

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS  
ESCOLA NORMAL SUPERIOR  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**A LITERATURA INFANTOJUVENIL: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**MANAUS/AM**

**2021**

**EFRAIN DA SILVA SANTOS**

**A LITERATURA INFANTOJUVENIL: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas para obtenção do título de Graduado em Pedagogia, sob orientação da professora Dra. Maria Evany do Nascimento.

**MANAUS/AM**

**2021**

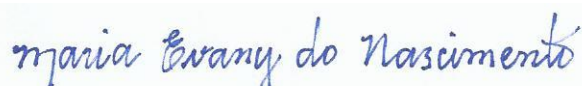
**EFRAIN DA SILVA SANTOS**

**LITERATURA INFANTOJUVENIL: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção de título de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas.

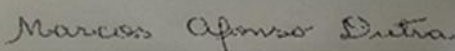
Data da aprovação: 30 de julho de 2021

**BANCA EXAMINADORA**




---

Professora Dra<sup>a</sup> Maria Evany do Nascimento Orientadora  
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)



---

Prof. Msc. Marcos Afonso Dutra  
SEMED



---

Prof. Msc. Mariana Vieira  
Poslit-UFF/PPGLA-UEA

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico esta monografia à Deus, meu único salvador. E a minha mãe, como fruto de muitas de suas lágrimas que regaram o meu corpo e espírito, a fim de que eu permanecesse de pé e continuasse!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, meu Pai, ao Espírito Santo, meu Defensor, a Jesus Cristo, meu Guia e a Mãe de todos, Maria Santíssima, maior meio de intercessão. Agradeço por ter dado sabedoria e a coragem para continuar até o final, mesmo eu estando em dificuldades econômicas, alimentícias e psicológicas. Por me ajudar aguentar as más interpretações ao meu modo de ser, desde quando entrei na universidade, pois sou TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade). Mas não mudaria o meu ser, pois isso me torna autêntico e me atribui vantagens.

Agradeço a minha mãe que se chama Necilda da Silva Cativo, a qual por meio de lágrimas e suor me ofereceu subsídios para que eu conseguisse conquistar essa vitória entre outras já adquiridas. Mulher que sempre ouviu que devido a eu ser quem sou, jamais concluiria o Ensino Básico, tão pouco conseguiria graduar em uma universidade. Como dizemos: “Quebraram castanha na boca”.

Agradeço ao meu pai, Euler de Souza Santos, que nem sabe o que está acontecendo, mas sinto gratidão por detalhes quase implícitos por sua parte, sendo de má vontade ou não. Agradeço a um animal de estimação que tenho, um gato, o nome dele é *Yohan* (Nome francês, significa Deus é cheio de graça). Quando eu estava muito cansado, repleto de dor tanto psicológica quanto orgânica, ele chegava perto e dizia que já era hora de deitar, e assim eu repousava, entre outros fatos.

Agradeço a uma pessoa, cujo humor oscila, que se chama Fernanda Souza da Silva, por ter me ajudado nas últimas formatações do meu trabalho, entre outras recomendações ideológicas para fins de produção escrita. Agradeço ao Marcelo Otéro dos Santos, por ser o único que me mostrou como devemos trilhar uma vida acadêmica dentro de uma universidade por meio do ato de ouvir, escrever e a própria humildade, a qual generalizei para a vida.

Agradeço a uma pessoa chamada Ana Paula dos Reis Gonçalves, a qual tornou-se uma amiga minha, uma relação de amizade bastante dinâmica e complexa. Um apoiando o outro a não desistir durante a caminhada acadêmica. Agradeço a minha orientadora Evany Nascimento e ao professor Valdemir Oliveira, que se dispuseram de acordo com os seus tempos e na medida do possível me orientar, por meio de conselhos, linhas de pensamentos e leituras.

Agradeço imensamente a Universidade do Estado do Amazonas, Pública, aonde pude vivenciar todas essas experiências de aprendizado, questionamentos,

descobertas e saberes a minha formação. Agradeço ao CMEI que abriram as portas a fim de que eu pudesse realizar o desenvolvimento de minhas observações quanto pesquisador, bem como a intervenção por meio do Plano de Ação durante o Estágio I.

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Sala de leitura da escola (parte 1).....	52
<b>Figura 2:</b> Sala de leitura da escola (parte 2).....	52
<b>Figura 3:</b> Seleção do livro para leitura com as crianças (parte 1) .....	54
<b>Figura 4:</b> Seleção do livro para leitura com as crianças (parte 2).....	55
<b>Figura 5:</b> “Fiz o que pude” – Livro selecionado pelas crianças para leitura .....	56
<b>Figura 6 :</b> Dramatização da história “Fiz o que pude” (parte 1).....	58
<b>Figura 7 :</b> Dramatização da história “Fiz o que pude” (Parte 2) .....	59
<b>Figura 8:</b> Manifestação expressiva de uma criança que não interagia (parte 1) .....	60
<b>Figura 9:</b> Manifestação expressiva de uma criança que não interagia (parte 2) .....	61
<b>Figura 10:</b> Encerramento da Intervenção Pedagógica.....	62

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 – CONHECENDO A RELAÇÃO DINÂMICA DO REAL COM O FANTÁSTICO: LITERATURA INFANTOJUVENIL .....</b>	<b>13</b>
1.1 A trajetória do maravilhoso: A Literatura Infantojuvenil e seu desenvolvimento histórico e classificatório .....	13
1.2 Conhecendo o mundo mágico: Contação de histórias .....	23
1.3 Formas de aprendizagem das crianças protagonistas do mundo mágico na Educação Infantil .....	27
1.4 Relação da BNCC com o RCA como embasamento para o uso da Literatura Infantojuvenil na Educação Infantil.....	31
<b>CAPÍTULO 2 – O CAMINHO METODOLÓGICO DO USO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>36</b>
2.1 Entendendo a intervenção metodológica da pesquisa e suas implicações.....	36
2.2 O diário de campo: registros de informações e impressões sobre a escola e o público alvo.....	38
<b>CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS POR MEIO DO USO DE ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DA LITERATURA INFANTOJUVENIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>45</b>
3.1 Algumas estratégias metodológicas do mundo mágico da Literatura Infantojuvenil possíveis para se desenvolver com as crianças.....	45
3.2 Uso de algumas estratégias metodológicas potencializadoras do uso da Literatura Infantojuvenil na Educação Infantil por meio de uma intervenção pedagógica .....	50
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>65</b>



## RESUMO

A presente pesquisa que culminou em um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC do Curso de Pedagogia, teve parte desenvolvida presencialmente antes da pandemia e parte realizada durante o contexto pandêmico da Covid19. Tem como tema A Literatura Infantojuvenil: estratégias metodológicas na Educação Infantil. E como pergunta: quais estratégias metodológicas potencializam o trabalho com a Literatura Infantojuvenil na Educação Infantil? Após reflexões inquietantes e analíticas construímos como objetivo geral elencar possíveis estratégias metodológicas que potencializem o trabalho com a Literatura Infantojuvenil na Educação Infantil. Os objetivos específicos são: mapear referenciais teóricos sobre conceitos da Literatura Infantojuvenil; selecionar estratégias metodológicas para o trabalho com a Literatura Infantojuvenil na Educação Infantil; experienciar estratégias metodológicas na Educação Infantil com a Literatura Infantojuvenil e analisar o uso das estratégias metodológicas selecionadas para potencializar o trabalho com a Literatura Infantojuvenil na Educação Infantil. Iniciamos por realizar uma pesquisa bibliográfica e documental, com levantamento de autores renomados, entre eles citamos Coelho (2000), Meireles (1984) e Pereira (2006) e Documentos Educacionais Legais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA-2018). Os sujeitos da pesquisa foram crianças de cinco anos de idade matriculadas numa Escola de Educação Infantil da Zona Leste de Manaus/AM. Os instrumentos para coleta de dados foram a Observação Participante e o uso do Diário de Campo. A metodologia utilizada foi a fenomenologia, a pesquisa é de tipo qualitativa. Ao concluir a pesquisa evidenciamos que as estratégias metodológicas potencializam a Contação de Histórias deixando o seu desenvolvimento mais atraente, atrativo, lúdico e que facilitam o processo de abstração, bem como desperta e estimula a curiosidade por novos tipos de leitura.

**PALAVRAS-CHAVES:** Literatura Infantojuvenil; Contação de história; Educação Infantil e estratégias metodológicas.

## **Abstract**

The present research, which culminated in a Course Conclusion Paper - TCC of the Pedagogy Course, was partly developed before the pandemic and partly carried out during the pandemic context of Covid19. Its theme is Children's Literature: methodological strategies in Children's Education. And as a question: which methodological strategies enhance the work with Children's Literature in Children's Education? After disquieting and analytical reflections, we constructed as a general objective to list possible methodological strategies that potentialize the work with Children's Literature in Children's Education. Specific goals are: to map theoretical references about concepts of Children's and Youth Literature; to select methodological strategies to work with Children's and Youth Literature in Children's Education; to experience methodological strategies in Children's Education with Children's Literature and to analyze the use of the selected methodological strategies to potentiate the work with Children's and Youth Literature in Children's Education. We started by conducting a bibliographic and documental research, with a survey of renowned authors, among them we mention Coelho (2000), Meireles (1984) and Pereira (2006) and Legal Educational Documents such as the Common National Curricular Base (BNCC-2018) and the Amazon Curricular Reference (RCA-2018). The research subjects were five-year-old children enrolled in a School of Early Childhood Education in the East Zone of Manaus/AM. The instruments for data collection were Participant Observation and the use of the Field Diary. The methodology used was phenomenology, and the research is qualitative. At the end of the research, it was evident that the methodological strategies enhance Storytelling, making its development more appealing, attractive, playful and that they facilitate the abstraction process, as well as arouse and stimulate curiosity for new types of reading.

**KEY WORDS:** Children's Literature; Storytelling; Early Childhood Education, and methodological strategies.

## INTRODUÇÃO

A leitura é fundamental para o desenvolvimento da criança em muitos fatores como o cognitivo, psicológico e social. Por isso pode ser trabalhada por meio da Contação de histórias, por exemplo, de forma lúdica e atraente para estimular a criança a desenvolver o gosto pela leitura e pelos livros. Nós educadores não só devemos saber utilizar as estratégias metodológicas pedagógicas de Contação de histórias, como também incentivar à leitura a partir do momento que nos tornamos exemplo de referência a elas.

Fui provocado a investigar esse tema por uma experiência no qual participei no programa chamado PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e no decorrer de intervenções pedagógicas durante a disciplina de Estágio I, no qual interagia em aulas ocorridas em salas de aulas e também por meio de disciplinas da graduação voltadas para a aprendizagem, como Sociologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem e as que ministravam Metodologias de Ensino.

Percebi então que há educadores que se encontram na dúvida no momento de trabalhar a Contação de histórias. Isso ocorre pela falta de conhecimentos em relação a estratégias metodológicas. É a partir dessa problemática e da pergunta quais estratégias metodológicas potencializam o trabalho com Literatura Infantojuvenil na Educação Infantil, que a pesquisa abordou como tema a Literatura Infantojuvenil: Estratégias metodológicas na Educação Infantil.

Em torno disso refletimos de forma geral para desenvolver a pesquisa pautada em elencar possíveis estratégias metodológicas que potencializem o trabalho com a Literatura Infantojuvenil na Educação Infantil. Para tanto desenvolvemos objetivos como mapear referenciais teóricos sobre conceitos e definições da Literatura Infantojuvenil; selecionar estratégias metodológicas para o trabalho com a Literatura Infantojuvenil na Educação Infantil; experienciar estratégias metodológicas na Educação Infantil com a Literatura Infantojuvenil e analisar o uso das estratégias

metodológicas selecionadas para potencializar o trabalho com a Literatura Infantojuvenil na Educação Infantil.

A metodologia do trabalho é de caráter fenomenológico, abordagem qualitativa mediante pesquisa bibliográfica e documental. A coleta de dados ocorreu por análises diante das experiências realizadas antes do contexto atual de pandemia e o caderno de campo como instrumento de pesquisa relacionado com a observação. E por meio desse trabalho procuramos possibilitar subsídios e diretrizes em relação a prática da Contação de histórias por meio da Literatura Infantojuvenil, e a partir disso colaborar para a formação do leitor, o qual é um processo que a criança deve experimentar desde a Educação Infantil por meio de estratégias metodológicas.

O nosso referencial teórico utilizado para embasamento do trabalho são autores como a Nelly Novaes Coelho (2000) e (2006), o Lev Semionovich Vygotsky se tratando principalmente das obras que falam sobre o Pensamento e a Linguagem, Andrea Kluge Pereira (2006) e leitura de documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA). O trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo aborda a trajetória histórica da Literatura bem como os seus desdobramentos conceituais. Relacionado com a arte de contar histórias, e evidenciar as orientações documentais em relação a essa prática.

O trabalho está estruturado em três capítulo. O primeiro aborda a trajetória histórica da Literatura bem como os seus desdobramentos conceituais. Relacionado com a arte de contar histórias, e evidenciar as orientações documentais em relação a essa prática. O segundo capítulo explicita a dinâmica metodológica usada para o desenvolvimento da pesquisa, bem como os registros e observações das práticas e experiências que ocorreram durante as minhas experiências e a minha presença na escola. E o terceiro capítulo traz um conjunto de estratégias metodológicas pesquisadas em bases bibliográficas como ampliação das estratégias conhecidas e posteriormente como as usei em minha intervenção pedagógica.

## CAPÍTULO 1 – CONHECENDO A RELAÇÃO DINÂMICA DO REAL COM O FANTÁSTICO: LITERATURA INFANTOJUVENIL

### 1.1 A trajetória do maravilhoso: A Literatura Infantojuvenil e seu desenvolvimento histórico e classificatório

Refletindo e a partir disso relatando de forma sucinta a história da literatura infantil e o porquê de ser uma grande área, junto com o ato de contar histórias, podemos dizer que a transmissão oral foi o veículo inicial por excelência encontrada pelas antigas civilizações, para transmitir os seus valores, crenças e saberes de geração em geração. Sobre esta questão (Coelho, 2000, p.16) diz que:

Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi o seu principal veículo. *Literatura oral* ou *literatura escrita* foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da Tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram, antes de nós, com os valores herdados e por sua vez renovados.

Na tradição escrita da Grécia Antiga por exemplo, foi Esopo no século VI a.C., conhecido como “o Pai das fábulas”, que introduziu as fábulas, como por exemplo *A cigarra e a formiga*, *A raposa e a cegonha* e *a assembleia dos ratos*, que são narrativas curtas. Podemos entender por meio desse processo que o surgimento e avanço paulatino da Literatura Infantil não ocorre somente em um lugar, ou de uma forma.

Evocando a Idade Média nós temos os Contadores de histórias se aproveitando do cenário pautado na fantasia e no fantástico para disseminarem as suas histórias. E nesse contexto histórico, na Idade Média as crianças ouviam juntos com os adultos essas histórias na praça pública, ou em outros espaços coletivos, pois era algo normal da época.

Segundo Angelo, Pastorello e Torres (2015), o pioneiro a organizar, refletir e elaborar a Literatura Infantil foi Charles Perrault no século XVII. Ele por meio da coleta tanto de narrativas populares quanto dos contos da idade média, realizava alterações incluindo valores comportamentais da sociedade burguesa da época.

Como por exemplo a retirada de passagens obscenas como canibalismo e incestos que estavam presentes nessas histórias. Com efeito, surgiam os chamados

contos de fada, que temos como exemplo *A Bela adormecida e Chapeuzinho Vermelho*.

Coelho (2006) explica que temos a contribuição dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm no século XVIII até a metade do século XIX a partir do momento que coletaram tanto as narrativas na Alemanha quanto apanharam os contos de Perrault. E viajando por muitos países começaram a reescrevê-los, porém com uma narrativa mais próxima da realidade, como alguém contando de fato a outro uma história.

Como resultado desse processo de coleta e reparação literária, tivemos 170 contos disseminados oralmente, podemos citar entre eles as obras como *Rapunzel, João e Maria e Cinderela* que são contos bastante disseminados e conhecidos ainda hoje.

Segundo Coelho (2006) Hans Christian Andersen também fez parte desse compilado que contribuiu para esse fortalecimento da Literatura Infantil na metade do século XIX. Não por viajar por outros países com grande frequência, mas o seu diferencial era conseguir visualizar as misérias sociais e econômicas em sua volta e as transformar em histórias, transmitindo de forma sensível essas situações.

Logo é notável que ainda não se tinha essa preocupação de escrever para crianças, as histórias eram para todas as pessoas, sem especificações de público alvo. Temos como exemplo dessas obras *O patinho feio, A Roupa Nova do Imperador, A Vendedora de Fósforos* entre diversas outras. Vale ressaltar que a sua data de nascimento se tornou também o Dia Internacional do Livro Infantil: 2 de abril.

Segundo Angelo, Pastorello e Torres (2015), devido a expansão e influência da indústria a partir do século XIX, a educação escolar passou obrigatoriamente por um aperfeiçoamento, a fim de atender os interesses e os ideais da sociedade burguesa da época. Logo a realidade educacional estava direcionada para moldar as crianças em normas, condutas e preceitos. E a Literatura Infantil era usada para garantir isso.

Tratando-se do Brasil, Coelho (2006) diz que as primeiras narrativas impressas chegaram a partir de 1808 com a chegada da Família Real de Portugal. Porém essas histórias não eram acessíveis a todos, pois estavam feitas com o português de Portugal. E é nesse momento que surge outro autor o qual contribui para esse fortalecimento da Literatura Infantil. Esse autor é o cronista Figueiredo Pimentel, que foi o primeiro, no início do século XIX, a traduzir esses Contos de Fadas para o português brasileiro. Como por exemplo os contos de Charles Perrault, dos Irmãos Grimm e de Hans Christian Andersen, que eram produções europeias.

Coelho (2006) escreve que o cronista em 1896 publicou o primeiro livro da Literatura Infantojuvenil chamado *Contos da Carochinha*, que se tratava de uma coleção de 61 contos populares curtos de vários países que vai inaugurar o que a Livraria Quaresma nomeia de Biblioteca Infantil. No entanto, dessa vez tais contos estavam voltados especificamente para o público Infantil e brasileiro.

Essa coleção engloba fábulas, apólogos, lendas, provérbios entre outros gêneros. Figueiredo Pimentel ainda lançou o livro *Histórias da Baratinha e Histórias da avozinha* em 1897. Assim como um outro livro chamado *Os meus brinquedos*, o qual continha poemas, em 1899, todos compondo a coleção denominada Biblioteca Infantil, que ao todo possuía 12 títulos.

Apesar disso, a figura que realmente facilitou a entrada e reconhecimento dessa Literatura no Brasil no século XX foi José Bento Monteiro Lobato. Pois ele não trabalhou com traduções como autores já citados faziam, tão pouco se concentrou em escrever para a educação, naquela visão de moldar comportamentos de forma moral.

Coelho (2006) diz que Monteiro Lobato no início do século XX decidiu olhar a cultura, o imaginário das narrativas nacionais e então extrair elementos e personagens para as suas próprias narrativas. Juntando dessa forma histórias de outros lugares, com as histórias do contexto nacional.

A autora também diz que suas narrativas foram influenciadas pela nova perspectiva que estava ocorrendo no início do século XX, a Teoria Construtivista, a qual pautava que a criança era o centro do processo de ensino e aprendizagem, devendo se expressar no decorrer dessa trajetória de construção de conhecimento.

Coelho (2006) acrescenta que como as produções de Monteiro Lobato estavam relacionadas ao contexto nacional, a publicação da sua obra no século XX *Sítio do Picapau Amarelo*, estava fortemente inerente com a ampla valorização do nosso folclore. Exemplo disso é a presença de personagens como o *Saci*, a *Mula sem cabeça* entre outros.

Então sucintamente podemos dizer que a contribuição de Monteiro Lobato foi realizar a fusão do real com o maravilhoso, resgatando o cotidiano com o fantástico (*Saci*, animais que falam, a *Mula sem cabeça*, *fadas*...) e mostrar que é possível qualquer pessoa viver o maravilhoso.

Coelho (2006) complementa dizendo que de 1920 a 1947 Monteiro Lobato produziu 23 volumes como as aventuras do *Sítio do Picapau Amarelo*, entre eles: *A*

*menina do Narizinho Arrebitado* (1920); *O Saci* (1921); *Reinações de Narizinho* (1931); *Emília no País da Gramática* (1934) e *o Picapau Amarelo* (1939).

Angelo, Pastorello e Torres (2015) comenta que esse autor rompeu com a literatura ideológica e escreveu narrativas para as crianças retratando o Brasil da sua época, abordando a realidade política, cultural e social vigente. Além de que a partir delas ajudava a desenvolver a formação da consciência crítica, já que sempre deixava um espaço de interlocução entre ele o leitor.

E atualmente, quais são os autores que representam dando continuidade com a produção literária? Coelho (2006) chama esse nosso período de Pós-Lobatiano (1970-2006). Até 2006 porque foi o ano de recorte da sua pesquisa de análise das obras literárias produzidas após Monteiro Lobato.

Uma das autoras que podemos citar é Ana Maria Machado, com uma de suas principais obras *Currupaco papaco* (1977) entre outras histórias e coletâneas, as quais possuem como eixo central o divertimento, o humor. Coelho (2006) diz que apesar disso, é possível perceber também nessas obras a presença de mensagens reflexivas.

A obra acima, tenta e consegue transmitir a ideia de que a experiência pessoal é importante na vida de cada sujeito. Podendo assim, acontecer de muitas formas, além de gerar impactos distintos. Entre outras palavras, temos de certa forma o trabalho e conscientização do que se trata a subjetividade.

Coelho (2006) engrandece merecidamente dizendo que Ana Maria Machado é uma de nossas autoras brasileiras que ganhou o prêmio Hans Christian Andersen, o qual pode ser considerado como um Óscar da Literatura Infantojuvenil. Devemos citar algumas de suas obras referentes às suas produções literárias, como *Bisa Bia, Bisa Bel* (1982); *A jararaca, A Perereca e a Tiririca* (1984); *Menina do Laço de fita* (1986) e *Abrindo Caminho* (2008).

Uma das características das obras da Ana Maria Machado segundo Coelho (2006), é que as produções dela, sobretudo na década de 70 e 80, isto é, período final da Ditadura Militar, mostram implicitamente questões políticas, realizando a crítica ao regime da época de forma simbólica.

Assim como por exemplo na obra *Menina Bonita do laço de fita*, que podemos chamar de leitura engajada, a qual é usada frequentemente nas escolas. Essa produção trabalha a desconstrução do preconceito racial, de forma poética. Reforçando também esse rompimento contra estereótipos de cor, corpo entre outros.



Vamos falar sobre a *Série Vaga-Lume*, conhecida como paradidáticos do Ensino Básico entre as décadas de 1970 e 1990, século XX. Esse conjunto de livros possuem uma finalidade que está além do paradidático. Pois Coelho (2006) defende que são obras que apresentam temas complexos, propondo linhas de pensamento as quais causam reflexão e crítica em relação às injustiças da sociedade.

A autora esclarece que um dos objetivos dessa série era fazer com que o público Infantojuvenil voltasse a ler autores brasileiros, valorizando as obras nacionais. Nas obras da *Série Vaga-Lume* predomina o gênero Policial, com a presença do entretenimento, chamando a atenção e despertando curiosidade nos leitores.

Seu lançamento foi realizado pela editora Ática em 1972, cuja obra mais conhecida é “*O Mistério do cinco estrelas*” produzida pelo autor Marcos Rey, em 1981. Essa obra vendeu mais de dois milhões e meio de exemplares. Vale ressaltar que outras obras publicadas anteriormente a *Série Vaga-Lume* foram inseridas, como por exemplo o “*Feijão e o sonho*”, de Orígenes Lessa publicado em 1938, e é uma das narrativas mais complexas da série.

Outra obra é o livro “*Ilha perdida*” construído pela autora Maria José Dupré em 1944, próximo do final da segunda guerra mundial. E em 1956, a autora Lúcia Machado de Almeida concretiza a obra chamada “*O escaravelho do Diabo*”.

Essa obra de 1956, foi a única da *Série Vaga-Lume* a qual virou um filme. Sendo estreado em 14 de abril de 2016, e a mesma conseguiu bastante leitores e espectadores também, devido ao gênero policial, investigativo e com a presença de mistério.<sup>1</sup>

Coelho (2006) diz que as obras dessa série eram para leitores em processo (LEP, crianças a partir dos 8/9 anos), que é uma categoria de leitor construída por essa autora. Tanto essa categoria quanto outras serão explicadas no decorrer da pesquisa.

É notável que tanto o processo de avanço da Literatura Infantojuvenil quanto o uso da Contação de histórias são complexos até hoje, e tiveram uma trajetória bem dinâmica, com bastante contribuições realizadas de formas diferentes por autores distintos e em diferentes tempos e lugares.

---

<sup>1</sup> O filme encontra-se disponível gratuitamente, em diferentes canais do YouTube.

Conhecendo a grande área que é a Literatura e os seus desdobramentos, precisamos entender as suas nomenclaturas, conceitos e classificações, as quais aparecem de forma dinâmica, complexa e com contribuições de diferentes autores.

Porém, vale ressaltar que o trabalho irá apresentar os posicionamentos conceituais e explicativos da Literatura e a sua nomenclatura, a partir dos estudos da autora Nelly Novaes Coelho, a qual foi a nossa autora principal para o desenvolvimento desta pesquisa.

Precisamos entender que o macro é a Literatura, antes de nomenclaturas e conceitos. Coelho (2000) esclarece que literatura é arte, é fenômeno de criatividade, ao mesmo tempo que relaciona de forma dinâmica e fantástica o real com o imaginário, facilitando a compreensão do mundo de forma prazerosa.

Não existe um entendimento finalizado em relação ao conceito de Literatura, pois é complexo e variado essa questão literária. Mas devemos compreender a sua trajetória de significados e, contribuição durante os diferentes contextos históricos. É devido a isso que (Coelho, 2000, p.27) explica:

Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução.

Ler literatura é permitir que a sua aprendizagem e vivência se relacione com ela, de forma que você tenha melhor compreensão de sua própria consciência e do outro, o qual seria nesse caso o mundo. Coelho (2000) chama isso de fenômeno de linguagem, a qual direcionada ou não a criança, está carregada de significados e contribuirá para as etapas de desenvolvimento do sujeito.

Inserido na ideia de Literatura, temos a Literatura Infantil ou Literatura Infantil/Juvenil, as quais para a autora Nelly Novaes Coelho, são como um “rótulo geral”. Literatura Infantil seriam leituras direcionadas a pessoas não adultas. E mesclado a isso temos a Literatura Infantojuvenil a qual é um dos seus objetos de estudo desde 1970, tornando ela a principal referência no Brasil se tratando de leitores.

A fim de facilitar essa compreensão classificatória da Literatura Infantojuvenil, a autora construiu perfis de leitores como princípios orientadores. Coelho (2006) diz que

temos cinco categorias de leitores, o pré-leitor; leitor iniciante; leitor em processo; leitor fluente e o leitor crítico, e os explica fazendo indicações de leituras também.

A categoria chamada Pré-leitor, possui duas fases: a primeira infância e a segunda infância. A primeira que abrange dos 15/17 meses aos 3 anos de idade trata-se do momento no qual o sujeito procura alcançar com as suas mãos, os objetos em sua volta, ou seja, os objetos livros e as imagens estão sendo descobertas. A respeito disso Coelho (2000, p.33) diz que:

Para estimular tal impulso natural, as *gravuras* de animais ou de objetos familiares à criança *devem ser incluídas entre seus brinquedos* (bichos de pelúcia ou qualquer material macio (...)). Tais gravuras, desenhos ou ilustrações podem ser em folhas soltas ou em álbuns, feitos de material resistente e agradável ao tato (pano, plástico, papel grosso...).

Logo o educador ou um adulto deve manipular brinquedos e falar os nomes dos mesmos enquanto a criança observa, pois isso facilita o entendimento da relação do mundo natural com o cultural, causando uma compreensão cada vez mais global do espaço em que ela vive.

A segunda infância é a partir dos 2/3 anos de idade, a criança está vivendo a fase egocêntrica e tem interesse por intervenções lúdicas. E curiosidade em relação a comunicação verbal. Coelho (2000) novamente defende que é importante a presença de um adulto nessa fase, pois o mesmo deve orientar brincadeiras com o livro de forma lúdica. Intensificando a sua descoberta à comunicação verbal.

Algumas obras que a autora recomenda para a categoria pré-leitor são: *Coleção "Peixe Vivo"*, de Eva Furnari (Ática); *Série "Um Degrau"*, de Lúcia Pimentel Góes / Naomi Kuroda (Ed. Do Brasil); *Série "Livros de Imagem"* (Moderna); *Coleção "Canta e Dança"* (Brink-Book); *Coleção "Hora da Fantasia"* (Moderno) entre outras indicações.

A segunda categoria se chama Leitor iniciante (LI) que abrange a partir dos 6/7 anos de idade, momento esse que a criança está na fase de aprendizagem da leitura, a curiosidade pelo contato com o mundo real e o fantástico se intensificam e o interesse pela socialização aumentam.

Os personagens das obras já podem ser reais, e a permanência do humor, da graça, da comicidade, devem continuar aparecendo nas obras. A presença do adulto

é necessária também nesse momento, mas com um conjunto de ações diferentes, Coelho (2000, p.35) esclarece dizendo:

Nessa fase, a presença do adulto, como “agente estimulador”, faz-se ainda necessária, não só para levar a criança a se encontrar com o mundo contido no livro, como também para estimulá-la a decodificar os sinais gráficos que lhe abrirão as portas do mundo da escrita. Nesse sentido, um dos melhores incentivos a lhe ser dado é o aplauso ou o estímulo carinhoso a cada uma de suas pequenas “vitórias”.

Esses estímulos que irão fortalecer, ou melhor reforçar, não é um ato descontextualizado, pois estudando Skinner (2011) e a sua Teoria Behaviorista, sucintamente podemos após o ato do sujeito, utilizarmos um reforço positivo, a fim de que o indivíduo repita aquele comportamento. Estratégias como essas são bastante usadas nas escolas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Os livros recomendados para o leitor iniciante segundo Coelho (2000) são: *Coleção “Gato e Rato”*, de Mary e Eliardo França (Ática); *Coleção “Girassol”* (Moderna); *Série “Onda Livre”* (Global); *“Histórias ao pé da letra”*, de Hebe Coimbra (Formato); *Coleção “Mindinho e seu Vizinho”* (Atual) entre outras recomendações.

A categoria Leitor em processo (LEP) abrange a partir dos 8/9 anos de idade, Coelho (2000) diz que a criança pode possuir o domínio dos mecanismos de leitura, e se interessa por desafios e questionamentos em geral. O adulto deve intervir amenizando as dificuldades que aparecerem, além de realizar atividades pós-leitura.

Nessa categoria a criança pode se deparar com narrativas que se constroem em torno de um problema, um conflito. Obras essas que exigem efabulação, ou seja, concentração na lógica linear: começo, meio e fim. A presença do humor, do real junto com o imaginário precisam estar presentes pois contribuem para despertar o interesse durante a leitura.

Algumas obras que exploram esse fantástico relacionado com o real fazendo com que as crianças tenham fruição durante a leitura por exemplo, segundo Coelho (2000) são: *“Clássicos Infantis”* (Moderna); *Série “Vento Azul”* (Melhoramentos); *Coleção “Mico Maneco 3-4”*, de Ana Maria Machado (Salamandra); *Coleção “Desafios”* (Moderna); *“Coleção Fábulas Brasileiras”* (Ediouro) entre outras recomendações.

A categoria Leitor fluente (LF) abrange a partir dos 10/11 anos de idade, a criança está na fase da pré-adolescência, já pode possuir de forma consolidada o

domínio da leitura, além de uma boa compreensão do mundo que uma determinada obra está expressando. Sobre essa etapa, há desenvolvimentos que envolvem o pensamento e interpretações abstratas. Coelho (2000, p.37) afirma que:

A partir dessa fase, desenvolve-se o *pensamento hipotético dedutivo* e a conseqüente capacidade de abstração. O ser é atraído pelo *confronto de ideias e ideias* e seus possíveis valores ou desvalores. As potencialidades afetivas se mesclam com uma nova sensação de poder interior: a da inteligência, do pensamento formal, reflexivo.

Nesse princípio orientador a presença do adulto já não é tão necessária, pois as crianças em grande parte na pré-adolescência passam por um tipo de “revivescência do egocentrismo”, rejeitando essa intervenção direta do adulto em relação as suas leituras. Porém, o adulto não totalmente se faz ausente nesse processo, pois aqui ele assume o papel de *líder entusiasmado*, aquele que irá confiar nos seus leitores e nas suas capacidades.

Coelho (2000) diz que nessas obras precisam aparecer os personagens heróis ou heroínas que lutam por um objetivo humano e justo; ela diz que imagens não precisam aparecer tanto, pois o texto ganha centralidade na obra. A linguagem é formal, mas não uma linguagem extremamente técnica, tradicional que encerram o prazer da leitura.

A autora indica algumas obras que podem ser trabalhadas com essas crianças: “*A Turma do Gordo*”, de João Carlos Marinho (Global); “*Coleção Girassol*” e “*Coleção Veredas*” (Moderna); “*Série Vagalume*” (Ática); “*Coleção Tirando de letra*” (Atual); “*Coleção Jabuti*” (Saraiva); “*Transas e Tramas*” (Atual); *Entre a espada e a rosa*, de Marina Colasanti (Salamandra) entre outras recomendações.

A categoria leitor crítico (LC) abrange a partir dos 12/13 anos de idade. A ideia dessa etapa é de que o sujeito tenha domínio completo tanto do uso da escrita, quanto da leitura com fluidez. Coelho (2000) enfatiza o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, junto com uma capacidade de interpretação aprofundada do que se ler em paralelo com a realidade em que vive.

O sujeito por meio de suas leituras irá tecendo mais questionamentos sobre o que ler e sobre a realidade. Ou seja, construirá dúvidas, respostas e pontos reflexivos. A magia das leituras e seu caráter estético não está diretamente ligado somente a quem lê, mas também contribui para a sua relação com o outro. (Coelho, 2000, p.39 e 40) enfatiza dizendo:

Nesta fase, o adolescente deve se abrir plenamente para o mundo e entrar em relação essencial com o outro. Mas, nesta época de transformações em que vivemos, os caminhos gratificantes para cada indivíduo não são fáceis de serem encontrados. Os estímulos são muitos, na maior parte contraditórios, pois o caos dos valores ainda perdura como marca de nosso mundo. Entretanto, novos valores já estão em gestão e a nova literatura aponta para eles.

A presença do adulto não precisa ser tão presente como nas outras categorias de leitores, mas nós educadores continuaremos com a nossa influência mediadora, auxiliando nesse conhecer do mundo mágico literário. Temos algumas obras como recomendação da autora, a essa categoria como por exemplo: “*Coleção Jovens do Mundo Todo*”; “*Coleção Reconstruir*” (Formato); “*Série 7 faces*” (Moderna) entre outras indicações.

Essas são as categorias de leitores construídas pela Coelho (2000) com a finalidade de facilitar a classificação e compreensão da Literatura Infantojuvenil. Analisando a realidade educacional brasileira, sabemos que majoritariamente as crianças não se enquadram nessas categorias perfeitamente.

A ideia não é inserir as crianças aos perfis de leitores, o objetivo está além disso. Esses princípios orientadores nos ajudam a entender melhor as necessidades literárias do sujeito, a compreender e acompanhar o desenvolvimento leitor deles. Além de nos servir como parâmetro às construções de estratégias de intervenção de mediação de leitura.

A partir disso podemos retomar as nomenclaturas explicadas pela Coelho (2000) a qual diz que a Literatura Infantojuvenil são as leituras direcionadas às crianças e jovens. Podendo ser chamada também de *Literatura Infantil e Juvenil*, utilizada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), criada em 1968. Assim como também é possível encontrar *Literatura para crianças e jovens*, nomenclatura usada pela autora Lúcia Pimentel Góes (2010).

Há uma nomenclatura chamada Literatura Juvenil, a qual Coelho (2000) diz que estão presentes em fichas catalográficas de livros destinados ao Público-alvo jovem, ou como e a autora explica, livros direcionados aos leitores críticos (LC).

## 1.2 Conhecendo o mundo mágico: Contação de histórias

Chegando em outro mundo mágico onde temos como foco o uso da Contação de histórias, como veículo nessa viagem em meio ao fantástico, entrelaçado com o real de forma dinâmica e complexa. Precisamos entender do que se trata esse veículo e a quem é direcionado, bem como as consequências dessa relação de leitor e leitura.

O exercício da Contação de histórias nasce como prática da tradição oral, tendo como funcionalidade o trabalho da memória e a disseminação de valores, crenças e/ou mitos, ou seja, vivências culturais do imaginário ou do real. Bedran (2011) diz que esse fenômeno estava inerente à arte de viver dos povos antigos, como meio de comunicação e respeito às suas ancestralidades.

É curioso saber que a nomenclatura “contação de histórias” é um neologismo construído nos fins do século XX, a qual generalizamos para nos referirmos às práticas de disseminação de histórias antiga e atualmente, segundo Bustatto (2006).

Pensar a arte de contar de histórias de forma contemporânea é relevante, tendo atenção em não abandonar os seus princípios característicos como o cultivo e propagação da memória geracional. E sobre os contadores, que são os protagonistas dessa arte de disseminação, precisamos entender uma certa divisão a respeito.

De forma didática vamos entender que existem os contadores tradicionais e contemporâneos. O primeiro como sabemos no tempo de desconhecimento da escrita, era responsável por propagar valores, comportamentos, crenças, e devido a isso era uma figura destacável e admirado pela sua comunidade. Meireles (1984, p. 47 e 48) explica dizendo:

O ofício de contar as histórias é remoto. Em todas as partes do mundo e encontramos: já os profetas, o mencionam. E por ele se perpetua a literatura oral, comunicando de indivíduo a indivíduo (...) escolhem-se os mais aptos para o ofício, como quem diz: uma seleção profissional. A boa memória, o talento interpretativo, o inventivo – a imaginação, a mímica, a voz, toda uma arte de representar (...).

Bedran (2011) explica que o contador contemporâneo utiliza a narração de histórias como prática estética e artística, por meio de ferramentas, estratégias e metodologias que posteriormente podem ser inseridas no âmbito pedagógico. E

buscam aperfeiçoamento para a sua formação continuada para essa prática de Contação de histórias.

O contador tradicional, por sua vez, não desapareceu na contemporaneidade, ele se faz presente contribuindo com suas disseminações orais. E de forma dinâmica o maravilhoso é disseminado de um jeito ou de outro, causando fruição, reflexão, senso crítico e desenvolvimento estético e cognitivo. Bustatto (2013, p.19) diz que ele:

faz parte de um grupo social que retém informações por meio da oralidade, seja por ser analfabeto ou, quando vivendo numa comunidade letrada, por não se deixar influenciar pela escrita, apesar de ela estar no seu dia a dia.

Apesar das conquistas das imprensas, o ato de Contação está presente no cotidiano das crianças. Acredito que é possível uma relação harmoniosa do desenvolvimento literário com o tradicional. Meireles (1984) esclarece que independente de quanto tempo tenha passado, a Literatura oral por meio da narração perdura fortemente, pois a mesma é nutrição necessária à natureza humana.

Como os sujeitos estão constantemente mantendo contato com a prática ouvinte de histórias e narrativas em âmbitos institucionalizados ou não, a Contação de histórias na escola torna-se uma ponte entre as experiências prévias desses indivíduos com as narrativas que paulatinamente ajudarão na sua formação leitora.

E para isso é necessário conhecer e aprendermos algumas estratégias metodológicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem relacionado com o fantástico por meio da Contação de histórias. Vale ressaltar que no decorrer do trabalho teremos de forma mais detalhada e ampliada essas metodologias.

Neurologicamente falando não é possível aprender algo, se não tivermos a atenção. Segundo Herculano (2010) a atenção é a porta de entrada para a memória que por conseguinte fomenta a aprendizagem dos sujeitos, e isso ocorre pelas lembranças do que se aprendeu, ou seja, quando somos capazes de lembrar.

Angelo, Pastorello e Torres (2015) nos orienta que tratando-se de Contação de histórias precisamos entender que a atenção da criança está atraída para as informações que se apresentam por meio de uma roupagem humorada, musicada, colorida, ou presentes em desenhos engraçados e/ou seres fantásticos.

Características essas que a Literatura Infantojuvenil possui bastante, a ponto de conseguir por meio do maravilhoso e do real fazer com que as crianças conheçam outros mundos em momento de fruição. Ramos (2011, p.46) diz que “A arte de contar



histórias depende, frequentemente, do poder de sedução do contador, poder resultante das relações que ele, ao contar, faz com a vida dos seus ouvintes e do modo como trabalha o objeto (...).”

É devido a isso que Meireles (1984) diz que a ideia de iniciarmos o processo de ensino e aprendizagem por meio de um conjunto de valores e regras gramaticais da Língua portuguesa por exemplo, enfraquece a fruição desse dinamismo. A apreensão de condutas comportamentais, ocorre de forma autônoma a partir do momento que a criança, com a nossa mediação, percebe a importância e a validade desses saberes morais para a sua vida.

Se mesmo sabendo disso o educador ignora tais orientações pedagógicas, estará desrespeitando o direito de aprender da criança. Freire (2015) explica que ninguém é dono da autonomia de ninguém e não devemos ter uma prática de ensino autoritária. Ou seja, devemos respeitar o momento de aprendizagem dos sujeitos e, a nossa prática de ensino não deve ser realizada provocando medo e intimidação.

Partindo dessa linha de pensamento existem contribuições cognitivas consequentes do uso da Contação de histórias para e com as crianças. A Contação possibilita a ampliação de vocabulário por meio da construção da linguagem, além de estimular a sua formação quanto leitor e o prazer pela leitura. E isso independe se a criança é alfabetizada ou não.

Isso foi constatado por Angelo, Pastorello e Torres (2015), após a realização de um trabalho de análise das contribuições do uso da Contação de histórias em uma escola de ensino fundamental no Paraná, tal estratégia auxilia a aquisição da escrita e da leitura. Letrado ou não, temos Literatura. Meireles (1984, p.19) a respeito diz que:

A Literatura precede o alfabeto. Os iletrados possuem a sua literatura. Os povos primitivos, ou quaisquer agrupamentos humanos alheio ainda às disciplinas de ler e escrever, nem por isso deixam de compor seus cânticos, suas lendas, suas histórias; e exemplificam sua experiência e sua moral com provérbios, adivinhações, representações dramáticas.

Angelo, Pastorello e Torres (2015) aponta que a Contação ajuda no desenvolvimento da consciência metatextual, ocorrendo quando o contador fornece elementos de estruturação e organização das histórias. Logo a criança vai percebendo que os textos possuem uma estruturação lógica, e isso irá ajudá-la a compreender e construir melhor as elaborações textuais.

Ouvindo histórias as crianças processualmente relacionam a língua falada com a língua escrita, ou seja, as pontuações e os sentidos de um texto. Entendendo e desenvolvendo esse processo linguístico, as crianças não terão tantas dificuldades durante a Educação Básica.

Um dos papéis dos professores nesse universo de Contação é inicialmente saber de fato a sua própria intencionalidade ao trabalhar uma determinada obra, ou seja, o que quer transmitir. Dessa forma é possível a criança aprender facilmente e a partir disso assumir uma atitude transformadora na sociedade paulatinamente.

E isso é resultado de uma boa escolha de uma história para ser contada. Sobre a importância desse contato com obras e sua disseminação, Meireles (1984, p. 123) esclarece dizendo:

Um livro de Literatura Infantil é, antes de mais nada, uma obra literária. (...) Se considerarmos que muitas crianças, ainda hoje, têm na infância o melhor tempo disponível da sua vida, (...) compreenderemos a importância de bem aproveitar essa oportunidade. Se a criança desde cedo fosse posta em contato com obras-primas, é possível que sua formação se processasse de modo mais perfeito.

Angelo, Pastorello e Torres (2015) orienta que o educador deve se comprometer em estimular o interesse, a curiosidade das crianças à história escolhida. Criar expectativas sobre o conteúdo, se possível insinuar mistérios, desafios, entre outras possibilidades que irão ajudar na atração pela história. Sobre isso Girardello (2003, p.7) diz que:

O impulso par acompanhar uma história surge da vontade de saber o que virá depois, como bem sabia a hábil Scherazade. Esse impulso aproxima conceitualmente a narrativa da imaginação, já que esta era desde Aristóteles entendida como um movimento psíquico ligado ao desejo, particularmente ao desejo de conhecimento [...]

Angelo, Pastorello e Torres (2015) ressalta que uma boa história selecionada e contada contribui para o desenvolvimento das crianças nos aspectos da afetividade, raciocínio, senso crítico, imaginação e criatividade, elementos essenciais na vida do ser humano.

Compete ao educador caso deseje potencializar as contribuições da contação, usar a dramatização, sonoplastia, musicalização, fantoches entre outros meios pedagógicos, a fim de que as consequências, efeitos acarretados durante e após a contação sejam maiores e diversificados.

Segundo Angelo, Pastorello e Torres (2015) a partir da contação de histórias, a relação de confiança entre o educando e o educador aumenta. Essa interligação cada vez mais irá sendo nutrida por essas experiências de contação. E isso deve acontecer, pois interfere na intensidade de desenvolvimento dos aspectos cognitivos e linguísticos da criança.

Os educadores precisam valorizar e buscar práticas educativas com o uso da Contação de histórias, pois dessa forma continuará perdurando o fenômeno significativo da Literatura e suas ramificações conceituais, pois Coelho (2000) ressalta que tudo isso explicado é conquista recente. E devemos avançar significativamente com a mediação do contato do sujeito leitor e/ou ouvinte com o real e o pensamento mágico.

### **1.3 Formas de aprendizagem das crianças protagonistas do mundo mágico na Educação Infantil**

Para e com esses sujeitos da Educação Infantil (0 a 5 anos de idade) existem a realização de metodologias estratégicas que estimulam e facilitam o processo de aprendizagem deles, ao viajarem e contemplarem esse mundo mágico da Literatura Infantojuvenil tanto quanto ora sendo leitor ou ora ouvinte. Nesse subtópico do trabalho iremos apontar algumas formas de aprendizagem das crianças por meio de conceitos e descobrimentos realizados sobretudo pelo autor Lev Semenovitch Vygotsky.

Utilizamos as construções teóricas por meio desse autor, pois também pautamos que somente usar como parâmetro diagnóstico e avaliativo, as idades das crianças para o seu desenvolvimento de forma unânime é um método não tão eficaz e preciso. Entendemos que essas orientações de idades cronológicas servem a princípio, como base para o entendimento do processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos. Coelho (2000, p.32) resgatando as categorias de leitor diz que:

Assim, a inclusão do leitor em determinada “categoria” depende não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo de leitura. Daí que as indicações de livros para determinadas “faixa etárias” sejam sempre aproximativas.”

Precisamos nos atentar no desenvolvimento psicológico relacionado com a interação social da criança, os quais Vygotsky (entre 1932 e 1934) abordou e formulou a teoria em torno de uma nomenclatura chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A ZDP não é uma formulação teórica única, pois o próprio autor Vygotsky aborda de forma diversificada essa nomenclatura, como por exemplo relacionando a ZDP com a brincadeira, com a interação social, com o desenvolvimento da aprendizagem, e a sua relação teórica e prática com conceitos do cotidiano ou científicos.

Para Vygotsky (1932/1996) no decorrer de muitas obras tenta explicar que existem dois níveis de desenvolvimento psicológico, o atual (individual) e o potencial (social), este último ocorre com os processos dinamizadores e interativos das crianças com seus pares ou um adulto e mediação durante o processo de ensino e aprendizagem. Sobre tudo isso até então, Vygotsky (1932/1996, p. 268) esclarece que

...o desenvolvimento da criança é um processo de mudança constante. Cabe perguntar se pode o desenvolvimento ser determinado apenas por algum nível existente, ou seja, pelo nível daquilo que a criança pode fazer hoje, daquilo que a criança sabe hoje. Isso significa admitir: o desenvolvimento se realiza sem qualquer preparação, só começa quando se torna visível [...]. Exatamente com a existência da criança começa não no momento do seu nascimento, mas da concepção [...]. No fundo, determinar o desenvolvimento da criança pelo nível do que hoje está amadurecido significa renunciar à concepção do desenvolvimento infantil.

A Literatura Infantojuvenil pode ser tanto aproveitada individualmente ou coletivamente, para tais situações e seus momentos. A viagem ao mundo maravilhoso, é mais proveitoso quando se faz coletivamente. Ou seja, uma troca de ideias após a leitura ou escuta de uma história; bem como a escolha de uma obra realizada pela autonomia das crianças e até mesmo o ato de recontar uma história realizado por elas mesmas.

Atividades essas prévias ou posteriores a uma Contação ou leitura de uma história ajudam no desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos, e podem ser realizadas de forma dinâmica e coletiva com seus pares. Aqui permeia a criatividade orientadora do educador nessa prática pedagógica.

Da mesma forma que o conceito de Literatura apresentado pela autora Nelly Novaes Coelho é diversificado, não é único o conceito de ZDP, mas é possível mensurar esse traje conceitual, pois majoritariamente em suas obras, Vygotsky (1984)

explica que ZDP é a distância entre o desenvolvimento real da criança, ou seja, solução de problemáticas de forma independente, do nível potencial, isto é, solução de problemas com a mediação de um adulto ou com a colaboração de seus companheiros mais capazes.

Tratando-se do uso da Contação de histórias por meio da Literatura Infantojuvenil, esse conceito de mediação é bem mais ampliado, não é somente facilitar a aprendizagem, mas sim aproximar o sujeito, do fenômeno da leitura, por meio de fruições ao mergulhar lendo ou ouvindo no mundo mágico. Pereira (2006, p.23) contribui dizendo:

Mas mediar não é o mesmo que facilitar. Podemos considerar que mediar a leitura significa intervir para aproximar. Os mediadores de leitura instigam, provocam, estimulam o aluno no processo de apropriação do texto.

Destaco que não é produtivo usar a Contação de histórias somente para ensinar algum conteúdo, ou facilitar o aprendizado de algo específico, pois isso limita o uso da Literatura Infantojuvenil. Pereira (2006) esclarece que uma boa história contada ou ouvida, incita o imaginário, possibilitando fruição e interpretações ampliadas em relação ao mundo.

Vygotsky (1984) em suas obras deixa claro que o que a criança aprende hoje por meio da colaboração, amanhã realiza de forma independente. Ele define dois parâmetros de conceito, o conceito cotidiano, o qual a criança conhece por meio de suas relações sociais e as usam sem consciência no que se refere conseguir explicar verbalmente, e o conceito científico, isto é, sistema de organização de conhecimento que a criança terá contato na esfera formal chamada escola.

A respeito dessa divisão de conceitos relacionados com a ZDP, Vygotsky (1984) ressalta que os conceitos científicos aprimoram ou atribuem qualidade aos conceitos cotidiano, mas que também quando ocorre a apreensão do conceito científico na escola, que fique claro que esse processo ocorre devido a existência de conceitos cotidiano prévios.

Logo os educadores por meio da Literatura Infantojuvenil podem estrategicamente observar e coletar por meio de rodas de conversas dinâmicas e lúdicas por exemplo, o que as crianças estão ouvindo, lendo, assistindo ou conhecendo (conceito cotidiano) e a partir disso usar a Contação de histórias tanto

para facilitar a apreensão de conceitos científicos posteriormente, quanto para intensificar a clareza de conceitos cotidiano.

O autor esclarece firmemente que a cultura da sociedade em que uma criança vive, junto com a sua própria história pessoal, irão influenciar no modo como esse sujeito aprende e pensa, bem como na sua formação de caráter. A Literatura Infantojuvenil possibilita a orientação e desenvolvimento dessas formas de pensar e aprender.

Relacionado a isso e nas etapas de desenvolvimento entre a infância e a fase adulta e, indo além do aprender e do pensar influenciados pela sociedade e a subjetividade do sujeito, Coelho (2000, p.41) esclarece da seguinte forma:

(...) no povo (ou no homem primitivo) e na criança, o conhecimento da realidade se dá através do *sensível*, do *emotivo*, da *intuição*... e não através do racional ou da inteligência intelectual, como acontece com a mente adulta e culta. Em ambos predomina o *pensamento mágico*, com sua lógica própria. Daí que o popular e o infantil se sintam atraídos pelas mesmas realidades.

No espaço escolar precisamos resgatar, conhecer e desenvolver estratégias metodológicas do uso da Literatura Infantojuvenil, por meio sobretudo da Contação de histórias, possibilitando que a criança tenha o contato com os conhecimentos existentes no mundo, usando como veículo nessa viagem o ato de ler ou de ouvir e sentindo fruição ao deparar-se com o mundo fantástico que existem em obras diferentes e de estilos distintos.

Tudo isso exposto e desenvolvido até dado momento desse tópico está relacionado com o tema principal pesquisado e estudado pelo Vygotsky (1996), que é o Pensamento e a Linguagem, na qual os dois em cerca dos dois anos de idade da criança, são paralelos, mas que a partir desse momento pensamento e linguagem se relacionam, no qual o primeiro se torna verbal e o segundo racional.

Essa relação de pensamento e linguagem pode ser mais ainda desenvolvida e orientada por meio do uso da linguagem própria da Literatura, que é a Linguagem literária, aquela que concretiza o abstrato e possibilita a facilidade de entendimento das coisas do mundo de forma prazerosa, a qual também está carregada de influências culturais por parte tanto do contador quanto de quem construiu determinada obra. Coelho (2000, p. 43) pertinentemente diz que:

Daí a importância que a *linguagem literária* assumiu, para os homens, desde os primórdios da civilização. Ela é a *linguagem da representação, linguagem imagística* que, como nenhuma outra, tem o poder de concretizar o abstrato (e também o indizível), através de comparações, imagens, símbolos, alegorias, etc. Desde o início dos tempos históricos, ela tem sido a *mediadora* ideal entre as mentes imaturas com sua precária capacidade percepção intelectual e o amadurecimento da inteligência reflexiva (a que preside ao desenvolvimento do pensamento lógico-abstrato, característico da mente culta).

É dessa forma que realizamos o corte comparativo e cooperativo dessa relação da Literatura Infantojuvenil com as contribuições do estudo e pesquisa do autor Lev Semenovitch Vygotsky, tratando-se das formas de aprendizagem das crianças, por meio do entendimento em torno de conceitos da teoria Pensamento e Linguagem.

#### **1.4 Relação da BNCC com o RCA como embasamento para o uso da Literatura Infantojuvenil na Educação Infantil**

A leitura feita da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Amazonense da Educação Infantil (RCA), apesar de estarem voltadas para bebês e crianças, é necessário dizer que foram usadas de acordo com o foco da pesquisa, ou seja, com o sujeito protagonista que são as crianças da Educação Infantil, de 0 a 5 anos.

Não é coerente sabermos qual é e como usar as estratégias metodológicas de Contação de história, ou qualquer outra intervenção pedagógica em uma instituição escolar, sem sabermos a sua concepção de currículo, as prioridades dessa escola em relação ao processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Segundo RCA-AM (2018) o currículo na Educação Infantil deve trabalhar, proporcionar e articular as experiências e vivências relacionadas com o conhecimento produzidos pela humanidade, o qual deverá se tornar suplemento para o desenvolvimento da criança, como a linguagem, o pensamento, afetividade, consciência e memória.

Macedo (2002) reforça que o currículo é fortemente entendido como um processo de elaboração de um documento formal que posteriormente será

implementado nas escolas. Não pode possuir uma concepção tecnicista, centrada em saber somente quais os conteúdos a se ensinar para as séries recomendadas.

Logo na Educação Infantil, o RCA-AM (2018) enfatiza que devemos ter em nossas práticas educativas a relação cuidar e educar garantindo o bem-estar, a segurança e a proteção desses sujeitos. A BNCC (BRASIL, 2018, p.34) ressalta essa ideia ampliando e apoiando o cotidiano desse sujeito:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade [...] têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças [...]

O currículo são as experiências proporcionadas pela instituição escolar para e com as crianças, assim como também envolve a própria dinâmica da escola em relação aos seus setores e funções pedagógicas. O currículo é vivo, é o cotidiano. E deve ser observado e usado como objeto que irá auxiliar no desenvolvimento integral da criança.

Outro foco que deve estar inserido em nossas ações, é o entendimento da relação interação e brincadeira para o desenvolvimento das crianças. Sabemos que existe o pensamento de que o brincar não é relevante no processo de ensino e aprendizagem, mas devemos romper com esse pensamento, pois tanto os documentos educacionais quanto os estudos científicos argumentam o contrário.

O RCA-AM (2018) defende que essa relação contribui para a construção das formas de compreensão de funcionamento da linguagem, na medida que as crianças brincam e interagem com os seus pares e com os profissionais da educação. Além de fomentar o desenvolvimento das funções psíquicas em formação e do pensamento, o exercício de pensar e questionar.

É preciso entender o desdobramento dessas interações, quando se trata da comunicação do professor com o bebê ou a criança, essa atitude dialógica tem intencionalidade, uma finalidade. É um ato contextualizado e o RCA-AM (2018) enfatiza que deve ser feito de forma atenciosa e respeitosa à expressão daquele sujeito.

Logo a fala informal deve ser respeitada nesse momento, pois o foco é a expressão desse ser, a língua formal virá com o contato com os falantes



posteriormente e ensinado de forma processual. Deixo o dito da BNCC (BRASIL, 2018, p.35):

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Essa atenção por parte do educador é processual e até avaliativa em relação ao desenvolvimento do sujeito a partir dessas ações educativas, pois “[...] é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens”. (BNCC, 2018, p.37).

Os educadores devem também proporcionar ambientes agradáveis que promovam interações afetuosas, empáticas e respeitadas na medida do possível, assim como também experiências como o dançar, cantar, brincar, pintar e o próprio ato de contar histórias.

E esse espaço por excelência é o espaço-escola em primeira instância, e especificamente a sala de aula, pois a mesma segundo Coelho (2000) pode ser um espaço libertário e orientador, fazendo com que as crianças desenvolvam o seu autoconhecimento.

Coelho (2000) diz que a escola pode se dividir nos estudos programados que engloba a sala de aula, a biblioteca para pesquisas entre outras ações. E as atividades livres que englobariam as salas de leitura, laboratório de criatividade, ações que norteiam esse objetivo. Isso ajudaria as crianças desenvolverem o seu autoconhecimento, assimilarem informações e conhecimentos, e despertar potencialidades específicas.

A literatura é importante nesse processo, por causa de suas contribuições ao desenvolvimento da criança, como o pensamento, senso crítico, fantasia, a estética entre outras estruturas que fazem parte do ser humano.

Logo devemos, assim como o RCA-AM (2018) e Pereira (2006) orientam, disponibilizar uma variedade de livros de qualidade literária tratando-se da sua escrita e de suas imagens e esses livros devem ser de acordo com a faixa etária, a fim de

despertar a curiosidade das crianças e inseri-las na cultura da leitura. Ainda sobre a BNCC (BRASIL, 2018, p.40) é dito que:

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

A literatura Infantojuvenil não foi e nunca será um passatempo ou uma estratégia que não contribua para o desenvolvimento das crianças, e isso já vimos por meio dos documentos oficiais. Meireles (1984) reforça dizendo que a mesma é nutrição necessária à natureza humana. Estratégia essa que ajuda as crianças a construir as suas formas de se expressar por meio da imaginação, do movimento, por meio de sons entre outras manifestações.

Por isso o RCA-AM (2018) enfatiza que a Contação de histórias deve fazer parte da rotina das crianças possibilitando fruição e o contato com o literário. Logo o livro torna-se objeto de conhecimento, imaginação (...) que é a base do ato criador. A Contação de histórias também possibilita o processo de desenvolvimento psíquico, que é quando a criança vivencia diferentes sentimentos como o medo, conflito ou separações. Logo irá aprendendo a lidar, devido a sua identificação com os personagens.

Ouvir não é somente a prioridade, falar, se expressar também faz parte. RCA-AM (2018) ressalta que ouvir histórias contribui para que as próprias crianças criem as suas histórias, enriquece o seu vocabulário e assim poderem também dialogar da sua forma e no seu ritmo, o que por consequência irá refinando a sua capacidade de argumentação. Ou seja, trata-se de proporcionar vivências do ato de ouvir e falar, e sobre isso a BNCC (BRASIL, 2018, p. 40) orienta:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas [...] que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Esse processo até então exposto é para ajudar no processo também da alfabetização e letramento, fazendo com que as crianças percebam a importância de se usar a cultura escrita e oral em nossas vidas, e como isso nos legitima como cidadão de direitos e deveres em uma sociedade, podendo expressar, colaborar, desenvolver, argumentar, criar e imaginar.

A Contação de história musicalizada é uma estratégia que deve ser acolhida e desenvolvida mais ainda nas escolas, pois pode trabalhar o corpo da criança. O RCA-AM (2018) enfatiza que os gestos, a mímica, a expressão autônoma da criança por meio do corpo, também é uma forma de conhecer o mundo em sua volta, além de possibilitar que a criança conheça as limitações e capacitações delas mesmas. O nosso corpo também é um processo histórico e social, e por isso deve receber a devida atenção.

A BNCC (2018) reforça que o corpo ganha centralidade nos planejamentos escolares para práticas pedagógicas, de modo que a criança possa entender como ocupar de diferentes formas o uso do espaço com o seu corpo. A Contação de histórias, segundo o RCA-AM (2018), reforça a garantia dos direitos de aprendizagem da criança que são conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Por isso é importante a mesma estar presente na organização do tempo didático das crianças.

Não somente estar presente de forma descontextualizada ou sem propósitos, pois o RCA-AM (2018) fala sobre o ambiente que deve ser organizado previamente, com materiais acessíveis e adequados para o que estará sendo proposto, com objetivos claros. Em outras palavras, é necessário ocorrer Planejamento Pedagógico tanto para a Contação de histórias como outras atividades pautadas na interação e brincadeiras.

## **CAPÍTULO 2 – O CAMINHO METODOLÓGICO DO USO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

### **2.1 Entendendo a intervenção metodológica da pesquisa e suas implicações**

A princípio devemos saber que o presente trabalho possui como tema intitulado A Literatura Infantojuvenil: Estratégias Metodológicas na Educação Infantil. Tendo como problema inquietador quais estratégias metodológicas potencializam o trabalho com Literatura Infantojuvenil na Educação Infantil? E partir disso acompanhado de discussões, possuímos como objetivo geral elencar possíveis estratégias metodológicas que potencializem o trabalho com Literatura Infantojuvenil na Educação Infantil.

A fim de entender, responder e alcançar esses ditos, desenvolvemos objetivos específicos que pautam por mapear referenciais teóricos sobre conceitos da Literatura Infantojuvenil; selecionar estratégias metodológicas para o trabalho com a Literatura Infantojuvenil na Educação Infantil; experienciar estratégias metodológicas na Educação Infantil com a Literatura Infantojuvenil e analisar o uso das estratégias metodológicas selecionadas para potencializar o trabalho com a Literatura Infantojuvenil na Educação Infantil.

O método escolhido para o desenvolvimento desse trabalho foi o Fenomenológico, o qual Husserl (2001) diz que se trata de observar o sujeito e o objeto com fidelidade ao seu real, ao seu contexto, de forma crítica e levando em consideração as especificidades dessa relação sujeito-objeto e subjetivo-objetivo. Entendendo que ambos estão em um mundo complexo, dinâmico e inconcluso, ou seja, enquanto pesquisador não estamos procurando a causa e efeito ou ainda uma exatidão empírica.

E por meio da intencionalidade, um dos conceitos principais da Fenomenologia, entendemos esse fenômeno educacional tendo consciência do uso das estratégias metodológicas da Literatura Infantojuvenil na Educação Infantil, procurando ter apreensão dos atos que envolveram sujeito e objeto. Pois Husserl (2001, p.25) diz que “A palavra intencionalidade não significa nada mais que essa potencialidade fundamental e geral que a consciência tem de ser consciência de alguma coisa (...).”

Sabemos que as discussões a respeito desse método não se encerram aqui, mas a partir disso, podemos dizer que procuramos entender e ter consciência das

vivências, das essências em relação a esse fenômeno educacional do uso da Literatura Infantojuvenil por meio de estratégias metodológicas na Educação Infantil, bem como seus significados e seus sentidos.

O trabalho se caracteriza por ter uma abordagem do tipo qualitativa, Manning (1979) diz que a mesma não procura necessariamente representações numéricas, mas que devido ao seu caráter descritivo, procura compreender e apresentar o entendimento de ações faladas ou não, de um grupo social o qual está submetido ao trabalho.

A pesquisa desse trabalho é a pesquisa bibliográfica relacionada com a documental, ou seja, procuramos analiticamente fundamentações teóricas não somente pelas contribuições de autores renomados da área, mas também pelas orientações dos documentos educacionais legais. A pesquisa pode ser entendida segundo Minayo (2001, p. 18-19):

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais.

Segundo Gil (2010) a pesquisa bibliográfica intensifica o entendimento prévio que temos em relação ao tema que será trabalhado, por meio da possibilidade de conhecermos um grande conjunto de dados, informações, discussões, teorias e linhas de pensamentos distintos, sobre o tema que será pesquisado e desenvolvido.

Junto a essa caminhada metodológica, temos os instrumentos de coleta de dados, utilizamos a observação a qual segundo Marconi (2013) é uma técnica bastante utilizada nas pesquisas tanto na área de humanas, sobretudo na antropologia. Técnica essa que por meio do que se ouve e vê, coleta informações de uma realidade em um determinado contexto para fins de análise.

E a nossa Observação é a Observação Participante, pois não existe neutralidade durante uma pesquisa, mas procuramos sempre manter a objetividade nesse processo. A respeito desse método de investigação Mann (1970) diz que o

pesquisador por meio de tal ação, torna-se pertencente às relações sociais e culturais com a comunidade, com a instituição escolar e sobretudo com os sujeitos que estarão diretamente envolvidos na pesquisa.

É importantíssimo ressaltar uma situação específica desse trabalho, que evidencia como todo esse processo é complexo, dinâmico e imprevisível. Não foi possível continuar até o final da pesquisa com a observação participante, devido ao contexto atual pandêmico. Pois a portaria nº 188 de 3 de fevereiro de 2020 declarou Emergência na Saúde Pública. E posteriormente a isso, a Resolução nº 30, art. 1 do Conselho Estadual de Educação em 18 de março de 2020 decreta a não ocorrência de aulas presenciais.

Logo continuamos então o desenvolvimento da pesquisa com o que tínhamos observado durante as aulas presenciais, e relacionando com documentos educacionais legais e com o suporte teórico de autores renomados. Prosseguimos junto com o uso de outro instrumento de coleta de dados, o diário de campo.

## **2.2 O diário de campo: registros de informações e impressões sobre a escola e o público alvo**

O diário de campo foi primordial na realização desse trabalho, no qual pude fazer registros, anotar informações, colocar as minhas inquietações, escrever meus questionamentos e curiosidades do que observava e ouvia, além de realizar comparações entre os dados e os estudos teóricos aprendidos na universidade. Sobre o diário de campo Meihy (2005, p. 187) explica:

O caderno de campo deve funcionar como um diário íntimo no qual são registrados inclusive os problemas de aceitação das ideias dos entrevistados, bem como toda e qualquer reflexão teórica decorrente de debates sobre aspectos do assunto.[...] O caderno de campo deve ser íntimo e o acesso a ele exclusivo de quem dirige as entrevistas.

O lócus da pesquisa foi o mesmo lugar no qual quanto estagiário da disciplina Estágio I que durou dois meses, participei ativamente, fui direcionado ciente que esse momento seria crucial para o desenvolvimento da minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), esse foi o meu objetivo e um dos fatores que me impulsionou nessa trajetória.

De acordo com determinados critérios de escolha, a instituição escolar foi selecionada por causa da localidade, ou seja, levou-se em consideração a facilidade de acesso a ela por meio dos acadêmicos quanto locomoção. O lócus da minha pesquisa então, trata-se de um Centro Municipal de Educação Infantil e Pública - CMEI, localizada no Bairro Coroadó, Zona Leste de Manaus.

Em relação a escolha da sala de aula, na qual observamos as práticas de ensino e possíveis estratégias de intervenção, entre outros fatores, não foi deliberado por nós, mas sim pela diretora. Podemos evocar aquele momento dizendo que ela apresentava as salas de aulas para nós e concomitantemente escolhia o estagiário (a) ou estagiários (as) para acompanhar aquele espaço.

A estrutura da escola de forma sucinta, pode-se dizer que eram dois andares: no primeiro piso quatro salas de aulas; as aulas eram lecionadas para as crianças de quatro anos de idade no 1º período. No andar de cima tínhamos seis salas de aulas, usadas para o ensino de crianças de cinco anos de idade do 2º período.

A maioria desses espaços eram refrigerados, e todas tinham boa iluminação. As mesmas também possuíam sete jogos de cadeiras com mesas; dois armários, uma mesa para o(a) professor (a) junto com uma cadeira. Durante esse processo de escolhas de salas de aulas, terminei por acompanhar ativamente uma sala do 2º período, no qual se fazia presente no máximo 24 crianças de cinco anos de idade, ou seja, Educação Infantil pré-escolar.

A sala de aula onde realizei as observações, possui uma estrutura boa, sendo ampla. Apesar de serem 24 crianças matriculadas, dificilmente estão todas presentes. A sala tem bastante imagens, cartazes, desenhos e é bastante colorida. Possui os números de um a dez feitos de material emborrachado e colado nas paredes, assim como o alfabeto.

Há tabelas confeccionadas de emborrachado e coladas nas paredes próximo a porta, as quais demonstravam os tempos climáticos e, de acordo com o momento daquele determinado dia, as crianças direcionavam a seta para a condição temporal de acordo com o que observavam lá fora.

Existiam cartazes confeccionados de cartolina que continham um conjunto de palavras, nomeados "*palavrinhas mágicas*", ou seja, eram as boas maneiras como por exemplo *com licença, por favor, obrigado* e entre outras. Vale ressaltar a presença de imagens de animais nas paredes.

Em relação a essas tabelas climáticas, segundo Alves (2003) é importante desde a educação infantil trabalhar isso, pois a estruturação temporal e a espacial não pertencem as crianças, ou seja, são estruturas que devem ser desenvolvidas e construídas junto com elas. Situações climáticas são uma das características que compõem tal estrutura, pois temos relacionado a isso a inserção da noção de rápido e lento, passado, presente e futuro e ritmo.

Para efeito de melhor esclarecimento e importância desse desenvolvimento da estruturação temporal e espacial, evocamos a contribuição teórica pesquisada e estudada por Alves (2003, p.74) que diz:

O desenvolvimento da estruturação temporal na criança é importante, pois, por intermédio do ritmo é que ela terá uma boa orientação no domínio do papel, na escolarização, construindo palavras de forma ordenada e sucessiva na utilização das letras, umas atrás das outras, obedecendo a um certo ritmo e dentro de um determinado tempo. (...) A estruturação temporal garantirá experiências de localização dos acontecimentos passados e uma capacidade de projetar-se para o futuro, fazendo planos, e decidindo sobre a sua vida.

A minha relação inicial com o público alvo da minha pesquisa, as crianças, sempre foi positiva. Receberam-me com muito carinho, abraçavam, respeitavam, faziam muitas perguntas sobre onde eu morava; se eu estudava em uma escola como elas, e clara e objetivamente respondia elas, sanando as suas indagações e entre outras coisas.

Contavam as suas experiências que analiticamente envolviam angústias, desejos e prazeres. Essa dinâmica de troca de informações e curiosidades por meio de diálogos informais, em maior parte, se estabeleceu até o final do meu estágio.

Voltando para a estrutura da escola a fim de ressaltar uma especificidade, era notável a ausência de uma estrutura física adequada para receber, acolher e incluir crianças com determinadas deficiências. Entre outras palavras, não possuíam condições estruturais e recursos de qualidade para a inclusão desses sujeitos.

A cozinha era pequena e ficava longe do refeitório. Conversando e mantendo um vínculo positivo com os funcionários dos Serviços Gerais, sobretudo com as merendeiras, elas se queixavam bastante em relação às condições de trabalho.

Pois o espaço além de pequeno, era muito quente e não havia uma forma de ventilação adequada naquele ambiente de trabalho. A situação se agravava quando a merenda de um determinado dia se tratava de comidas que eram cozinhadas



usando o forno, com efeito, deixava aquele lugar extremamente quente. Relacionado a essas condições, elas deviam estar com uma vestimenta durante o trabalho que as cobriam o corpo totalmente.

Evocando os pontos positivos novamente da escola, a mesma obtém um espaço externo bem verde, atrativo e aconchegante. A escola possui de certa forma um grande parquinho nos fundos. As professoras possuem horários marcados nos dias da semana para levarem as suas turmas para esse momento de recreação. No qual literalmente as crianças podem brincar sem inibições.

O parquinho continha escorregadores, umas casinhas em tamanho adequado para que as crianças pudessem entrar e brincarem; possuía um caminho feito só de pneus coloridos (...). Tudo isso está envolvendo o brincar, que é uma das prioridades da Educação Infantil, sobre isso temos a contribuição de Machado (2011, p.29):

O brincar, quer seja como recreação psicomotora orientada ou livremente, aponta sempre para resultados positivos para a criança. Oferece inúmeras oportunidades educativas: desenvolvimento corporal, desenvolvimento mental harmonioso, estímulo à criatividade, à socialização, à corporação... É sempre muito importante proporcionar à criança oportunidades para brincar e criar livremente suas brincadeiras e jogos.

A maioria dos funcionários respeitavam e demonstravam cuidado bem das crianças. Entre elas e os profissionais que compõem a Gestão e a Organização Escolar existia um vínculo positivo, afetivo e agregador. Wallon (2008) enfatiza em suas obras sobre a afetividade, da expressão emocional, como um fator importante tanto para a construção do conhecimento quanto para a realização de interações do ser com outros em seu meio.

As relações das crianças com os seus pares eram afetuosas, respeitadas e amigáveis e colaborativas. Poucas vezes ocorriam conflitos entre elas. Os sujeitos aprendizes em relação a professora são bastante educados, pois ouviam a docente enquanto falava, a obedeciam e a reconheciam como alguém que estava ali presente para mediar no processo de ensino e aprendizagem deles.

Tratando-se da relação da professora com as crianças, é notável sua preocupação com o processo de aprendizagem deles, bem como possuía um olhar investigativo nessa dinâmica, sendo capaz majoritariamente de perceber dificuldades e agir de forma adequada com metodologias para intervir.

Em relação a observações relacionadas as falas das crianças posso destacar, por meio de uma oportunidade que tive para conversar mais próximo delas. Porém, por coincidência elas falaram que não gostavam de saber que outras pessoas soubessem dos assuntos que elas estavam conversando. Em respeito a elas não irei colocar do que se tratava, mas somente uma fala interessante delas.

Em meio às brincadeiras, interações (...) em determinado momento uma delas se expressou: *“Ah Tio! O senhor deve estar de trolagem”*. Concomitantemente a isso fiquei muitíssimo surpreso com o termo que ela utilizou para se expressar, pois esse tipo de gíria sempre ouvi em roda de amigos da minha idade.

É instigante e contagiante saber que determinadas formas de dialeto, apesar de estarem mais presentes entre adolescentes, estão sendo usadas perfeitamente nos contextos cotidianos pelas crianças de forma natural. Pois esse tipo de aquisição de linguagem por elas, colabora para a sua facilitação de expressão verbal em uma relação dialógica informal.

Devemos respeitar e incluir as diferentes formas de expressões, pois no campo das ciências linguísticas já se debatia e produzia pesquisas sobre esse assunto. A respeito disso Soares (1994, p.23) esclarece dizendo:

(...) A consequência é que diferentes formas de relações sociais geram diferentes “códigos” linguísticos que, assim, criam para o falante diferentes ordens de relevância e de organização da realidade. Ou seja: é a estrutura social que determina o comportamento linguístico.

Durante umas dessas aulas envolvendo Contação de histórias, a professora solicitou que as crianças desenhassem e pintassem os seus entendimentos ou reproduzisse a história contada. Então me direcionei a onze crianças respeitando o seu espaço e perguntei o porquê de elas gostarem de desenhar e pintar.

As respostas, sem alterações realizadas por mim e algumas repetidas, são bastante interessantes: *“Porque sim”*, *“Porque eu gosto de fazer atividade”*, *“Porque eu gosto de desenhar bonecas”*, *“Porque eu gosto de desenhar para a minha mãe”*, entre outros posicionamentos. Vale ressaltar que para a realização dessa atividade a professora pediu para se sentarem em roda. Em relação ao desenho podemos destacar a contribuição de Seber (2010, p.57):

O que é posto no papel manifesta externamente conquistas já efetivadas e pode ajudar a criança a realizar comparações ativas entre o esboço internamente imaginado e o modelo colocado à sua frente. Quanto mais elementar for o nível do que existe internamente

construído, maior será a instabilidade observada nas condutas da criança. Ela escreve seu nome de um jeito e no instante seguinte nos surpreende, modificando a sua escrita.

Realizei a leitura do Plano de ação Pedagógica e percebi que a experiência número três tratava-se de experiências narrativas, de apreço e interação com a linguagem oral e escrita por meio dos muitos e diferentes gêneros textuais. E para isso a professora trabalha a Contação de história para e com os educandos, a fim de produzirem desenhos em relação ao mesmo. Sobre isso a BNCC (BRASIL, 2018, p.40) explicita em um dos seus campos de experiências que:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

A Contação de histórias é uma das prioridades que o documento citado nos traz para termos a confirmação da relevância do seu uso para o desenvolvimento da criança. Meireles (1984) focaliza que o uso dessa estratégia não é nenhum tipo de prática descontextualizada ou passatempo, mas sim nutrição para o ser humano enquanto conhecimento e descoberta.

Registrei que durante a semana da Páscoa, a professora solicitou desenhos já prontos para os educandos pintarem, o material continha coelhos, ovos, cestos (...). Todos eles pintaram, coloriram de diferentes formas, alguns deles se aproximavam e se expressavam assim: *“Olha tio! Está bonito?”*, *“Olha como estou pintando”*, *“De qual cor pinto professor?”* entre outras expressões entusiasmadas.

Enquanto essa atividade ocorria, a professora corrigia as atividades dos cadernos deles, feitas anteriormente. Ressalto que quando eles terminavam de pintar, guardavam as suas produções dentro de envelopes os quais ficavam fixados na parede, acompanhado do nome de cada um deles.

É importante trabalhar as datas comemorativas do ano com as crianças, de forma contextualizada com o seu processo de ensino-aprendizagem e saberes prévios. Além de ser uma responsabilidade pedagógica presente em documentos legais relacionados a educação.

Observei a presença de cooperação entre eles, que gerava aprendizagem. Isso foi percebido em uma aula que a professora levou os alunos para uma sala chamada “*Sala de Leitura*”, aonde as crianças iriam, por meio de jogos pedagógicos educativos, brincar aprendendo a matemática geométrica, foi o que a professora regente trabalhou naquele dia.

Por meio do ato de observar, pude registrar atentamente as suas falas ao ajudar os outros alunos, como por exemplo: “*tem que amassar esse botão*”, “*precisa levar até ali*”, “*segura assim*”, entre outras formas de mediações realizadas por eles mesmos. Essa relação na qual uma criança que sabe mais especificamente algo e ajuda o seu companheiro a resolver um problema, é uma situação que Vygotsky (1998, p.112) explicava em sua teoria nomeada zona de desenvolvimento proximal dizendo que:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

No decorrer do processo de estágio, observando atentamente os atos dos sujeitos que compõem a Gestão e a Organização Escolar e sempre pensando no meu trabalho de conclusão de curso (TCC) foi que me encantei por uma possibilidade de intervir por meio do uso da Literatura Infantojuvenil e conhecer posteriormente estratégias metodológicas. Então inicialmente realizei um plano pedagógico que envolvia o trabalho com o mundo mágico da Literatura Infantojuvenil, por meio da Contação de histórias.

## **CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS POR MEIO DO USO DE ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DA LITERATURA INFANTOJUVENIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Será mostrado primeiramente um conjunto de estratégias metodológicas da Literatura Infantojuvenil que pode ser desenvolvida na Educação Infantil, e que por meio de adaptações pode ser trabalhada no decorrer da Educação básica. Posteriormente a isso, iremos trazer com detalhes a intervenção pedagógica de uma experiência realizada durante o Estágio I, com o uso de estratégias metodológicas.

### **3.1 Algumas estratégias metodológicas do mundo mágico da Literatura Infantojuvenil possíveis para se desenvolver com as crianças**

O passo a passo dessa estratégia metodológica que irei evocar, estará nas referências o link do PDF, para maior esclarecimento a respeito dos detalhes de confecção. A partir de uma leitura analítica e reflexiva trago um relato de experiência de uma educadora chamada Kiaria Silva, que desenvolveu uma Contação de história com objetivos de aprendizagem baseados nas orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), podendo ser realizada com bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade e 11 meses.

A educadora procura trabalhar a Contação de histórias por meio do uso do Livro de pano, a fim de trabalhar a percepção visual, a interação e a oralidade dos sujeitos enquanto eles estão em círculo. De todo esse processo podemos enfatizar dois momentos indispensáveis nessa sequência, uma delas é o contato que a criança poderá fazer ao tocar os personagens da história durante a Contação e a interação que elas realizarão com os seus pares.

A partir dessas duas possibilidades, é possível notar a presença da linha de pensamento de Vygotsky (1984) por causa da interação e compartilhamento de percepções que ocorrem entre os sujeitos, bem como a reelaboração de pensamentos. E a estratégia de realizar essa experiência em círculo, lembremos Freire (2015) que diz que estar em círculo anula qualquer hierarquização e, contribui para a facilidade comunicativa.

A educadora junto com a sua equipe composta por outros educadores, intervém por meio da observação analítica anotando registros durante e após a Contação de história, como fator avaliativo, a fim de perceber desenvolvimentos e lacunas de aprendizagem a serem posteriormente trabalhados. Entre esses registros constam sinalizações de interação por parte da criança, bem como qualquer tipo de expressão.

Dessa forma é trabalhado a escuta, fala, o pensamento e a imaginação das crianças que devem ser desenvolvidas, para que paulatinamente elas possam ser inseridas tanto na cultura oral quanto na cultura escrita. Ou seja, as educadoras estão pautando por trabalhar as prioridades estéticas, emotivas e a imaginação dos sujeitos.

As orientações a seguir são diretrizes que facilitam a mediação e o ato de Contar histórias segundo Pereira (2006), como por exemplo pensar em um ambiente que possui estruturas no mínimo confortáveis a fim de provocar atração à leitura. O professor ao exercer a prática de Contador ou Mediador de leitura, deve na medida do possível procurar um ambiente o qual seja seco e arejado, pois isso ajuda a não prejudicar as obras.

Pereira (2006) realça que outro critério recomendável para a escolha de um ambiente, é um lugar bem iluminado, paredes pintadas com cores primárias se possível. Mas não a ponto de os raios solares atingirem as obras diretamente. Abrir as janelas em situação do lugar não ser climatizado, tentando oferecer o máximo de conforto. Essas práticas podem ocorrer tanto em espaços formais ou não formais. O importante é entender o que agrega para o conforto dos leitores de acordo com o lugar que será utilizado.

Pereira (2006) enfatiza que precisamos entender que quando os leitores entram ou estão em um lugar de leitura, o primeiro contato é o visual com as obras. A partir disso devemos deixar expostos com as capas para a frente uma grande quantidade de livros, a fim de que possamos despertar a curiosidade dos leitores e a partir dos detalhes organizacionais orientar os leitores a desenvolver e aprimorarem os seus interesses pela leitura.

Junto a isso Pereira (2006) destaca que os educadores precisam abandonar o pensamento de que basta o leitor abrir o livro e começar a ler e apreciar, que já estará inserido no mundo da leitura. Primeiro que essa caminhada de desenvolvimento é processual e longa. E segundo temos que aproveitar dessa fruição que os leitores possuem ao ler um livro, usar desse contato, desse sentido, desse momento, para outras situações de leitura.

Logo é importante termos por exemplo um quadro de avisos em algum lugar visível desse ambiente, a fim de que os leitores possam deixar os seus questionamentos, críticas, sugestões, impressões, e até mesmo recados. O nome do quadro é indiferente, o importante é que ele exista e possamos provocar e orientar os leitores a se expressarem e perceberem que existe sentido no ato de ler alguma obra, e que a livro pode fazer sentido para a sua vida.

Angelo, Pastorello e Torres (2015, p.8) expandem essa possibilidade de trabalhar tanto o durante quanto posteriormente a uma Contação de histórias dizendo que:

É possível potencializar o efeito de uma história promovendo atividades que usem os seus diversos elementos. Pode-se fazer dramatização das histórias por meio de mímica, música, quadros parados, fantoches, teatro. Pode-se fazer ainda fazer com que as crianças continuem a história com um enredo criado por elas mesmas. O enredo e as mensagens educacionais de uma história também podem ser usados como tema para reflexão em diversas dinâmicas de grupo.

Falando de critérios organizacionais, Pereira (2006) orienta a respeito da existência de qualidade de fichas de preenchimento de empréstimo. Isso para as séries que é possível colocar em prática. Dessa forma será percebido a seriedade e a importância desse processo com a leitura. Para a Educação Infantil reforço dizendo que podemos realizar essas orientações de cuidado às obras de forma verbal e realizar uma vigilância de forma indireta à distância, para manter a organização.

Sabemos da existência de uma linha de pensamento da perspectiva tradicional da alfabetização, a qual o educador entende a leitura com potencial limitado, que ela está isoladamente relacionada a escrita, na palavra em si, e que deve ser a única prioridade a ser trabalhada com os sujeitos. Entretanto, em meio a tantas possibilidades para se trabalhar, temos o desenvolvimento e aprimoramento da percepção visual, do ato de contemplar desses sujeitos.

Logo é viável trazer obras, reproduções artísticas ou fotografias entre outras, as quais irão trabalhar a estética visual, a relação do texto e imagem e o sensível. Tendo bastante o que se trabalhar em prol do desenvolvimento da criança, sem precisar menosprezar etapas importantes como essas, Pereira (2006, p.21) evidencia que:

O professor que pretende levar seus alunos à proficiência leitora precisa empenhar-se em fornecer variadas oportunidades, quer dizer,

provocar situações diversas, em que a leitura se faça necessária por diferentes – e reais - motivos. Para cada tipo de leitura – por prazer, para estudar, para buscar uma informação rápida ou para saber o que ocorre no mundo (...). É preciso auxiliar os alunos a perceber que há vários tipos de leitura, cada um com seus objetivos e suas estratégias específicas. Para isso, o professor deve estar atento, promovendo o constante questionamento e propondo desafios que estimulem o reconhecimento e desenvolvimento dessas estratégias.

Em outras palavras, há muitos meios para inserir as crianças de forma processual na cultura da leitura. Promover questionamentos e desafios que envolvam o ato de ler é uma delas. Fazer com que as crianças busquem informações em um dicionário, ou ter contato com diferentes tipos de textos para ir entendendo que cada um exige estratégias diferentes que facilitam entendê-los e lê-los, tais atos aguçam o prazer pelo conhecer, ajudando a perceberem que são textos possíveis de estarem no cotidiano.

Assim como as crianças precisam entender que existem diferentes textos e distintas formas de lê-los, o Contador também deve entender que cada obra exige um posicionamento no momento de narrar. Angelo, Pastorello e Torres (2015) salienta que o Contador deve ser fiel a narração, expressando o que se pede, utilizando as expressões faciais e corporais, ou até mesmo a sonoplastia, fantoches, brinquedos entre outros recursos que irão facilitar o entendimento da história.

Pereira (2006) focaliza que o professor precisa desenvolver o ato de observar de forma científica, um olhar pesquisador em relação aos gostos de leitura das crianças. Ter conhecimento dos textos que estão em volta das mesmas e saber o que estão lendo é importante. Pois essa estratégia facilitará a iniciativa de quais textos trazer para a sala de aula. Mas não quer dizer que o professor não mostrará novidades literárias, porque o importante é a leitura acrescentar e/ou aprimorar as experiências e leituras de mundo dos sujeitos.

A fim de trabalhar a ampliação de leitura, Pereira (2006) orienta que podemos usar o Relato de Viagem, que pode ser feito de forma oral e escrito. Esse relato pode ter sido de fato ocorrido na vida da criança durante as férias ou qualquer outro momento da sua vida. Ou pode ser solicitado que ela invente um Relato de Viagem e nos relate.

Ainda podemos outrora a isso, pedir que elas desenhem essa viagem como bem entenderem. O importante é compreender que as crianças sempre têm o que dizer. O docente pode dizer que após ouvir os relatos, contará o seu. Isso pode estimular elas



a participarem, a partir da curiosidade que irão ter de querer saber a sua e isso fortalece a relação afetiva professor e aluno.

Pois Angelo, Pastorello e Torres (2015) sublinha que essa interação ocorre na medida que a criança ouve as histórias contadas pelo educador, com isso o diálogo, a confiança, o respeito e o apreço são fortalecidos. Esse processo relacional contribui para a intensidade do desenvolvimento e mudanças do aspecto cognitivo e linguísticos das crianças.

Pereira (2006) orienta a usarmos obras de ficção, as quais são riquíssimas em fantasia, arte, estética, expressão, por exemplo. Podemos aproveitar a Contação de história usando essas obras que devem ser provocantes, interessantes e surpreendentes. Pois isso irá incitar e estimular o imaginário da criança e a sua interpretação em relação ao mundo.

O imaginário muitas vezes não é valorizado nas práticas educativas, mas precisamos trabalhá-lo para o desenvolvimento integral e processual da criança. Acrescento que se por acaso a obra trazer uma situação de problema social, é recomendável que se aproveite para pôr isso em discussão com as crianças por meio do debate e diálogo.

Sobre o aprofundamento do trabalho com a percepção e interpretação visual das crianças por meio também dos textos poéticos, gênero textual poesia, Pereira (2006) aponta trabalharmos as poesias concretas, iconográficas. Porque antes das crianças reconhecerem as letras, o seu primeiro contato é com o visual, então não temos motivos para não valorizar e trabalhar com a percepção visual. Em outras palavras, Pereira (2006, p. 34) diz que:

Para aproximar os leitores da poesia, procure resgatar essas brincadeiras de repetição ou rimas tão ao gosto dos mais jovens. Sugira, por exemplo, a percepção do ritmo presente em poemas já conhecidos. Essa atividade pode ser feita com palmas ou sons provocados por batidas em diferentes partes do corpo ou com objetos que produzam sons interessantes: latas, garrafas d'água, copos plásticos, pedaços de madeira.

Podemos pensar em fazer com que as crianças percebam o ritmo, as repetições e a rima. E para isso podemos por exemplo usar latas ou palmas para provocar os sons. O professor pode solicitar, dependendo da série da turma, a leitura de um poema conhecido de forma teatralizada. Ou levar também poemas musicalizados para a

turma a fim de que eles também, de forma mais enfática, percebam as rimas e repetições.

Aproveitando a ideia da percepção visual, Pereira (2006) reforça que não podemos esquecer do Livro de imagem, que contém diversas ilustrações possibilitando diferentes formas de interpretações por quem o lê, ouve e vê. O Livro Imagem pode ser usado independente se o sujeito possui ou não o código escrito.

Segundo Coelho (2000) essa intervenção deve ser voltada, de acordo com as categorias de leitor, para as crianças na fase da primeira infância e a fase pré-leitor de forma prioritária. Não está impedido trabalhar com outras crianças de uma faixa etária maior. Sobre o Livro Imagem Pereira (2006, p. 42) exemplifica:

Chamamos livros de imagens aqueles em que a narrativa está centrada em ilustrações, fotografias ou outra forma de representação pictórica - por meio de imagem. Diferentemente do texto escrito, em que a elaboração da linguagem é que dá margem às múltiplas possibilidades de interpretação, em um livro de imagem são os traços, as nuances, as sutilezas que o fazem. É um tipo de texto que oferece várias possibilidades de interpretação. Dependendo da bagagem e do olhar do leitor, cada uma busca, no livro de imagem, aquela narrativa que lhe parece mais plausível.

### **3.2 Uso de algumas estratégias metodológicas potencializadoras do uso da Literatura Infantojuvenil na Educação Infantil por meio de uma intervenção pedagógica**

Após tantas ocorrências de atividades registradas, foram chegando os dias da minha intervenção pedagógica por meio do Plano de Ensino, e depois de construir o plano de intervenção pedagógica mesclando com as leituras teóricas a respeito do uso de estratégias metodológicas da Literatura Infantojuvenil. O espaço escolhido para a intervenção foi a Sala de Leitura da escola, um ambiente que abrange majoritariamente as orientações de Pereira (2006).

No Dia 15 do mês de maio de 2019, ocorreu o primeiro dia de intervenção. Após a rotina deles chegarem na escola, como beber água, irem ao banheiro e ficarem um pouco conversando no refeitório, esperei eles na sala de aula. Após se sentarem e se organizarem expliquei que ocorreria uma Contação de história, mas para isso ocorrer precisávamos de um livro para ler, sendo que eles que iriam fazer essa seleção.

Criei esse clima de suspense para que eles se sentissem instigados. Após esse processo eles ficaram se perguntando entre eles e eu ouvia atentamente expressões

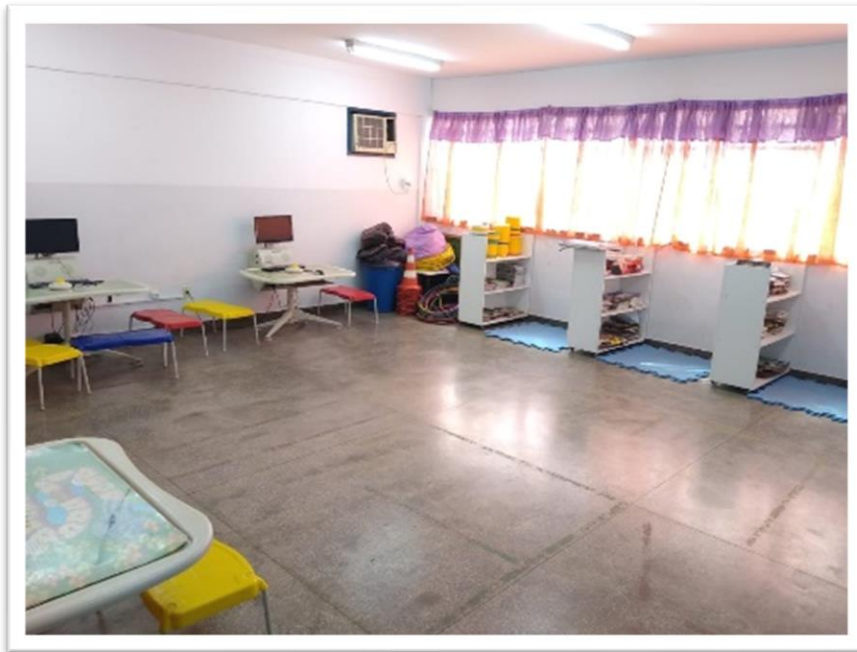
como: “*onde seria realizado a Contação de história?*”, “*Quais são os livros pra escolher?*” “*Vamos para onde?*” entre outras. Esse processo foi devido a orientação de Angelo, Pastorello e Torres (2015, p.8) que sublinha:

É preciso que o educador motive a história, crie expectativa sobre o conteúdo, acompanhe a forma como a criança está absorvendo cada uma de suas páginas e ensine a criança a caminhar no local onde a história estiver se desenrolando. Dohme (2003) diz que, no momento da leitura, tudo estará sendo absorvido pela criança e nem sempre será possível controlar a intensidade com que isso acontece; assim é importante que o educador fique atento a todos os tipos de mensagem que a história pode transmitir. Aos educadores compete a sensibilidade de que as histórias contribuem com o desenvolvimento da criança em vários aspectos como: afetividade, raciocínio [...]

Junto a isso realizei perguntas como por exemplo se sabiam o que era uma Contação, se elas já tinham tido essa experiência, se gostavam de ouvir alguém contando histórias. E eles me responderam que gostavam e ficaram entusiasmados e surpresos quando disse que eram eles que iriam escolher os livros.

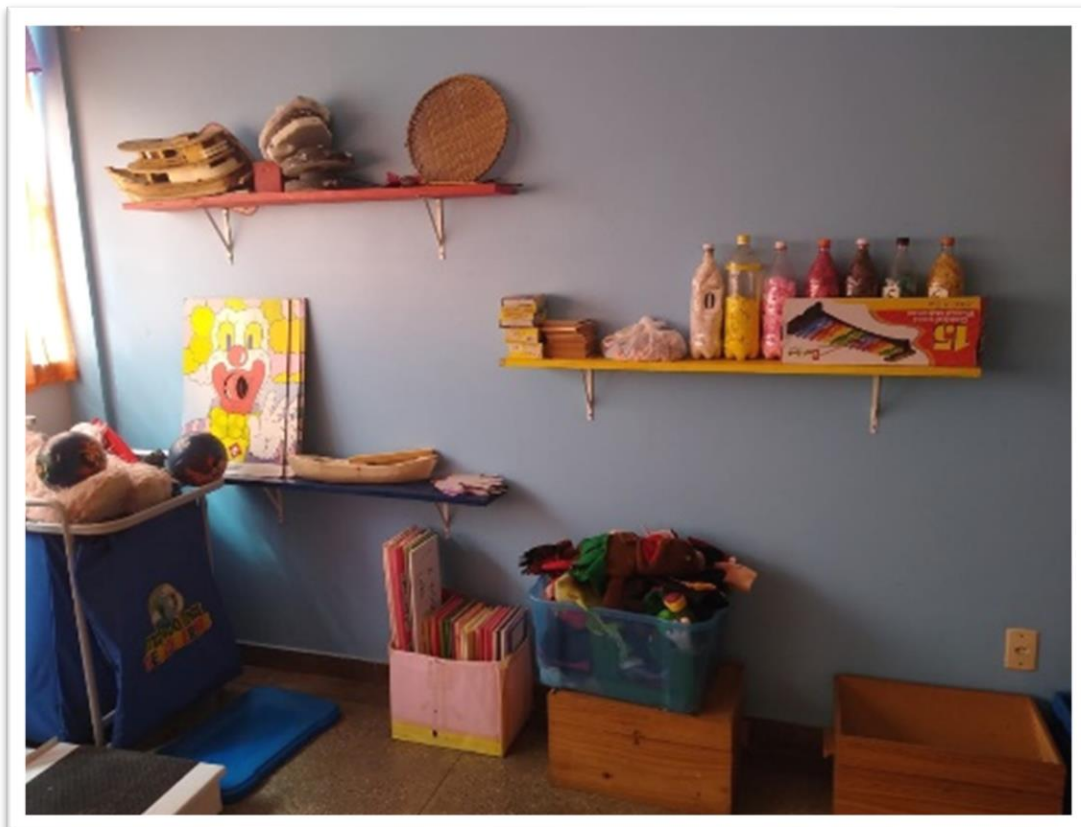
Então revelei que íamos para uma sala da escola chamada Sala de Leitura, um espaço grande, climatizado, aconchegante e com a presença de estímulos a leitura como a presença de livros, brinquedos variados e bichos de pelúcias. Antes de irmos, dei as devidas orientações de comportamento para quando estivessem lá, ou seja, construímos acordos democraticamente ao sair da sala de aula para a Sala de Leitura.

**Figura 1:** Sala de leitura da escola (parte 1)



(Fonte: Próprio autor)

**Figura 2:** Sala de leitura da escola (parte 2)



(Fonte: Próprio autor)

Antes deles chegarem na escola, eu já tinha realizado o preparo da Sala de Leitura, arrumando com alguns tapetes o ambiente; ao redor coloquei alguns animais de pelúcia; pelos cantos dos tapetes alguns conjuntos de livros, e no meio os três livros que eles iriam selecionar para ser trabalhado noutro dia de intervenção.

O ambiente estava agradável, chamativo e atrativo para recebê-los. aconselhei para quando chegarem, sentarem, ficarem a vontade e o principal que não era para tirar os objetos colocados do lugar, contextualizarei essa orientação para que elas compreendessem o porquê desse aviso. Então expliquei que os objetos estavam lá para manter o lugar organizado e que ao contrário disso não ficaria “legal”, pois o objetivo era manterem a sua atenção nos livros e a Contação de histórias.

Nesse dia choveu muito, impossibilitando que a maioria das crianças pudessem comparecer na aula. Essas são complexidades dinâmicas do andamento de qualquer pesquisa a ser desenvolvida. Nos outros dias de intervenção os demais vieram, e então contextualizei a história para os sujeitos, a fim de que não ficassem segregados do contexto da intervenção pedagógica.

Então os levei para a Sala de Leitura, e sentamos todos juntos em roda, em seguida conversei com os educandos e orientei que era para visualizarem os livros que estavam no meio, folheá-los, que ficassem à vontade para conhecer as obras pois, todos tinham que visualizar os livros, e que quando um terminasse de observar, possibilitasse para o outro colega ver também.

E que no final eles iriam escolher qual história queriam ouvir. Os livros foram pré-selecionados após eu ter lido a mensagem de cada um deles, a fim de saber se estavam adequados a compreensão, se era possível trabalhar com aquela faixa etária de cinco anos de idade. Tais preocupações estão embasadas de acordo com Angelo, Pastorello e Torres (2015, p.8) quando dizem:

A qualidade da história está relacionada com a mensagem que ela transmite. É necessário que a história seja um meio eficiente de transmissão de uma mensagem educacional. Por isso a importância da escolha de uma boa história se dá pelo fato de que a história é uma boa maneira de se transmitir conceitos. O tipo de conceito que se deseja transmitir e o tipo de ação transformadora que se deseja desencadear também são relevantes. É preciso um comprometimento do educador para que o conteúdo educacional de uma história seja transmitido de forma fiel.

Destaco que a nossa intervenção foi para além de transmitir uma mensagem educacional, e sim observar a fruição deles ao ouvir as histórias por meio de suas indagações e nível de atenção no momento de Contação. Após ter dado as orientações, me retirei da roda para deixarem eles a vontade para terem autonomia, conversarem entre seus pares e exporem seus critérios de escolha. E de longe, observava.

**Figura 3:** Seleção do livro para leitura com as crianças (parte 1)



(Fonte: Próprio autor)

**Figura 4:** Seleção do livro para leitura com as crianças (parte 2)



(Fonte: Próprio autor)

Não foi por acaso que eu refleti que as próprias crianças escolhessem dentre os livros, e sim devido às leituras que realizei durante a minha pesquisa e nas disciplinas da Universidade, sobretudo as obras da autora Cecília Meireles. As quais aprendi que quando se trata de literatura Infantojuvenil são elas que devem decidir o que irão ler ou ouvir, ou seja, devemos ter conhecimento de seus gostos de leituras. Em relação a isso deixo a contribuição da Meireles (1984, p.29):

De modo que, em suma, o “livro infantil” se bem que dirigido a criança, é de invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores (...) por isso em lugar de se classificar e julgar o livro como habitualmente se faz, pelo critério comum da opinião dos adultos, mais acertado para submetê-lo ao uso (...) da criança, que, afinal, sendo a pessoa diretamente interessada por essa leitura, manifestará pela sua preferência, se ela a satisfaz ou não.

Fiquei bastante contente e surpreso ouvindo-os discutindo sobre os livros, apontando as gravuras e comentando sobre elas com as outras crianças. Vale ressaltar que eram no total seis crianças, pois devido à chuva a maioria não conseguiu comparecer. Observei que eles dividiam o livro com o colega para os dois visualizarem juntos. E eles constantemente discutindo exclamando e indagando: “*Eu gostei desse*”, “*Não gostei desse*”, “*Você gostou de qual?*” “*Você gostou desse?*”, “*Eu vou escolher esse*”, entre outros vários posicionamentos a respeito dos livros.

Então passando um determinado tempo, me aproximei deles, me sentando perto, em roda, e perguntei qual livros tinham escolhido, logicamente que ocorreu divisões nas seleções, porém utilizei o critério da escolha da maioria. E o livro escolhido foi a obra chamada “Fiz o que pude” da autora Lucília Junqueira de Almeida Prado. Após a escolha do livro eu terminei a roda de conversa, pois a professora regente da sala de aula precisava assumir e dar andamento com as suas demandas com as crianças naquele dia.

**Figura 5:** “Fiz o que pude” – Livro selecionado pelas crianças para leitura



(Fonte: <https://www.amazon.com.br/Pude-Luc%C3%ADlia-Junqueira-Almeida-Prado/dp/8516032019>)

No dia 23 do mês de maio de 2019 ocorreu o segundo dia de intervenção. Depois que as crianças realizaram a sua rotina até chegarem à sala de aula, solicitei que fossemos à sala de leitura para darmos continuidade a aula. Deixei o ambiente da mesma forma como no primeiro dia, adequado, atrativo e aconchegante. Eles se sentaram em roda espontaneamente e então conversei um pouco sobre o que ocorreria naquele dia, pois estava presente mais alunos, os quais não puderam ir no primeiro dia.



Posteriormente realizei a Contação de história, o qual expressei por meio da leitura de forma devagar e com a representatividade que o próprio livro sugere, a fim de que as crianças pudessem ter uma interpretação e interação maior com a história. No decorrer disso, fiz essas estratégias em movimento, deslocando-me na roda, me aproximando e me afastando delas.

Esses atos que são detalhes durante a Contação são bastante importantes e embasados teoricamente de acordo com Meireles (1984, p.145) quando diz: “Não é só a história que importa: é a maneira de contá-las, são as expressões fisionômicas e a voz, os trejeitos, as onomatopeias, e toda a dramatização...”.

Quando terminei a Contação de história, realizei a estratégia de recontar a história de acordo com Pereira (2006), e isso ocorreu por meio de perguntas pré-selecionadas, indagações essas que ao serem respondidas, demonstram que o enredo foi abstraído e que o entendimento da história foi realizado. Então são perguntas oriundas de intencionalidade avaliativa.

Encerramos a aula com atividades de desenhar e pintar, os desenhos e as pinturas foram realizados por elas mesmas em relação a história. Minha intenção foi saber como elas tinham imaginado, como iriam realizar, como eles iriam demonstrar no papel esse entendimento da história. Já que todos ficaram surpresos com o final da história. As folhas foram papéis ofícios brancas. Os lápis de cores e os de cera foram ou os da sala de aula ou dos próprios alunos.

Quando terminaram as suas obras artísticas por meio do desenho e da pintura, encerramos naquele dia a aula, e solicitei que voltássemos para a sala de aula, para a realização de outras atividades direcionadas pela professora regente da turma.

No dia 06 do mês de maio de 2019 ocorreu o meu último dia de intervenção pedagógica. Vale ressaltar que era para dar continuidade à aula também na sala de leitura, porém uma equipe de vacinação estava presente nessa sala a tarde toda. Pois esse era o único espaço com uma estrutura boa para a realização de outras demandas da escola. E para não perder o sentimento de fruição e entusiasmo das crianças, realizei na própria sala de aula delas.

Partindo das orientações de Pereira (2006) planejei a dramatização da história com a utilização de plaquinhas confeccionadas em papel cartão. Em cada papel cartão continham a imagem de um animal, e esses animais são os que estavam presentes na história. Eram nove personagens, então pedi para que a professora,

queria que ela participasse do processo, escolhesse nove crianças. Dentre elas estava presente um aluno que possivelmente tinha diagnóstico de autismo.

Então fui chamando cada criança para pegar a sua plaquinha, mostrava para ela o animal, e como se pronunciava o nome daquele bicho, de forma devagar e apontando para a palavra escrita. Pois, atrás de cada cartão estava colada a escrita de tal bicho.

**Figura 6** : Dramatização da história “Fiz o que pude” (parte 1)



(Fonte: Próprio autor)

**Figura 7** : Dramatização da história “Fiz o que pude” (Parte 2)



(Fonte: Próprio autor)

Conforme eu realizava a Contação de história e os animais dela fossem aparecendo, eu pedia para que a criança responsável por este animal fosse para a frente: mostrasse a imagem para o restante da turma, e tentasse reproduzir o som peculiar que o bicho fazia, bem como o seu movimento. E quando o sujeito não sabia, todos os outros tentavam ajudar a criança a fazer o gesto. Esse processo foi muito gratificante e cômico em certos momentos de imitação.

O que mais me impressionou nessa intervenção foi os comportamentos daquela criança que tem algumas dificuldades de interação e linguagem, pois ele pegou a sua placa, disse o nome do animal em voz alta e clara, fez os movimentos com corpo representando o animal e ainda ficava alegre durante o processo. Isso foi bastante gratificante para nós.

Claramente foquei nessa dramatização o uso dos sons dos animais feito por elas, assim como o movimento do corpo, para contemplar as orientações da BNCC (BRASIL, 2018, p.39):

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a

submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo [...]. (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas [...]).

**Figura 8:** Manifestação expressiva de uma criança que não interagia (parte 1)



(Fonte: Próprio autor)

**Figura 9:** Manifestação expressiva de uma criança que não interagia (parte 2)



(Fonte: Próprio autor)

Depois de todos olharem as plaquinhas, de analisar, de dramatizar, de recontar, terminamos com muitas palmas o último dia de intervenção. E então a professora da sala de aula assumiu a turma para realização já de suas atividades.

E no dia 11 de junho, conclui os 15 dias de estágios. Como sempre as crianças chegaram e me abraçaram muito, posteriormente fui ajudar eles nas realizações das atividades que estava ocorrendo de pintar números. Eu estava me preparando para falar que hoje era o último dia, então passou algumas horas, eles lancharam, voltaram e foi chegando a hora de eu ir.

Chegada a hora da despedida, primeiramente eu chamei a atenção deles, e solicitei que evocassem as minhas primeiras conversas com elas na sala de aula, recordando os dias que eu ficaria com eles entre outras coisas. E após disse que hoje era o último dia. As crianças demonstraram fisionomias entristecidas, mas dei um grande abraço em todos e batemos fotos e nos abraçamos de novo. Enfim, sai da sala de aula com a certeza de que fiz um bom trabalho, promovendo fruição, abstração, descoberta e magia.

**Figura 10:** Encerramento da Intervenção Pedagógica



(Fonte: Próprio autor)

E foi dessa forma prazerosa, lúdica, dinâmica, complexa e com descobertas acompanhadas de surpresas, que terminei a intervenção pedagógica por meio do uso de estratégias metodológicas do mundo mágico da Literatura Infantojuvenil na Educação Infantil. Entendendo claramente a devida possibilidade de ampliação e aprofundamento da pesquisa, pois assim como nós, a pesquisa sempre será um desenvolvimento inacabado e inovador.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O desenvolvimento da pesquisa foi complexo e dinâmico, pois a princípio não ocorreu como tínhamos planejado, devido a chuvas e impossibilidades de usar a Sala de leitura por causa de alguma outra demanda que a escola tinha que realizar nesse espaço. Mas isso faz parte da pesquisa, e não permitimos que eventualidades impedissem a concretização do trabalho e a busca do entendimento da relação de fruição, escrita e leitura da Literatura Infantojuvenil para e com as crianças.

Como educador, por meio desse trabalho, tenho clareza da relevância e da necessidade do uso da Literatura Infantojuvenil por meio da Contação de histórias de forma contextualizada e apoiada em estratégias metodológicas que possam potencializar essa abstração por parte das crianças em relação a leitura, a escrita e ao fantástico. Bem como, seu desenvolvimento estético, social, cultural e cognitivo.

Os objetivos construídos para esse trabalho foram alcançados, experienciados e analisados. Listamos e verificamos estratégias metodológicas que potencializassem o trabalho com a Literatura Infantojuvenil na Educação Infantil. Evidenciando a sua importância para o desenvolvimento da criança e a possibilidade de trabalhá-la de forma atrativa, lúdica e aconchegante, promovendo fruição e aprendizado.

A Pesquisa Bibliográfica nos possibilitou conhecermos a ampla ideia conceitual de Literatura, bem como uma de suas nomenclaturas em questão, a Literatura Infantojuvenil. Conhecer e posteriormente experienciar estratégias metodológicas e autores que resgatam mapeamentos a respeito dessas intervenções estratégicas.

É notável o interesse dos profissionais da educação terem anseios para realizar algo novo, atrativo por meio da Literatura Infantojuvenil, mas que não prosseguem devido não conhecerem estratégias metodológicas, ou como colocá-las em prática, ou a falta de recursos para a realização dela. É por causa disso que vibro para que este trabalho incite aos professores e professoras pesquisarem a respeito de diferentes intervenções metodológicas para se trabalhar em sala de aula.

Proporcionar o entendimento de que é necessário que as instituições escolares possuam um espaço apropriado para o desenvolvimento de Contação de histórias, momentos de leituras, e contatos importantes com a Literatura. Tendo em vista a presença de acervos que possibilitem contatos diferentes de fruição, contribuindo para melhor interpretação do mundo por meio do fantástico.

Prioritariamente prezamos a fim de que seja garantido e respeitado o direito da criança manter uma relação prazerosa com a leitura e a escrita por meio do uso da Literatura Infantojuvenil com a Contação de histórias, possibilitando facilidade de entendimento em relação ao mundo por meio do desenvolvimento de seu senso crítico, no decorrer da educação básica e da sua vida toda.

O entendimento em relação às estratégias metodológicas da Literatura Infantojuvenil é importante estarem presentes nas formações dos professores, por meio de formações continuadas. Sobretudo aos pedagogos, acredito que seja necessário desde o Ensino Superior e após a essa etapa de formação o conhecimento das contribuições do uso da Literatura Infantojuvenil para o desenvolvimento das crianças.

Enquanto profissional da Educação, pedagogo, pretendo continuar pesquisando a respeito do tema, aprofundando as formas de intervir por meio dessas estratégias metodológicas, bem como outras, criando e recriando. Influenciando e incentivando para que outros professores se sintam seguros para trabalhar isso nas suas salas de aula.



## REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. Rio de Janeiro, editora: Walk, 2003.

AMAZONAS. **Referencial Curricular amazonense da Educação Infantil**. Manaus: Seduc, 2018. (Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/secretaria-de-educacao-disponibiliza-referencial-curricular-amazonense-rca/>. Acesso em: 25 fev. 2021).

ANGELO, Aline Aparecida. PASTORELLO, Mariana Carbonero. TORRES, Simone Pádua. **A importância da “contação” de histórias para o processo de alfabetização e na formação de leitores**. Vol.6. Revista Mediação. MG, 2015. (Disponível em: <https://docplayer.com.br/9687158-A-importancia-da-contacao-de-historias-para-o-processo-de-alfabetizacao-e-na-formacao-de-leitores-resumo.html>. Acesso em: 18 nov. 2020).

BEDRAN, Bia. **A arte de cantar e contar histórias: narrativas orais e processos criativos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BUSATTO, C. **A arte de contar histórias no século XXI**. Vozes, Petrópolis, RJ, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC-CNE, 2018. (Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 25 nov. 2020).

BRASIL, MEC/CNE. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Diário Oficial da União, 28 abr. 2020<sup>a</sup>.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília: Diário Oficial da União, 3 fev. 2020.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teorias, análises, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**. 5.ed.rev.atual. – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52º ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIRARDELLO, G. **Voz, Presença e Imaginação: A Narração de histórias e as crianças pequenas**. Artigo apresentado no 26º Anped.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à Literatura para Crianças e Jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010.

HERCULANO-HOUSEL, Suzana. **Neurociência na Educação**. Belo Horizonte, MG: ATTA Mídia e Educação, 2010.

HUSSERL, E. **Meditações cartesianas**. São Paulo: Hadrás, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

MACEDO, Elizabeth. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANN, Peter. H. **Métodos de investigação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

MANNING, Peter k., **Metaphors of the field: varieties of organizational discourse**, In Administrative Science Quarterly, vol.24, December 1979, pp.660-671.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**: Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação e dados. São Paulo: Atlas, 2013.

MEIHY, José Carlos Sebe B. **Manual de história oral**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. -3º ed. – Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1984.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, Evany. OLIVEIRA, Valdemir. **Literatura Infantojuvenil**. (Livro-Texto). Licenciatura em Letras Mediado. Manaus: UEA Edições, 2017.

NOVA ESCOLA. **Na prática**: livros de pano para exercitar a escuta, fala, pensamento e imaginação. Publicado em NOVA ESCOLA 15 de Outubro | 2019. (Disponível em: <file:///D:/Documents/TCC/Coleta%20de%20Estrat%C3%A9gias%20Metodo%C3%B3gicas/Estrat%C3%A9gias%20do%20livro%20de%20pano/na-pratica-livros-de-pano-para-exercitar-escuta-fala-pensamento-e-imaginacao.pdf> Acesso em: 5 out. 2020).

PEREIRA, Andrea Kluge. **Biblioteca na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil**: o caminho da construção. São Paulo: Scipione, 2010.

SKINNER, B.F. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix: 2011.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: Uma perspectiva social. Programa Nacional Biblioteca do Professor. MEC – FAE. 12º - ed. Editora: Ática, 1994.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **El problema de la edad**. In: L.S. Vygotsky *Obras Escogidas IV*, Aprendizage/Visor. 1932/1996 p.251-273.

\_\_\_\_\_. **Interação entre aprendizado e o desenvolvimento.** In: L.S. Vygotsky. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes. 1984<sup>a</sup> p. 89-103 (publicado originalmente em 1935).

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, SP:** Ícone/EDUSP, 1998.

\_\_\_\_\_. **A análise pedagógica do processo pedagógico.** In: L.S. Vygotsky, L.S. (2001) *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes. (2001d).

WALLON, H. **Do ato ao pensamento:** ensaio de psicologia comparada. São Paulo: Vozes, 2008.