

# O brincar como Direito de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças na aula de literatura

Angélica da Silva Belló Souza (UNITAU)<sup>i</sup>

## RESUMO

O artigo objetiva demonstrar a possibilidade de se promover o brincar enquanto direito de aprendizagem e desenvolvimento nas aulas de literatura da Educação Infantil. Para tanto, parte-se da análise da construção dos conceitos de infância e criança que influenciam as políticas a elas destinadas, da compreensão do direito de aprendizagem e desenvolvimento e do eixo brincar enquanto ação imprescindível ao desenvolvimento humano, e da reiteração da importância da literatura em sala de aula. Nas considerações finais, destaca-se a possibilidade e a necessidade de se planejar aulas com intenções educativas e que promovam os direitos instituídos pelo mais recente documento norteador da educação brasileira (BNCC).

**Palavras-chave:** criança; educação infantil; literatura; direitos; brincar.

## ABSTRACT

The article aims to demonstrate the possibility of promoting playing as a right to learning and development in literature classes in early childhood education. To do so, we begin with an analysis of the construction of the concepts of childhood and child that influence the policies aimed at them, the understanding of the right to learning and development and playing as an essential action for human development, and the reiteration of the importance of literature in the classroom. In the final considerations, we highlight the possibility and need to plan classes with educational intentions which promote the rights established by the most recent guiding document of Brazilian education (BNCC).

**Keywords:** child; children education; literature rights; playing.

---

<sup>i</sup> Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté e professora da Prefeitura Municipal de São José dos Campos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5897-7795> | E-mail: [angelica.bello2@gmail.com](mailto:angelica.bello2@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

A busca por informações, a diversão, a espera de uma consulta, o estudo sistemático de um tema são, entre tantos outros, os caminhos que nos levam à leitura. Portanto, esta ocupa uma parte essencial de nossas vidas e nas vidas das crianças que nascem em um mundo letrado. Desde bem pequenas, através da família ou da escola, as crianças deparam-se com as letras que se transformam em histórias e as quais elas passam, aos poucos, a dominar a ponto de se tornarem leitores independentes.

O mundo infantil é repleto de novas aprendizagens, brincadeiras, imaginação e afetos. Ler histórias para crianças fortalece a criatividade, enriquece o brincar, amplia o conhecimento de mundo e cria vínculos importantíssimos para o seu desenvolvimento. Logo, associar a brincadeira à literatura pode ser uma boa forma de proporcionar experiências significativas às crianças, visto que a brincadeira é parte inerente dos pequenos, e a literatura, segundo Candido (1995, p. 245), “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Acredito, dessa forma, que a literatura para crianças colabora para a formação de um sujeito mais humano, capaz de atuar positivamente no local onde vive.

Em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o mais recente documento norteador da Educação Básica brasileira, este artigo investiga o brincar enquanto direito de aprendizagem das crianças pequenas nas aulas de leitura literária. As crianças na Educação Infantil, em consonância com a BNCC (BRASIL, 2018) possuem seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: participar, conviver, explorar, expressar, conhecer-se e brincar. Meu interesse pelo tema deu-se a partir de uma indagação feita pela orientadora de escola acerca da forma pela qual eu, professora, estava promovendo os direitos de aprendizagem nas aulas de literatura da Educação Infantil – as aulas acontecem duas vezes por semana e possuem cinquenta minutos de duração. Baseada nessa questão, iniciei um estudo sobre a concepção de *criança* na atualidade, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e a importância da literatura na escola, no que culminou em uma proposta de aula de literatura para crianças de cinco anos.

A pesquisa bibliográfica que, segundo Ruiz (1996, p. 58), consiste no levantamento e na análise do que já se produziu sobre determinado assunto, foi a metodologia usada para desenvolver este artigo, exigindo leituras, interpretações e análises fundamentadas em autores que pesquisam o tema e que, acredito, contribuirão de forma promissora para as reflexões feitas por professores interessados em desenvolver aulas de literatura que visem promover o direito de brincar.

## **1 A CRIANÇA HOJE**

Os conceitos de *criança* e de *infância* sofrem modificações de acordo com a sociedade, o tempo e a localização. Kulhman Júnior afirma que a:

infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e papel. (KULHMAN JÚNIOR, 2015, p. 16)

Portanto, é possível dizer que, em cada lugar e em cada povo, há uma construção histórica própria desses conceitos. A infância da Idade Média Europeia provavelmente não era a mesma dos aborígenes da Austrália. Para este artigo, o imprescindível é perceber que, em nossa sociedade urbana, industrial e, agora, tecnológica, os conceitos de infância e criança também evoluíram, ou seja, em sua grande maioria, não são vistos mais como algo ou alguém de menor valor. A criança de hoje interage, age, se emociona, opina, constrói e desconstrói, vive socialmente. Para Kramer:

dizer que a criança é um ser social significa considerar que ela tem uma história, que vive uma geografia, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas também de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões do seu contexto familiar e de acordo também com a sua própria inserção nesse contexto. (KRAMER, 2007, p. 79)

Atualmente, temos uma ideia de criança que corresponde aos padrões modernos, o que significa tanto ser reconhecida como pessoa que vive em uma etapa específica quanto como um sujeito que consome, fator muito considerado em uma sociedade

capitalista como a que vivemos. A mudança nos conceitos de infância e de criança também foi provocada pela transformação nas relações de trabalho, em que as pessoas deixaram de trabalhar para si mesmas em uma área rural e passaram a fazer parte de um sistema de capital que visa ao lucro. Conhecemos bem esse sistema e sabemos que é dividido em classes, o que ocasiona muitas disparidades entre as mesmas. O resultado dessa estratificação é que as crianças não possuem oportunidades iguais de desenvolvimento. Por mais que percebamos um avanço em relação ao tratamento dispendido a elas, ainda vemos – e muito – crianças passando fome, sem acesso à escola, à educação, a atendimento médico e à moradia. Kuhlmann Junior (2015, p. 20) afirma que “se atualmente, por um lado, temos vivido manifestações de reconhecimento dos direitos das crianças em diferentes níveis, por outro, continuamos a presenciar massacres de crianças e jovens, exploração, violência sexual, fome e maus-tratos”.

Em vista disso, é admissível falar em “infâncias”, levando em consideração as inúmeras facetas às quais esse termo nos remete. Momo (2007, p. 115) acredita que “estão em circulação, no mundo contemporâneo, tanto discursos de uma infância moderna (dócil, obediente, ingênua, desprotegida) quanto discursos de uma infância pós-moderna (consumista, midiática, erotizada, tecnológica)”. O que todas essas crianças têm em comum é o fato de que vão à escola – ou de que deveriam ir. Cada uma traz consigo a sua infância, seus contextos, suas relações e suas linguagens.

É notório que, ao longo de sua história, a escola modificou o tratamento dado às crianças, assim como procurou e, constantemente procura, desenvolver métodos significativos de aprendizagem, embasados em pesquisas que demonstram a necessidade do reconhecimento da criança enquanto sujeito. Aos poucos, a Educação Infantil foi sendo vista como tão importante quanto as demais etapas da educação. Nas últimas décadas, nosso país demonstrou interesse por essa faixa etária, compreendendo, assim, a necessidade de estudos mais aprofundados com relação às crianças, o respeito a elas e a construção de políticas que as abarcassem desde o nascimento.

O quadro abaixo apresenta as modificações no conceito de criança de 0 a 6 anos ao longo dos últimos documentos apresentados pelo Ministério da Educação, sendo eles: RCNEI – Referenciais Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1998), DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), e BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

**Quadro 1:** Concepções de “criança” de acordo com documentos do Ministério da Educação

<b>Documento</b>	<b>Concepção de criança</b>
RCNEI	O foco está no desenvolvimento integral das crianças, mas ela ainda é vista como alguém que responde aos estímulos dados pelos adultos (no caso da escola, os professores).
DCNEI	Amplia o olhar sobre a criança, considerando as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado. Ao mesmo tempo, a criança está no centro do processo de aprendizagem, como sujeito das diferentes práticas cotidianas.
BNCC	Reforça a visão da criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte: ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade.

**Fonte:** novaescola.org.br. Acesso em 20 mar. 2021.

No quadro acima, observamos que, nos RCNEI (1998), o foco estava no desenvolvimento integral da criança, porém a concepção ainda trazia o sentimento de que ela não era capaz de pensar por si só, de construir o seu conhecimento. Com a chegada das DCNEI (2010), observamos uma mudança importante nesse conceito. Em seu parágrafo 4º, as DCNEI afirmam que a criança é:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

A BNCC complementa essa visão ao conceituar a criança como um “ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2018, p. 36).

Sendo assim, percebemos que, atualmente, a concepção de criança é de um ser protagonista, capaz de indicar o caminho para o seu desenvolvimento, mas, ao mesmo tempo, necessitado de atenção. São sujeitos de direitos, os quais devem ser garantidos pela sociedade, a família e o Estado.

## 2 OS DIREITOS DE APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO

A BNCC é um documento que orienta acerca dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, aos quais têm direito todos os alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio das escolas públicas e privadas, de todas as regiões do país. Para tal, a BNCC apresenta as aprendizagens que são essenciais para que os objetivos sejam alcançados, o que faz com que esse documento determine o caminho que a educação brasileira deve seguir para tentar contribuir para a equidade das oportunidades educacionais. A fim de assegurar as oportunidades para que a aprendizagem ocorra de forma ativa, desafiadora, provocativa e que estimule a resolução de conflitos, a BNCC propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças de 0 a 6 anos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Neste trabalho, o destaque é para o direito de brincar, explicitado da seguinte forma na BNCC:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (Brasil, 2018, p. 36)

Ao pensar e viver a Educação Infantil, é possível afirmar que todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estão interligados. As crianças se desenvolvem o tempo todo através das brincadeiras, participações e explorações, além de se expressarem e conviverem entre si, com as professoras e outras pessoas da comunidade escolar.

A BNCC traz algumas aprendizagens importantes para as crianças da Educação Infantil no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, tais como:

Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.  
Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.  
Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação. (BRASIL, 2018, p. 55)

As aprendizagens indicadas apoiam-se nos objetivos que terminam que as crianças sejam capazes de:

Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).

Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.

Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.

Manipular situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.). (BRASIL, 2018, p. 50)

Na BNCC, a criança é o centro de todo o processo de aprendizagem, o que estimula os professores a possuírem uma intenção educativa em todas as suas ações, a observarem o que a interessa, para onde ela caminha, o que ela traz de conhecimentos já vividos e apreendidos em outros contextos, e mediarem esses elementos com o conhecimento universal. A aula de literatura também requer essa competência do docente. Ter uma intencionalidade educativa, observar quais histórias a criança gosta de ouvir e ver, como ela se relaciona com os livros e as informações que o mesmo lhe traz – dessa forma, é provável que a promoção dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento aconteça em uma aula tão específica.

### **3 DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: BRINCAR**

Não há dúvidas sobre a estreita relação entre a infância e o brincar, porém é importante considerar o contexto no qual a criança está inserida. Toda brincadeira traz nela as experiências vividas pelas crianças e suas relações. Nesse sentido, recorda Borba (2007, p. 34) que “essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura”. Brincando, as crianças vivem nas sociedades não como sujeitos passivos, mas interagindo com a cultura, interferindo nela e a remodelando. Portanto, as brincadeiras infantis participam da constituição do ser humano, colocam as crianças como atores protagonistas de suas histórias e interferem na continuidade da evolução humana, como afirma Corsaro (2011, p. 31) ao apontar que “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”.

Entretanto, constatamos que, em nossa sociedade, o brincar foi e por vezes ainda é marcado como uma ação banal e dispensável, necessária apenas para passar o tempo. Conforme Borba (2007), a justificativa para tal concepção está na ideia de que a brincadeira opõe-se ao trabalho. Observando de forma imediata, a brincadeira da criança não assegura a ela o famoso “vencer na vida”, não traz ganhos financeiros e não pertence ao mundo do trabalho. Dessa forma, continua Borba, as escolas – principalmente as do Ensino Fundamental – privilegiam cada vez mais os conteúdos acadêmicos, transformam as salas em espaços pouco instigantes e permitem a brincadeira em pequenos intervalos, objetivando o descanso para logo depois retornar ao trabalho.

Contestando essa premissa, trago a contribuição de Vigotsky (apud BORBA, 2007, p. 35), apontando que a brincadeira “é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem” e que “o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças”. Portanto, é possível compreender a brincadeira como um fator indispensável ao ser humano. Através dela as crianças constroem bases que as estruturam enquanto sujeito da sociedade na qual estão inseridas. Oliveira (2018, p. 66) afirma que, para Vygotsky, a brincadeira permite à criança pensar sobre as normas que regem o mundo onde vive, identificar o seu papel e o daqueles que a cercam, bem como servir de “mediador da imaginação, da fantasia e a construção do sentido de si”. Assim, pode-se dizer que o brincar tem uma enorme importância na vida das crianças. Essa é a maneira pela qual elas se organizam, compreendem e agem no mundo.

É possível observar em muitas pesquisas os termos *brincar* e *jogar* comumente usados para referenciar as brincadeiras infantis. Porém, Dantas (2019) apresenta uma diferenciação entre os dois, aproveitando as possibilidades da língua portuguesa. Para a autora, o brincar é uma atividade livre, espontânea e vem antes do jogar, que prevê regras. Contudo, ambas podem ser prazerosas, pois “o prazer é o resultado do caráter livre, gratuito”, mas “a imposição pode retirar o prazer também a qualquer uma” (DANTAS, 2019, p. 111).

Ainda segundo Dantas (2019), o adulto presente nas escolas em forma de professor/a, justificando-se na brincadeira e no prazer que ela proporciona, procura ofertar jogos, brinquedos e atividades planejadas com o objetivo de alcançar as metas

propostas para a idade com a qual trabalha. O interessante é que essas propostas não contemplam a possibilidade da recusa da criança, o que continua a caracterizar que quem determina todo o fluxo da sala de aula é o/a professor/a, desconsiderando a riqueza da brincadeira livre, tão significativa quanto à mediada. Vygotski; Luria e Leontiev (2017, p. 120) defendem o conceito de que “[...]a brincadeira é a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos”. Na visão dos autores, a criança brinca pela ânsia de agir como os adultos, como os modelos que vê; porém, não o pode, devido à incapacidade física e fisiológica. Ela, portanto, substitui os objetos do mundo adulto por aqueles que pode pegar. Os autores enfatizam que esse é “o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e que serão chamados a mudar” (VYGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2017, p. 130). Sendo assim, a brincadeira é imprescindível, não havendo a possibilidade de deixá-la em segundo plano.

Nesse sentido, a escola deve promover a brincadeira de inúmeras maneiras e em todos os contextos possíveis, sendo essencial que ela esteja presente nas diferentes propostas – inclusive nos momentos de aula de literatura, em que o/a professor/a nem sempre precisa ter objetivos de aprendizagem acadêmica. É de competência do/a mesmo/a oportunizar momentos de brincadeiras com fins educacionais e aqueles de brincadeiras espontâneas, pois, como já observado, ambos promovem a formação do ser humano.

#### **4 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA ESCOLA**

Ao observarmos a evolução do homem, percebemos que, desde o início dos tempos, houve a necessidade de registrar através de desenhos e escritas as suas descobertas, experiências e fantasias e de compreender o mundo à sua volta. A literatura sempre se fez presente na transmissão da cultura e das aprendizagens que, em outras gerações, são modificadas e ressignificadas. Coelho (2000, p. 15) afirma que “é a literatura verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte” e, como tal, tem a capacidade de:

atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem...No encontro com a literatura (ou com a artes em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, *transformar ou enriquecer sua própria*

*experiência de vida*, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade. (COELHO, 2000, p. 29, grifos da autora)

Ao falar da literatura infantil, Coelho (2000, p. 29) também destaca que “a natureza é a mesma da que se destina aos adultos”. Às diferenças que a singularizam são determinadas pela natureza do seu leitor/receptor: a criança.

A literatura voltada para a criança é um fenômeno recente, até porque durante muito tempo a criança era concebida como um adulto em miniatura, ou seja, tudo o que era destinado aos adultos também servia aos pequenos. Nos tempos atuais, a criança é vista como um ser em formação, possuidor de direitos e que tem sua mente influenciada pela literatura. Coelho (2000, p. 46) aponta que “como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte”.

Como toda arte, a literatura traz à tona a imaginação. O imaginário faz parte da infância e é algo tão intrínseco a essa etapa da vida quanto o ato de respirar. A criança alimenta-se daquilo que constrói e reconstrói, como aponta Renda (2002, p. 33) ao dizer que “a imaginação estabelece com a realidade um diálogo constante e alimenta a imaginação criadora”. Oferecer livros às crianças é possibilitar uma reconstrução do ser humano, é colocá-los em contato com a história da humanidade, além de permitir uma construção de si mesmo. Renda (2002, p. 21) vem afirmar que “no universo da criação literária, a criança encontra elementos de vida e construção”.

A escola é o ambiente mais propício para o contato da criança com a literatura. Mesmo sendo alvo de muitas críticas em relação aos seus objetivos, sua estrutura, sua finalidade, entre outros, é certo dizer que nenhum outro meio agrega tantas crianças, tantas famílias com tantas diferenças em um só local. Sendo assim, há nesse contexto a grande oportunidade de evolução do ser, através da leitura. Coelho garante-nos que:

os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis. (COELHO, 2000, p. 16)

Segundo a autora, a escola deve ampliar o conhecimento de si mesmo e de mundo da criança. Para tal, a instituição não pode ser repressora, e, sim, agir como mediadora, levando o aluno ao conhecimento da cultura. Coelho (2000, p. 17, grifos da autora) propõe

que, no que se refere às aulas de literatura, a escola deve destinar dois tipos de locais: um propício aos “*estudos programados* (sala de aula, bibliotecas para pesquisa, etc.) e o de *atividades livres* (sala de leitura, recanto de invenções, oficina da palavra, laboratório de criatividade, espaço de experimentação, etc.)”.

As salas de aula da Educação Infantil costumam ter um espaço destinado ao livro que não pode ser visto como apenas uma história a ser contada pelo adulto – sua utilização vai para além disso. O contato com a literatura tem se tornado cada vez maior e precisa ser pensado e elaborado para que, além do prazer que ouvir uma história desperta, a literatura atinja seu potencial como ferramenta humanizadora, meio de ampliação do conhecimento de mundo e de refinamento das emoções, além de possibilitar a ordenação das questões da vida, pois “[...] nenhuma outra *forma de ler o mundo dos homens* é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite” (COELHO, 2000, p. 15, grifos da autora).

Objetivando que a literatura sirva como agente de transformação na vida das crianças e de suas famílias, Coelho apresenta alguns norteadores para que esse trabalho se efetive:

Concepção da criança como um *ser educável*: o ser humano é (ou deve ser) um aprendiz de cultura, enquanto dura o seu ciclo vital.  
Concepção da literatura como um *fenômeno de linguagem* resultante de uma experiência existencial/social/cultural.  
Valorização das *relações* existentes entre literatura, história e cultura.  
Certeza de que a escola é o *espaço privilegiado*, em que devem ser colocados os *alicerces* do processo de autorrealização vital/cultural, que o ser humano inicia na infância e prolonga até a velhice. (COELHO, 2000, p. 17)

Zilberman (2003) também traz a importância da leitura literária na escola, apontando o cuidado ao apresentar um aluno à escrita, vinculando esse conhecimento ao seu conhecimento de mundo, à sua realidade, até a atribuição de sentidos. Para a autora, portanto, a obra ficcional, com toda a sua simbologia, propõe ao leitor um trabalho de associação com a realidade que o cerca. Ainda de acordo com Zilberman, a escola e a literatura têm um vínculo amistoso e isso deve-se ao traço formador de ambas no que se refere a sintetizar o conhecimento de mundo para o aluno. A literatura o faz “porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor”, e a escola, “transformando a realidade viva nas distintas disciplinas ou áreas de conhecimento apresentadas ao estudante” (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

O papel de proporcionar a visão de mundo para o leitor funciona como uma interação entre suas experiências de vida e as diferentes realidades que ele pode acessar através da literatura. A escola precisa estar ciente de seu papel na sociedade e da responsabilidade que possui, pois trabalha com a formação de sujeitos. A literatura vem compartilhar, de uma forma prazerosa, com essa responsabilidade. Aproximar, estimular o contato com os livros, seu manuseio, a leitura, o relato – tudo isso vai ao encontro da transformação que queremos para nossa sociedade.

## **5 PROPOSTA DE LEITURA DE HISTÓRIA**

Concebendo a literatura a partir de sua função de relacionar a visão do mundo às experiências pessoais do leitor, como aponta Candido (1995), sua riqueza simbólica, apontada por Zilberman (2003), além das ilustrações envolventes presentes na literatura infantil, no momento da leitura de história, há de se prever um espaço para a apreciação das crianças: desde a capa do livro, a leitura do título, o nome do autor, do ilustrador e da editora, as páginas introdutórias à exploração de todos os detalhes visuais, pois é importante para o encantamento inicial.

Durante a manipulação do livro, o/a professor/a deve estar atento/a à sua postura leitora, como apontado pela BNCC, mostrando a direção da escrita ao folheá-lo. Correspondendo às necessidades do gênero textual, um livro de poesia ou de conto possui formas diferentes de apreciação, portanto, a leitura do/a professor/a precisa destacar as principais características de cada um deles: ao ler um poema, o/a professor/a destacará a musicalidade das rimas, ao ler um conto o professor destacará as falas dos personagens, utilizando diferentes entonações e assim, estará permitindo aos alunos neste momento a fruição do texto.

A seguir, apresentamos a proposta de leitura de história utilizando o livro *A Cinderela das Bonecas* (ROCHA, 2011), uma obra interessante para ser apresentada a turmas de crianças de 4 a 5 anos de idade.

### **5.1 Proposta de leitura de história**

#### **Passo 1: Organização do espaço**

**Orientações:** O professor entra em sala trazendo o livro *A cinderela das Bonecas* (ROCHA, 2011), que será utilizado nesta proposta. Cumprimenta as crianças e pede que se organizem sentando-se em círculo para que ela possa fazer a leitura da história.

### **Passo 2: Cantando**

**Orientações:** A professora vai caminhando pelo lado de fora do círculo e diz às crianças que ensinará uma música chamada “O Relógio da Vovó”, de Bia Bedran (1997), e canta.

**Informações:** A professora deverá convidar as crianças a cantarem junto. Para que elas aprendam será necessário cantar várias vezes. Por se tratar de um texto simples e de fácil memorização, logo as crianças aprenderão.

### **Passo 3: Conversando sobre os avós**

**Orientações:** Após a cantoria, iniciar uma conversa com as crianças sobre os avós. Perguntar se os pequenos têm avós, como eles são, se leem histórias pra eles, onde eles moram, se os avós brincam com os netos, do que brincam ou do que gostariam de brincar. Pode acontecer de alguma criança relatar o falecimento do avô e/ou da avó, assim como expressarem algum sentimento negativo em relação a eles. A professora deverá acolher as respostas e os comentários das crianças. Nesses casos, a professora poderá demonstrar empatia dizendo que ela mesma, ou uma grande amiga, ou vizinha, também perdeu os avós, ou que não os conheceu, ou até mesmo que eles eram ranzinzas e não brincavam com ela. Esta é uma forma de conversar com as crianças: aproximando-se da realidade delas.

### **Passo 4: Apresentando o livro**

**Orientações:** Após ouvir as falas das crianças sobre seus avós, os relacionamentos que as crianças têm com eles, sobre as possíveis brincadeiras ou não entre eles, a professora retoma a música “O relógio da vovó” e mostra o livro, falando que, para essa leitura, trouxe uma história bem interessante.

### **Passo 5: Apresentação da capa**

**Orientações:** A professora mostra o livro e questiona as crianças sobre qual seria a história contida ali. Pede às crianças que observem a imagem da capa e as instiga,

questionando sobre o que está ilustrado nesse espaço. É possível que as crianças digam se tratar de um livro sobre princesas.

**Informações:** Esse é outro momento no qual as crianças acionarão seus conhecimentos prévios através das perguntas que a professora fará, a exemplo: como sabem que a imagem retrata uma princesa? Além disso, ela amplia os questionamentos indagando se as princesas ainda existem, onde moram, quem são seus pais, onde encontramos castelos, se na cidade onde moramos há castelos e se alguma criança já visitou um castelo.

Em seguida, a professora estimulará a antecipação da história pelas crianças através de questões. Poderá fazê-lo concordando com os pequenos de que, na capa, há o desenho de uma princesa, que o reconhecemos devido à coroa em sua cabeça e ao vestido, mas perguntando sobre o que será que acontece com essa princesa.

#### **Passo 6: Lendo o título**

**Orientações:** Mostrando o livro para as crianças e apontando com o dedo indicador a escrita do título, o professor lê o nome da narrativa: A Cinderela das Bonecas. Pelo fato da história da Cinderela ser uma história conhecida de muitas crianças, o professor questiona sobre quem é a Cinderela. As crianças, em sua maioria, contarão que é uma princesa. Poderá haver crianças que não conhecem a história da Cinderela, dessa forma faz-se necessário recontá-la. Com a participação das crianças, o professor conduzirá um breve relato.

#### **Passo 7: Autora, ilustradora e editora**

**Orientações:** A professora mostra o livro, indicando com o dedo que na capa há outras coisas escritas, entre elas, o nome da autora, da ilustradora e o nome da editora. Pergunta às crianças o que o/a autor/autora e o/a ilustrador/ilustradora fazem. É provável que elas digam que o/a autor/autora escreve os livros e o/a ilustrador/ilustradora desenharam os livros. A professora confirma a hipótese afirmando que os autores escrevem os livros e os ilustradores fazem os desenhos das histórias que os autores escreveram. Continua a conversa dizendo que a história de hoje foi escrita pela Ruth Rocha e interroga se já ouviram falar dessa autora. É possível que sim. A professora deverá contar um pouco sobre a autora.

**Informações:** Ruth Rocha é uma escritora brasileira que gosta muito de escrever histórias para as crianças. Desde pequena, ela ouvia as histórias que a sua mãe e seu avô lhe contavam. Mas foi com as histórias de Monteiro Lobato que ela se interessou ainda vez mais pela literatura. Estudou bastante, fez faculdade, casou-se e teve uma filha chamada Mariana. Atualmente, está com 90 anos e ainda escreve. Ruth Rocha ganhou muitos prêmios e já escreveu mais de duzentos livros, como *A Primavera da Lagarta* (2011), *Bom dia, todas as cores* (2013), *Nosso Amigo Ventinho* (2009) e *Quem tem medo de monstro?* (2012).

**Orientações:** A professora mostra o livro indicando com o dedo que há escrito na capa o nome da ilustradora e que quem o fez foi a Mariana Massarani. Folhear o livro com o objetivo de que as crianças observem um pouco da ilustração. Pode parar na página 11 e na 23 para que verifiquem como é o desenho da ilustradora, como possuem detalhes e são coloridos. A seguir, a professora fala o nome de outros livros ilustrados por ela: *Vivinha, a baleiazinha* (ROCHA, 2013), *O balde das chupetas* (HETZEL, 2017) e *Vira Bicho* (TRIGO, 2004), pois são livros que compõem o acervo da escola. Logo após, conta um pouco sobre Mariana Massarani.

**Informações:** Mariana Massarani nasceu no Rio de Janeiro e tem 58 anos. É ilustradora e autora de alguns livros, como *Banho* (2006), *Salão Jaqueline* (2009) e *A minha vó* (2016). Suas ilustrações são bastante coloridas e algumas contêm pinturas e colagens. Elas são engraçadas e muito interessantes. Um chamado incontestável a entrar numa história. Ilustrou por volta de 200 livros infantis e foi premiada várias vezes. Suas ilustrações não estão somente nos livros, mas também em camisetas, bolsas, canecas e até em aplicativos de celulares. Outros lugares do mundo, como o Japão, a Itália, a Alemanha e a Coreia, já conheceram os desenhos de Mariana Massarani através de exposições.

**Orientação:** Ainda explorando a capa do livro, a professora mostra a página em que há o pequeno desenho de uma salamandra. Pergunta às crianças que bichinho é aquele. Eles dirão “lagartixa”, “minhoca” ou “lagarto” – o que trará à professora a possibilidade de ampliar os conhecimentos deles acerca dos animais dizendo que se trata de uma salamandra e que esse também é o nome da editora.

**Informações:** Em vista disso, explicar que a editora é muito importante no processo de publicação dos livros. Normalmente, os livros vão para a editora através de documentos

escritos no computador. Lá existem pessoas que leem, corrigem o que está escrito, organizam tudo em programas de computador e só depois o livro é impresso, ficando como o conhecemos. Depois, são transportados para as livrarias, onde são comprados pelas pessoas. Os livros que chegam até à escola podem vir de diferentes formas: uma pessoa doa, o governo compra e envia ou a escola compra.

### **Passo 8: Iniciando a leitura**

**Orientação:** A professora diz às crianças que iniciará a leitura da história. Pergunta se lembram do título. Inicia a leitura com o livro aberto e virado para as crianças. Todas as vezes que terminar uma página, andará por dentro do círculo para que as crianças possam ver melhor as ilustrações. Ler a história com entonações diferentes para cada personagem, fazendo expressão de surpresa, alegria e satisfação.

### **Passo 9: E a história terminou**

**Orientações:** Ao terminar a leitura da história, a professora conversa com as crianças sobre como a vovó Neném era, se a vovó da história se parece com a vovó deles, se na casa da avó deles também encontram muitos doces, ou o que elas fazem de gostosuras para eles, ou se não fazem. A vovó Neném participou da festa ajudando a enfeitar o local e colaborando para que a Mariana conseguisse consertar e enfeitar a sua boneca, ou seja, ela guardava muitas coisas como forma de reciclar. Aproveitou esse momento para ensinar à neta que é muito importante reutilizar as coisas. A professora questiona as crianças se suas avós guardam coisas do tempo de criança ou se contam aventuras de suas infâncias. A boneca de Mariana ganhou o nome de Cinderela – a professora, então, indaga o motivo de ela ter ganhado esse nome. O que há em comum entre as duas Cinderelas?

### **Passo 10: E as brincadeiras!!**

**Orientações:** A professora pergunta às crianças como a vovó Neném ajudava as crianças da história nas brincadeiras. Os pequenos deverão dizer que era ensinando-as a brincar. A professora permanece no assunto demonstrando interesse em saber quais brincadeiras ela ensinou. As crianças podem dizer “pular corda”, “pular sela”, “brincar de mímica”, “bolinha de gude”, “empinar pipa”, “telefone sem fio”, etc.

**Informações:** Ter na sala de aula uma lista com o nome de todas as brincadeiras que aparecem na história é uma forma de ajudar as crianças a memorizarem possíveis formas de brincar. Será ainda melhor se a lista possibilitar que o professor registre novas brincadeiras sugeridas pelas crianças.

**Orientações:** Uma folha A3 será o que a professora usará para anotar o nome de todas as brincadeiras que as crianças lembrarem da história. Mostra a folha e diz que o nome das brincadeiras ficará anotado na lista; assim, sempre que quiserem, eles poderão consultar a lista a fim de lembrar de quais brincadeiras poderão brincar.

A professora pode sugerir a brincadeira da pipa. Para brincarem de pipa, deverão fazê-la com papel sulfite ou jornal. Ela os ensina a fazer uma pipa simples, conhecida como *capucheta*. Chama as crianças para irem à área externa.

### **Passo 11: Brincando**

**Informações:** Dirigir-se para a área externa levando folhas sulfites, um rolo de barbante e tesoura. Pedir às crianças que sentem no chão para que possa explicar como a pipa será feita.

**Orientações:** Propõe que seja feita uma pipa diferente daquela que normalmente as crianças veem voando no céu, que tem pauzinhos de madeira. Certamente algumas crianças lembrarão da *capucheta* – um tipo de pipa feito com o papel dobrado em suas pontas. É possível que todos queiram fazer. Logo, distribuir os papéis e ajudá-los a montar suas pipas. Se houver crianças que não queiram brincar com a *capucheta*, oferecer os brinquedos que há na sala.

Conforme as crianças montarem a sua *capucheta*, pedir à estagiária que amarre o barbante e deixá-los brincar livremente com a mesma.

A escola deve promover a brincadeira de inúmeras maneiras e em todos os contextos possíveis, sendo essencial que ela esteja em diferentes propostas, inclusive nos momentos de aula de leitura. Um momento rico como esse precisa ser avaliado e constantemente aprimorado, visando à formação leitora desde a Educação Infantil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As aulas de literatura são excelentes oportunidades para despertar nas crianças o interesse pelo hábito de ler e são possibilidades de promoção dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Mesmo pequenas e não lendo convencionalmente, em sua maioria, elas apreciam bastante o momento das histórias. A prática da leitura beneficia em muitos aspectos o desenvolvimento infantil, aprimora o senso crítico, amplia o conhecimento de mundo, enriquece o vocabulário, desenvolve afetos e emoções, além de proporcionar entretenimento. Planejar aulas de literatura implica ter em mente os objetivos de aprendizagem a serem alcançados – isso determinará o tipo de livro a ser escolhido. Corroborando Faria (2004, p. 14) ao dizer que o professor deve “ler primeiro essas obras como leitor comum”, e após o deleite da leitura, encontrar indícios de que esse ou aquele livro é mais pertinente ao objetivo que se quer atingir.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças são conectados. Nas aulas de literatura, é possível enfatizar um ou mais deles, como descrito na atividade proposta que destacou o direito de brincar – se bem observada, é notório que os outros direitos – expressar, conhecer-se, conviver e explora – também acompanham a proposta. Sendo assim, para promover os direitos de aprendizagem nas aulas de literatura de crianças pequenas, é importante que o/a professor/a tenha clareza do que quer alcançar, a fim de proporcionar uma experiência significativa e que contribua de forma promissora na relação que as crianças vão construindo com a leitura.

As escolas e os professores precisam considerar a formação leitora como parte essencial do desenvolvimento infantil, pois, além de ser uma necessidade psicológica da criança e de estimular a imaginação, a fruição e a criação, favorece o seu desenvolvimento como indivíduo ativo que será capaz de transformar a sua realidade. É um movimento de pensar do micro para o macro, do indivíduo à sociedade. Por seu papel formador, a escola precisa capacitar seus alunos, ou sua função não se concretizará.

## Referências

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. MEC/SEB. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: [s.n.], 2007, p. 33-46.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> . Acesso em 30 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)*. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em 09 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil (RCNEI)*. Brasília, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf) . Acesso em 09 ago. 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Vários escritos. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995, p. 169-191.

COELHO, Nelly Novaes. A literatura infantil e seus caminhos. In: COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000, p. 14-63.

CORSARO, William Arnold. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tisuko Morchida. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2019, p. 111-121.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 58, p. 77-81, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1321/1323> Acesso em 09 ago. 2021.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MOMO, Mariangela. *Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola*. 2007. 366f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. A Construção Cultural da Imaginação. In: REGO, Teresa Cristina. (Org.). *Lev Vigotski: precursor da teoria histórico-cultural. A importância da cultura e da linguagem na constituição do psiquismo*. São Paulo: Segmento, 2018, p. 57-66.

RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira. *As vozes poéticas da infância: a poesia infantil contemporânea em diálogo multicultural com o modernismo*. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2002, Tese (Doutorado em Filosofia, Letras e Ciências Humanas) do

Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROCHA, Ruth. *A cinderela das bonecas*. São Paulo: Salamandra, 2011

RUIZ, João Álvaro. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1996

VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

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

Recebido em: 28/11/2021

Aceito em: 04/05/2022