que possam explorar.

6. Os Clássicos nunca saem da moda

Os Contos Clássicos são histórias que encantam e impressionam pessoas de todas as idades. Mesmo que muitas tenham ouvido várias vezes a mesma história e que saibam o desfecho da trama, ainda assim, encantam-se com os personagens e finais felizes. Os clássicos “nunca saem da moda” por provocar emoções e levar ao mundo da imaginação com seus personagens fantásticos.

Por que? Porque os contos e fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que detona a fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu... Porque se passam num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar... Porque as personagens são simples e colocadas em inúmeras situações diferentes, onde têm que buscar e encontrar uma resposta e importância fundamental, chamando a criança a percorrer e a achar junto uma resposta para o conflito... Porque todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias...) (ABRAMOVICH, 1997, p. 120).

Uma das possibilidades de apresentar os Clássicos é através da dramatização. As crianças ficam fascinadas ao apreciá-las. Portanto, nesta sessão, sugere-se que os adultos da escola organizem momentos de dramatizações: selecionando vestimentas, fantasias e ornamentos que representam os personagens, organizando cenários, roteiros, sons e elementos que possam despertar a curiosidade e o prazer das crianças.

A fotografia 6 demonstra um exemplo de cenário e personagens interpretados por adultos no conto **Chapeuzinho Vermelho**.

Ao final, os personagens podem permanecer com as crianças, as quais terão possibilidade de interagir com os mesmos. Também, nesse ou em outro momento, as fantasias poderão ser disponibilizadas para que criem seus próprios enredos e vivenciam o jogo simbólico, experimentando diversos papéis.

Fotografia 6 – Cenário e vestimentas: dramatização do conto **Chapeuzinho Vermelho**



Fonte: fotografia registrada pela autora (2022).

7. Histórias, nossas histórias

Para essa proposta, é importante que o(a) professor(a) observe o tema que as crianças estão interessadas. Pode ser extraído do projeto pedagógico da turma ou mesmo a partir das experiências literárias cotidianas: exploração dos espaços de contexto organizados, contação de histórias, leitura deleite, brincadeiras da cultura popular, entre outras.

Organizar o espaço para que possam sentir-se à vontade (sentadas em cadeiras, em formato de uma “reunião”; em círculo no chão; em cima de um tapete). Selecionar cartolinas e canetões para tomar nota das ideias das crianças.

Conversar sobre os elementos que a história terá: tempo, local, enredo e personagens. Definir o título, o início (“Era uma vez”, por exemplo), o clímax (o que acontecerá) e o final. Durante esse diálogo, o professor exercerá papel de escriba, anotando as propostas e também o texto elaborado pelas crianças.

Ao final, ler a história e, se o grupo achar necessário fazer alguma correção ou modificação no texto, tomar nota. Depois de pronto, passar a limpo e deixar o texto exposto para que as crianças possam realizar leitura espontânea.

Percebendo o interesse da turma em dar prosseguimento, sugere-se a construção de um livro. Para isso, definir o conteúdo da obra: capa, número de páginas, ilustrações, atribuições de cada um, tempo e prazo para elaboração. Disponibilizar os materiais necessários e espaço para a construção do mesmo.

Ao concluir, a turma poderá explorar o livro e, se desejarem, divulgar para a comunidade escolar, através de contação de histórias para outras turmas, impressão de exemplares para as famílias, publicação em site ou rede social da escola ou outras propostas que possam surgir durante o processo.

As sugestões das propostas pedagógicas de contexto e sessões, buscaram envolver os conceitos abordados no presente trabalho, bem como contemplar os direitos e objetivos de aprendizagem expressos nos documentos orientadores (BNCC, RCG e DOTME).

Pretendeu-se, em cada uma delas, refletir acerca da intencionalidade pedagógica centrada na criança e nos princípios norteadores: ludicidade e a brincadeira. Também, consideraram-se os quatro elementos básicos para o planejamento: o tempo, o espaço, os materiais e agrupamentos de crianças.

. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura desde o seu surgimento, tem a capacidade de despertar a curiosidade, a imaginação e a criatividade, levando crianças, adolescentes e adultos ao mundo do entretenimento e da fantasia. Além disso, as histórias têm a capacidade de instruir, pois através delas, é possível associar aspectos fictícios com a realidade, auxiliando o ser humano a representar, desvendar e interpretar o mundo que o cerca.

A partir da realização desse trabalho, constatou-se que a literatura desde o seu surgimento, tem a capacidade de despertar a curiosidade, a imaginação e a criatividade, levando crianças, adolescentes e adultos ao mundo do entretenimento e da fantasia. Além disso, as histórias têm a capacidade de instruir, pois através delas, é possível associar aspectos fictícios com a realidade, auxiliando o ser humano a representar, desvendar e interpretar o mundo que o cerca.

Por ter essas características instrutivas, a escola apropriou-se da literatura, principalmente a literatura infantil, com o intuito de transmitir conhecimento. Embora apresentem-se debates sobre o efetivo campo que se encontra: na arte ou na pedagogia, a escola tornou-se um ambiente favorável para veiculá-la.

Dessa forma, é necessário preservar as relações entre a arte literária e a pedagogia, pois ambas são ferramentas amplificadoras na formação do indivíduo, além disso, muitas crianças e jovens brasileiros têm acesso a essa cultura somente na escola. À vista disso, documentos legais e orientadores (BNCC, RCG e DOTME), abordam o tema como um conhecimento essencial a ser desenvolvido.

Considerando a importância do mesmo na escola, o presente trabalho contemplou o objetivo geral de sugerir propostas pedagógicas sobre literatura infantil a serem desenvolvidas na Educação Infantil com crianças pequenas (4 e 5 anos), fundamentadas nos preceitos legais e orientadores.

Visto que tenho afinidade com essa faixa etária e ser a idade a qual exerço atividade docente como professora do Sistema Municipal de Educação de Erechim/RS, tornou-se viável articular meus conhecimentos prévios com as aprendizagens assimiladas na pesquisa, além de possibilitar a efetivação das ideias apresentadas e possivelmente divulgação das mesmas a outros profissionais.

Compreende-se a importância dos cinco campos e experiências e os objetivos de aprendizagens de cada um para a efetivação dos saberes essenciais às crianças, no entanto, selecionou-se o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” pois é nele que estão relacionadas as experiências voltadas à aquisição da linguagem, ao contato com diversos

gêneros literários (histórias, lendas, fábulas, parlendas, trava-línguas, adivinhas), expressão verbal e corporal (diálogos, relatos, narrativas, gestos, sons), manuseio de materiais impressos e digitais, contato com variados suportes de leitura e escrita.

Elaborar as sugestões de propostas pedagógicas para esse fim foi uma maneira de efetivar os percursos metodológicos da pesquisa qualitativa, que seguiram algumas etapas, tais como revisão bibliográfica, seleção de materiais literários, elaboração das propostas pedagógicas, redação do trabalho, revisão e conclusão do mesmo.

A pesquisa bibliográfica contou com autores renomados na área da literatura infantil, bem como legislações, documentos orientadores e concepções sobre o planejamento. No decorrer dos estudos, buscou-se examinar as teorias atuais e ter prudência para não reincidir em práticas tradicionais centradas apenas na figura do professor. Com isso, os conceitos apresentados na BNCC, RCG e DOTME sobre planejamentos de contexto e de sessão fundamentaram os percursos seguidos.

O planejamento de contexto referiu-se ao planejamento da vida cotidiana: acolhimento, alimentação, descanso, hábitos de higiene e cuidados pessoais. Também, ao planejamento de espaços organizados para interações e brincadeiras espontâneas. Nessa esfera, não há a necessidade de uma intervenção direta do adulto, as ações são subentendidas na medida em que ocorrem.

Idealizou-se cinco espaços de contextos organizados, intencionalmente planejados, com o intuito de atrair, acolher e despertar o desejo de explorá-los espontaneamente. O “Espaço Literário” teve papel significativo no desenvolvimento da autonomia infantil, pois oportunizou a escolha dos gêneros literários, leitura por fruição, manuseio e exploração de livros, observação de imagens, letras, palavras, função social da escrita, maneiras de folheá-los, contação de histórias a seus pares, entre outras possibilidades. Além disso, pode ser um ambiente promotor de aconchego, bem-estar, satisfação e alegria.

O espaço “Fantasia, alegria e imaginação” foi proposto intuitivamente para despertar o desejo de brincar, mexer, tocar, sentir e explorar, características inerentes da infância, com isso, ao vestir-se com fantasias, acessórios e variadas vestimentas, podem experimentar diferentes papéis, sejam de personagens fictícios ou da realidade. Ainda, ampliar a linguagem verbal, expressiva e corporal.

O planejamento de “Sombras e Mistérios” sustentou-se na influência do folclore brasileiro e regional sob a perspectiva de compreender o mundo por meio de mitos, lendas e histórias repassadas de geração em geração. Tais gêneros literários remetem a mistérios a serem

desvendados, por isso, a articulação com objetos (lupas, lanternas), tornou a exploração do espaço mais atrativa e fascinante.

A ideia do “Chá com Poesia” foi inspirado em ações pedagógicas voltadas ao Ensino Fundamental, mas que pode ser remodelada para a Educação Infantil. A poesia é uma arte que encanta por meio das rimas e palavras e quando se trata de crianças pequenas, as ilustrações enriquecem ainda mais o interesse pela leitura. Por isso, escolheram-se poemas da obra **Poemas que escolhi para as crianças** (ROCHA, 2013), por apresentarem cores vibrantes e ilustrações detalhadas, as quais exprimem o conteúdo dos textos. Propos-se também que as crianças pudessem auxiliar na organização do espaço, sentindo-se valorizadas e pertencentes ao ambiente. Outra questão que merece destaque nessa proposta foi a escolha do espaço, o qual não precisa ser necessariamente a sala de referência, pode ser no pátio ou em outro local da escola, desde que promova desafios, interações e descobertas.

O “Espaço Riscante” foi uma estratégia para explorar diferentes portadores textuais e uma ampla variedade de materiais para desenho, pintura e escrita, os quais possibilitaram a compreensão da função social das palavras, símbolos e imagens, expressões artísticas em diferentes suportes, interações e brincadeiras.

Os espaços de contexto organizados descritos foram consolidados a partir dos quatro elementos: tempo, espaços, materiais e agrupamentos. O tempo referiu-se aos momentos em que as crianças terão disponibilidade para interagir com os elementos e com as outras crianças; os espaços foram pensados de modo a torná-los confortáveis e propícios para a aprendizagem; os materiais selecionados de acordo com a faixa etária e interesse das crianças e os agrupamentos dependendo da intenção pedagógica, por exemplo, enquanto parte da turma pudesse explorar os espaços, outra parte poderia participar de uma sessão.

Para isso, sugeriram-se sete sessões, com o intuito de validar as concepções sobre o planejamento e os processos pelos quais as crianças aprendem. Nessa perspectiva, o professor teve papel fundamental em auxiliar as crianças a dar sentido ao conhecimento.

A primeira proposta denominada “Contação de Histórias”, diz respeito a um momento destinado ao apreço da literatura como fonte de prazer. Diariamente, o professor se propôs a contar uma história ao grupo de crianças, selecionando obras com personagens fantásticos, seres da natureza, histórias de crianças, de animais, enredos de repetição, acumulativos e divertidos. As sugestões de histórias: **Menina bonita do laço de fita** (Ana Maria Machado), **Maria vai com as outras** (Sylvia Orthof), **O caso do bolinho** (Tatiana Belinski), **Não confunda** (Eva Furnari), **Bom-dia todas as cores** (Ruth Rocha), **O cabelo de Lelê** (Valéria Belém), trazem

elementos que despertam o interesse e o encantamento de crianças pequenas, além de abordarem temas contemporâneos como diversidade cultural e étnica do país.

Nessa proposta, sugeriu-se a utilização do objeto livro para que as crianças tivessem contato com o gênero e pudessem reconhecer os elementos que o compõe (capa, autores, título, texto escrito, ilustrações). Os livros selecionados caracterizam-se por possuir uma linguagem acessível, ilustrações vibrantes e atrativas ao público-alvo.

As sessões “Era uma vez, quer que eu te conte outra vez?” e “Produção de Poemas e Poesias autorais”, buscaram desenvolver a autonomia, a manifestação espontânea da linguagem verbal e corporal, a escrita espontânea de desenhos, letras e palavras. É importante salientar que para a efetivação das duas propostas, as crianças precisaram ter anteriormente, o contato com os gêneros e suportes textuais para que pudessem interpretá-los, construir e (re)construir suas próprias experiências.

O professor, ao olhar atentamente essas questões, buscou proporcionar situações com intencionalidade e continuidade, por isso, o intuito de “Parlendas: versos, rimas, sons e ritmos” foi aproximar as crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras e regionais. Selecionaram-se três parlendas musicadas como forma de despertar o interesse e também, sugeridas propostas de interação com as mesmas, como forma de apreciação, jogos rítmicos, manifestações sonoras com o corpo, objetos e instrumentos musicais.

Para a elaboração da proposta “O que é, o que é”, pensou-se em unir o gênero literário a uma ação importante na Educação Infantil que é jogar, principalmente jogos com regras. Dessa forma, escolheu-se algumas charadas/adivinhas presentes na obra **O Livro das Adivinhas** (MOTA, 2011), pois além do conteúdo escrito, contém ilustrações que representam o texto, facilitando a compreensão das crianças.

Buscou-se contemplar no planejamento das sessões os Clássicos, gênero literário apreciado por pessoas de todas as idades. Uma das formas de apresentá-lo às crianças foi por meio de dramatizações, em que o adulto fez o papel dos personagens. Portanto, “Os Clássicos nunca saem da moda”, sugeriu que os professores, funcionários e outros adultos, montassem um roteiro, um cenário e fantasias para apresentar as histórias às crianças, que provoca encanto, diversão, fantasia e imaginação.

A última proposta de sessão denominada “Histórias, nossas histórias” foi uma forma de compilar todas as propostas pedagógicas sobre literatura infantil. As crianças ao terem contato com diversos gêneros e vivenciarem experiências significativas sobre o tema, tiveram acesso a um amplo repertório para que pudessem criar suas próprias histórias, tendo o professor como mediador do processo.

Diante da explanação das doze propostas, incluindo contextos e sessões, salienta-se que não possuíram uma ordem para serem desenvolvidas. No desenvolvimento das mesmas, tornou-se importante perceber o grupo de crianças, sua faixa etária e características próprias. No cotidiano, faz-se necessário observar as manifestações infantis através das brincadeiras e interações, de seus conhecimentos trazidos das vivências externas, de seus gestos, palavras, ideias, opiniões e curiosidades.

A Pedagogia da Escuta sugere desenvolver propostas pedagógicas de acordo com o interesse das crianças, mas isso não significa deixá-las à mercê de suas únicas experiências pessoais ou apenas às suas vontades. O professor tem papel fundamental em auxiliá-las a dar sentido a suas aprendizagens com intencionalidade pedagógica, apresentando-lhes materiais (histórias, parlendas, poemas, brincadeiras de roda), que sirvam como base para suas próprias criações. Deve refletir sobre os objetivos das ações, selecionar, planejar e organizar momentos de investigações e experiências significativas, mediar, monitorar e avaliar se o que foi proposto teve significado às crianças.

Ainda, o professor deve ter clareza de seu compromisso propositivo, articulador e mediador. Com isso, as sugestões de contexto e sessões apresentadas foram intencionalmente planejadas e buscaram ter continuidade e conexão umas com as outras, respeitando o desenvolvimento das crianças e suas possibilidades de aprendizagens.

Os direitos e os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento voltados às crianças pequenas não foram especificados em cada proposta de contexto e sessão, pois o propósito foi contemplá-los de uma forma não burocrática, sem ter que transcrevê-los, mas que ficassem subentendidos quando compreendidas as intenções do planejamento.

As propostas pedagógicas sobre literatura infantil sugeridas validam os conceitos percorridos no presente trabalho e tornam-se relevantes nas ações cotidianas pois permitiram às crianças terem contato com diferentes gêneros e suportes textuais, os quais auxiliam nas aprendizagens que devem ser garantidas por meio dos direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

AZEVEDO, Ricardo. **Literatura Infantil: origens, visões da infância e certos traços populares**. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Literatura-infantil.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2021.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. 1. ed. São Paulo: IBEP, 2012.

BELINSKI, Tatiana. **O caso do Bolinho**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; RIBEIRO, Roberto Carlos. Ler, contar, ouvir histórias: o ensino de Literatura nos anos iniciais. *In*: LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar (org.). **Fundamentos didáticos e pedagógicos para pensar a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: diálogos com a BNCC**. Curitiba: CRV, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. Coleção primeiros passos.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1997.

COLOMER, Tereza. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. 1.ed. São Paulo: Global, 2017.

DERTONIO, Hamilton. **A poética da mídia impressa para o público infantil: um estudo de caso da Revista Recreio**. 2006. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Mercado) – Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, 2006.

ERECHIM. **Documento Orientador do Território Municipal de Erechim – RS**. Secretaria Municipal de Educação: Erechim, 2021. Disponível em: <https://www.pmerechim.rs.gov.br/pagina/1084/documento-orientador-do-territorio-municipal-de-erechim-dotme-2019-anexo-da-resolucao-cme-n-59-2019>. Acesso em 05 jan. 2023.

FOCHI, Paulo. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 45, p. 4-7, out./dez. 2015b.

FOCHI, Paulo. Documentação pedagógica como estratégia de transformação pedagógica: planejamentos e ciclos de comunicação difusa. *In: Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

FURNARI, Eva. **Não Confunda**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

GOMES, Alexandre de Castro; BARRETO, Cintia (org). **Literatura infantil e juvenil: aprendizagem e criação**. 1 ed. Divino de São Lourenço, ES: Semente Editorial, 2021.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: uma outra nova história**. Curitiba: PUCPRESS, 2017.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de.; VARGAS, Gardia. O trabalho pedagógico na Pré-escola: que contexto brincante organizar? *In: LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de. VARGAS, Gardia (organizadoras.) Formação em Educação Infantil: Aprendendo com as crianças sobre a docência na (s) infância (s)*. Curitiba: CRV, 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do laço de fita**. Rio de Janeiro: Ática, 2000.

MOTA, António. **O livro das adivinhas**. São Paulo: Leya, 2011.

NÓBREGA, Maria José; Pamplona, Rosane. **Salada, saladinha: Parlendas**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Campos de Experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de.; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por que uma BNCC na Educação Infantil? **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 55, p. 4 – 7, abr./jun. 2018.

ORTHOFF, SYLVIA. **Maria vai com as outras**. 22. ed. Rio de Janeiro: Ática, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). **Registros na Educação Infantil: Pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). **Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papirus, 2020.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**, v. 1. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

ROCHA, Ruth. **Poemas que escolhi para as crianças**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

ROCHA, Ruth. **Bom dia, todas as cores!** 1. ed. São Paulo: Richmond, 2018.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.