UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS - RIO CLARO

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

JULIANA SOUZA DE SIQUEIRA

A LITERATURA INFANTIL NUMA PERSPECTIVA DAS EMOÇÕES DAS CRIANÇAS A PARTIR DO LIVRO "A PARTE QUE FALTA"

Rio Claro - SP
2023

JULIANA SOUZA DE SIQUEIRA

A LITERATURA INFANTIL NUMA PERSPECTIVA DAS EMOÇÕES DAS CRIANÇAS A PARTIR DO LIVRO “A PARTE QUE FALTA”

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia

Orientador: Prof. Dr. César Donizeti Leite

Coorientador: Prof. Dr. Peterson Rigato da Silva

Rio Claro - SP
2023

S618l

Siqueira, Juliana Souza de

A literatura infantil numa perspectiva das emoções das crianças a partir do livro "A parte que falta" / Juliana Souza de Siqueira. -- Rio Claro, 2023

55 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientador: Cesar Donizeti Leite

Coorientador: Peterson Rigato da Silva

1. Infância. 2. Literatura infantojuvenil. 3. Psicologia infantil. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

JULIANA SOUZA DE SIQUEIRA

A LITERATURA INFANTIL NUMA PERSPECTIVA DAS EMOÇÕES DAS CRIANÇAS A PARTIR DO LIVRO “A PARTE QUE FALTA”

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia

BANCA EXAMINADORA:

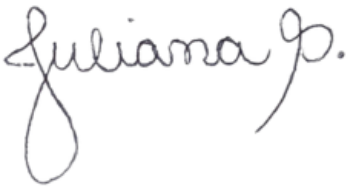
Prof. Dr. César Donizeti Leite (orientador)

Prof. Dr. Peterson Rigato da Silva (coorientador)

Prof. Dr. Maria Antonia Ramos de Azevedo

Prof. Dr. Raquel Fontes Borghi

Aprovado em:16 de novembro de 2023

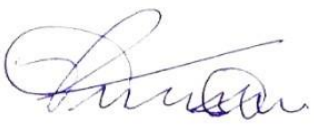


Assinatura do discente

Cesar Donizeti Pereira Leite:07420108803

Assinado de forma digital por Cesar Donizeti Pereira Leite:07420108803
Dados: 2023.12.04 18:21:12 -02'00'

Assinatura do orientador



Assinatura do coorientador

Dedico este trabalho a Deus e aos meus pais: pilares da minha formação como ser humano.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus queridos pais, Maria e Luirto, por sempre me incentivarem e me apoiarem em tudo. Não existem palavras suficientes para expressar minha profunda gratidão por tudo o que vocês fizeram por mim ao longo de toda minha vida.

Ao meu orientador, Cesar Leite, e ao meu coorientador, Peterson Rigato, por não me deixarem desistir e por me permitirem embarcar em uma viagem cheia de muitas emoções a qual foi desenvolver essa pesquisa.

Ao meu marido, Leivid Marques, que além de me incentivar todos os dias, não limitou esforços nesse ano tão intenso. Sou grata por toda a paciência e compreensão com as minhas horas ausentes - você me faz ser mais forte e enxerga uma luz em mim que, por vezes, até eu mesmo duvido de sua existência.

Aos meus irmãos, Camila Bordon e Eduardo Siqueira, que tanto admiro, dedico o resultado do esforço realizado ao longo deste percurso - ter vocês é ter mais um exemplo de força na vida. Agradeço por verem potencial em mim.

Aos meus sobrinhos, Emanuela, Vitor e Lary, que mesmo sem entenderem me fazem mais forte - vocês são depósitos de todo meu amor.

Às minhas companheiras de graduação, principalmente Ana Paula Cardoso, Laura Fontana e Isabella Garcia. Saibam que cada conversa, riso e desafio compartilhado moldou este caminho. Hoje, olhamos para trás com orgulho e para frente com esperança. Agradeço por serem parte desta jornada extraordinária.

Às minhas companheiras de trabalho, Rita de Cássia, Silvana Ragonha, Renata Bacan, Carina Ragonha, Taynara Moreli e Adriélli Araújo, por serem exemplos sem perceberem. O comprometimento e dedicação de vocês inspiraram meu próprio esforço, e por isso sou profundamente grata.

Por fim, à Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Câmpus de Rio Claro que, ao longo desta jornada, não apenas me forneceu conhecimento e oportunidades, mas também moldou meu caráter e ambição.

RESUMO

O presente estudo aborda a literatura infantil na compreensão e aceitação das emoções das crianças em um contexto pós pandemia. O problema investigado pauta-se no desempenho de um caminho sensível para auxiliar as crianças na jornada de reconhecerem e aceitarem suas próprias emoções. Para isso, há a exploração da literatura infantil e da obra “A Parte que Falta” escrita por Shel Silverstein. Para alcançar esse propósito, conduzimos uma revisão bibliográfica abrangente, identificando artigos por meio dos seguintes descritores: "educação infantil", "literatura", "aspectos socioemocionais" e "emocional". A metodologia adotada é a pesquisa qualitativa, pois permite uma exploração mais profunda e reflexiva do fenômeno estudado. A pesquisa se estrutura em quatro capítulos que abordam a educação infantil, a literatura infantil, a aplicação do livro "A Parte que Falta" e as considerações finais que sintetizam o estudo. Em síntese, esta pesquisa ressalta a magnitude da literatura infantil, como exemplificada por "A Parte que Falta", na promoção do desenvolvimento emocional das crianças, delineando um caminho onde a compreensão e a aceitação de seus sentimentos podem florescer, mesmo em um mundo pós-pandêmico repleto de desafios e complexidades.

Palavras-chave: emoções; infância; literatura infantil.

ABSTRACT

This study addresses children’s literature in the understanding and acceptance of children’s emotions in a post-pandemic context. The problem investigated is based on the performance of a sensitive path to help children on the journey to recognize and accept their own emotions. For this, there is the exploration of children’s literature and the work "The Missing Part" written by Shel Silverstein. To achieve this purpose, we conducted a comprehensive literature review, identifying articles through the following descriptors: "early childhood education", "literature", "socioemotional aspects” and "emotional". The methodology adopted is qualitative research, as it allows a deeper and more reflective exploration of the phenomenon studied. The research is structured in four chapters that address early childhood education, children’s literature, the application of the book "The Missing Part" and the final considerations that synthesize the study. In summary, this research highlights the magnitude of children’s literature, as exemplified by "The Missing Part", in promoting children’s emotional development, outlining a path where understanding and acceptance of their feelings can flourish, even in a post-life world full of challenges and complexities.

Keywords: emotions; childhood; children’s literature.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO……. 7
2 SEMENTES DO SABER: A TRAJETÓRIA DA CRIANÇA PELA EDUCAÇÃO INFANTIL……. 12
2.1 Criança e infância: teias do tempo desses conceitos……. 12
2.2 Trilhas da educação: lutando por políticas transformadoras…….. 19
3 O ENCANTO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL…… 23
4 A PARTE QUE ME FALTA: EMOÇÕES E INFÂNCIA…..…… 30
5 "A PARTE QUE FALTA" E A APLICAÇÃO LITERÁRIA……37
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS…….. 46
REFERÊNCIAS…….. 48

1 INTRODUÇÃO: CAMINHOS DA EMOÇÃO NO CONTEXTO PÓS PANDEMIA

Uma pesquisadora apaixonada pelo universo da literatura geral e infantil, embarca em uma fascinante jornada de exploração e análise, guiada pela convicção de que as histórias direcionadas às crianças desempenham um papel essencial no reconhecimento e na aceitação das emoções. O título deste trabalho, “A literatura infantil numa perspectiva das emoções das crianças a partir do livro ‘A Parte que Falta”, emerge como um convite para adentrar no mundo mágico das narrativas infantis e analisar como elas podem ser um farol de compreensão e apoio emocional, especialmente no contexto da época pós-pandemia, onde os sentimentos de confusão e incerteza pairam sobre todos nós.

No cenário contemporâneo, enquanto emergimos de um período desafiador de isolamento e mudanças abruptas, torna-se cada vez mais evidente a importância de abordar os aspectos emocionais das crianças de forma sensível e empática. A crise global trouxe à tona uma montanha-russa de emoções complexas, muitas das quais podem ser difíceis para as crianças compreenderem e expressarem plenamente o que podem sentir. Nesse contexto, a literatura infantil assume um papel crucial ao oferecer um espaço seguro e acolhedor para explorar esses sentimentos confusos e, ao mesmo tempo, desconstruir a ideia de que determinadas emoções devem ser suprimidas ou controladas.

Essa trajetória rumo à escolha do livro "A Parte que Falta" como ponto central deste estudo foi influenciada por experiências pessoais e reflexões profundas a partir das vivências cotidianas. Durante os tempos desafiadores da pandemia, vivenciei um turbilhão de emoções complexas. O isolamento social, as mudanças na rotina e a incerteza em relação ao futuro despertaram sentimentos de ansiedade, solidão, medo e confusão. Observar crianças em meu convívio, sejam da família ou da vizinhança, lidando com essas mesmas emoções de maneira muitas vezes silenciosa e retraída, despertou em mim uma preocupação genuína.

Foi ao compartilhar histórias e conversas com essas crianças que percebi a falta de caminhos para abordar suas emoções. Muitas vezes, elas demonstravam dificuldade em identificar e expressar o que estavam sentindo, talvez influenciadas pela pressão sutil da sociedade para manter um exterior aparentemente imperturbável. Essas observações me levaram a questionar o papel da literatura infantil como um veículo potencial para oferecer suporte emocional e auxiliar na

navegação por esse mar de sentimentos.

Foi então que me deparei com "A Parte que Falta", um livro que, através de sua prosa poética e ilustrações cativantes, parecia encapsular a essência das emoções humanas de uma maneira acessível e compassiva. A jornada do personagem em busca de sua parte que falta ressoou profundamente com as experiências que eu e muitos outros vivenciaram durante a pandemia, onde nos deparamos com "partes" de nós mesmos que talvez estivessem ocultas anteriormente. Foi essa ressonância entre a narrativa do livro e as experiências pessoais que culminou na identificação do livro como uma fonte rica de exploração para entender como a literatura infantil pode ser uma aliada na compreensão e aceitação das emoções das crianças.

Ao acompanhar a jornada do protagonista em busca de sua parte que falta, somos convidados a refletir sobre como lidamos com nossas próprias lacunas emocionais. Esta obra, repleta de metáforas delicadas, desafia as noções convencionais de controle emocional e culpa, ressoando de maneira profunda especialmente após os tempos tumultuados que vivenciamos.

A partir dessas reflexões, emerge a questão problema deste estudo: Como a obra "A Parte que Falta", assim como a literatura infantil, pode ser utilizada como uma delicada tapeçaria para guiar as crianças na jornada de reconhecerem e acolherem suas próprias emoções, também levando em consideração um contexto pós-pandemia, onde sentimentos “embaraçados” estão presentes? A busca por uma resposta a essa pergunta se desdobrará ao longo desta pesquisa, que se propõe a explorar as nuances da literatura infantil como um meio de apoio emocional e saudável das crianças, considerando a importância de aceitar e compreender os próprios sentimentos sem culpa. Para isso, passaremos por diversas etapas da infância e sua trajetória para que possamos ter um embasamento de um contexto e de críticas necessárias, as quais serão eficazes para entendermos a totalidade da pesquisa.

Assim, a jornada intelectual que iniciei visa não apenas aprofundar a compreensão do impacto da literatura infantil nas vidas emocionais das crianças, mas também a lançar luz sobre como narrativas como "A Parte que Falta" podem servir como pontes de ligação entre as experiências individuais e os desafios coletivos que enfrentamos.

Portanto, este estudo busca lançar luz sobre a capacidade transformadora da

literatura infantil na promoção do desenvolvimento emocional em um momento em que a necessidade de compreensão e aceitação de nossos sentimentos é mais crucial do que nunca, especialmente na era pós-pandemia.

Sendo assim, o objetivo do estudo é destacar como a literatura infantil, incluindo "A Parte que Falta", pode desempenhar um papel transformador na promoção do desenvolvimento emocional, especialmente em um momento em que a compreensão e a aceitação dos sentimentos são fundamentais, dada a situação global.

Este projeto engloba realizar uma pesquisa qualitativa sobre questões emocionais infantis e a questão da literatura infantil. Para tal, utilizou-se como base trabalhos e artigos científicos previamente selecionados sobre o tema, publicados de forma online. Em um dos principais sites utilizados, o Periódico CAPES (banco digital de teses e dissertações), foi levado em consideração os artigos que incluem como termos principais: “educação infantil”, “literatura”, “socioemocional” e “emocional”.

Em uma busca mais ampla com os descritores “educação infantil” e “literatura” foram encontrados 1.456 artigos, 10 dissertações e 2 relatórios referentes ao tema. Para que a procura dos trabalhos fosse mais afunilada, o descritor “emocional” foi acrescentado. Sendo assim, foram disponibilizados no site 32 artigos, mas utilizados na pesquisa apenas 10 destes, já que eram os únicos que se enquadram no tema proposto. Todos os artigos foram produzidos e publicados entre 2009 a 2022.

Dessa forma, todas as pesquisas que relataram sobre a área medicinal, ou não abrangiam o tema da literatura infantil da forma estudada no presente trabalho, foram excluídas.

Para que fosse possível fazer um levantamento bibliográfico sobre a literatura encontrada, trazendo conexões com o tema proposto, além de relacionar com o livro “A Parte que Falta”, a pesquisa qualitativa foi escolhida.

A pesquisa qualitativa promove perguntas mais profundas, reflexões e aprofundamento sobre o assunto em estudo. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador ou pesquisadora desenvolve sua análise com base em suas próprias percepções. De acordo com Garnica (1997), nas abordagens qualitativas, o conceito de pesquisa adquire um novo significado, sendo concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender. Essa jornada que evolui continuamente pode vir a

transformar a própria natureza da pesquisa. Nesse sentido, o foco não está exclusivamente em princípios, leis e generalizações pré-estabelecidas, mas sim na qualidade e nos elementos relevantes para o observador-investigador.

Sendo assim, a abordagem qualitativa da pesquisa desempenha um papel muito importante ao promover uma imersão no assunto proposto em cada tipo de estudo. Ao invés de simplesmente buscar respostas diretas, essa metodologia busca explorar camadas mais profundas e certas observações por meio de perguntas que desafiam os limites convencionais, sempre levando em consideração reflexões críticas e aprofundamentos.

De acordo com Max van Manen (1990), a investigação qualitativa é uma busca por "um nível de conhecimento que não pode ser expresso em termos de quantificação". Isso implica que os entendimentos adquiridos por meio dessa abordagem frequentemente se revelam em narrativas, exposições minuciosas e análises interpretativas, viabilizando uma compreensão abrangente e contextualizada do fenômeno investigado.

Pensando em uma figura mais contemporânea, Saldaña (2015) oferece orientações práticas e abrangentes sobre como conduzir análise de dados qualitativos de maneira rigorosa e sensível. De acordo com o autor, um dos conceitos centrais é a importância da codificação como um processo interpretativo e criativo. Saldaña argumenta que a codificação é uma forma de "leitura interpretativa" dos dados, na qual o pesquisador ou pesquisadora se envolve em uma análise aprofundada.

Portanto, para dar o pontapé inicial da pesquisa, o pesquisador ou pesquisadora, escolhe, de acordo com a sua perspectiva de estudo, um caso particular, ou uma situação que considerou representativo dentre um conjunto de casos semelhantes. Severino (2007) discute a escolha do caso ou situação como parte essencial do processo de pesquisa qualitativa. O autor reforça a importância da seleção criteriosa em pesquisas qualitativas, relembrando que o objetivo principal é compreender em profundidade e detalhe um fenômeno específico, ao invés de buscar generalizações amplas. Sua abordagem apoia a ideia de que a qualidade da investigação qualitativa está intrinsecamente ligada à escolha adequada e criteriosa desse início do processo.

Desta forma, a presente pesquisa se estrutura da seguinte maneira: o primeiro capítulo, intitulado "Sementes do saber: a trajetória da criança na Educação Infantil", aborda a Educação Infantil em si, bem como os conceitos de criança e infância, além das transformações políticas que têm surgido ao longo do tempo. O segundo capítulo, intitulado "O encanto da literatura infantil", marca o início da imersão no mundo mágico da leitura. Já no terceiro capítulo, intitulado "A parte que me falta: emoções e infãncia", discute-se amplamente a aplicação da leitura no contexto infantil, com foco especial no livro central desta pesquisa: "A Parte que Falta". Finalmente, as "Considerações finais" apresentam uma síntese e conclusão abrangente do debate e desenvolvimento deste estudo.

2 A TRAJETÓRIA DA CRIANÇA PELA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no processo educacional, sendo considerada a primeira etapa da educação básica. Destinada a crianças com idades entre 0 e 5 anos, essa fase tem como objetivo principal promover o desenvolvimento integral dos indivíduos nessa faixa etária. Segundo os princípios de Malaguzzi (1993), por exemplo, a Educação Infantil não é uma preparação para as etapas posteriores da educação, mas sim uma fase crítica em si mesma, na qual as crianças têm o direito de explorar, criar e construir conhecimento por meio da interação com o ambiente e com os outros.

Durante a Educação Infantil, as crianças vivenciam experiências significativas que contribuem para a sua formação pessoal, social e cognitiva. É nesse período que elas têm a oportunidade de explorar e descobrir novos valores, sentimentos e habilidades, além de desenvolver sua oralidade, autonomia e percepção de si mesmas e do mundo que as cerca. É possível afirmar que essas interações sociais desempenham um papel crucial no crescimento cognitivo das crianças. (VYGOTSKY, 1978).

A importância da Educação Infantil na construção de uma base sólida para o aprendizado futuro não pode ser subestimada. Uma educação de qualidade precisa abranger essa etapa crucial, reconhecendo suas especificidades e necessidades particulares. Por isso, refletir sobre suas diretrizes, trajetórias e práticas é tão necessário.

Para que tudo isso seja melhor compreendido, será discutida a seguir a evolução do conceito de criança e infância.

2.1 Criança e infância: teias do tempo

No primeiro conceito platônico, segundo Kohan (2009), a criança era compreendida como ser em potencial, desprovida de características próprias, enfatizando uma perspectiva futurista da infância. Nessa visão, a educação voltada para as crianças era considerada uma projeção política, com o objetivo de moldá-las de acordo com os ideais desejados.

Ainda segundo o autor, a infância era considerada, já na segunda concepção platônica, como um nível inferior à fase adulta. Acreditava-se que:

> Entre todas as criaturas selvagens, a criança é a mais intratável; pelo próprio fato dessa fonte de razão que nela existe ainda ser indisciplinada, a criança é uma criatura traiçoeira, astuciosa e sumamente insolente, diante do que tem que ser atada, por assim dizer, por múltiplas rédeas (PLATÃO, 2010, p. 302).

Por isso, a criança e sua natureza devem ser trabalhadas para que se voltem à harmonia. Kohan (2009, p. 24) acrescenta que na terceira concepção platônica a criança é concebida como um ser desprezado, pois as “as crianças são a figura do não desejado, de quem não aceita a própria verdade [...] as crianças são [...] para Platão, uma figura do desprezo, do excluído” [...].

Nesse sentido, a educação na infância assume um caráter essencialmente político e está sempre relacionada a uma nova pólis que os filósofos querem constituir. Dessa forma, os meninos, filhos de “homens superiores”, eram preparados, para serem reis que governassem a pólis no futuro. Assim, a infância nesse período era vista pelo viés da possibilidade e pelo viés da inferioridade. Este porque a criança era concebida como ser inferior e aquele porque a criança seria moldada para ser, no futuro, um governante.

Na Antiguidade e na Idade Média, as condições de higiene e saúde eram precárias, provocando um alto índice de mortalidade infantil. Heywood (2014, p. 87) aponta que os bebês menores de 2 anos eram tratados com profunda negligência, pois os pais achavam desnecessário investir tempo e cuidado em um “pobre animal suspirante”. Essa visão reflete a percepção de que a sobrevivência das crianças era incerta, levando a um tratamento muitas vezes desprovido de carinho e atenção.

Quando as crianças conseguiam atingir certa idade, não eram vistas como sujeitos com identidade própria até que pudessem realizar ações semelhantes àquelas feitas pelos adultos de seu convívio. Ariès (1978) traça uma análise detalhada das mudanças nas percepções e tratamento das crianças ao longo dos séculos. Ele examina como as atitudes em relação à infância foram influenciadas por fatores históricos, sociais e culturais, desde a antiguidade até os tempos contemporâneos. Através dessa investigação, o autor destaca as transformações nas visões sobre a infância, incluindo as diferentes formas de cuidado, educação e representação social das crianças ao longo dos períodos históricos. Sua abordagem enriquece a compreensão do desenvolvimento conceitual da infância, revelando como as crianças passaram de um posição desvalorizada e funcional para serem reconhecidas como sujeitos com necessidades e direitos próprios.

Ariès (1978) salienta que o sentimento de infância não existia na Idade Média, visto que não havia um jeito diferente de tratar a criança, que contemplasse suas especificidades e necessidades. Assim que deixava de depender totalmente de sua mãe, a criança já era inserida na sociedade dos adultos, participando de jogos, de afazeres domésticos ou trabalhando como aprendiz.

As roupas não eram próprias para as crianças, mas similares às do adulto, impossibilitando o movimento corporal, a brincadeira e tudo mais que faz parte do mundo infantil. À criança era negado tudo que lhe afastava do mundo infantil, do brincar até o vestir.

As perspectivas de Heywood (2014) e Ariès (1978) oferecem um panorama revelador sobre a evolução do conceito de criança e infância ao longo da história. A negligência e a inserção precoce das crianças nas atividades adultas nas eras antigas contrastam fortemente com as concepções contemporâneas, que valorizam a infância como um estágio vital distinto, repleto de características e necessidades únicas. No entanto, é importante refletir sobre como essa valorização moderna da infância pode, em alguns casos, também moldar o pensamento da criança de acordo com as expectativas e padrões estabelecidos pela sociedade. Essa mudança de percepção ressalta a influência dos contextos históricos, sociais e culturais na construção das visões sobre a infância ao longo do tempo.

Postman (2011, p. 33) acrescenta que “de todas as características que diferenciam a Idade Média da Idade Moderna, nenhuma é tão contundente quanto à falta de interesse pelas crianças”. Para o autor, a falta do conceito de educação atrelado à ausência de alfabetização é uma das razões pela qual o conceito de infância não tenha existido no período medieval.

Dessa forma, não se exigia nenhuma preparação de quem atuava com crianças. Esse atendimento contava com as chamadas criadeiras, amas de leite ou mães mercenárias.

Áries (1978, p.10) acrescenta que:

> Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato.

Havia ainda uma diferenciação entre meninos e meninas, visto que “as meninas costumavam ser consideradas como o produto de relações sexuais corrompidas pela enfermidade, libertinagem ou a desobediência a uma proibição” (HEYWOOD, 2004, p.76).

As crianças meninas, portanto, sofriam ainda mais com a exclusão e com o desprezo. De acordo com Kramer (2006, p.14),

> A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade.

A autora argumenta ainda que “a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade” (KRAMER, 2006,p.13).

Postman (2011, p.34) ressalta que o advento da imprensa, no século XVI, que culminou em uma alfabetização socializada, permitiu o surgimento de um novo conceito para a idade adulta que também promoveu uma separação entre o mundo adulto e infantil. Essa nova definição, baseada na competência de leitura, provoca o surgimento de uma nova concepção de infância. A tipografia criou um novo mundo do qual as crianças foram expulsas ao ser habitado pelos adultos, portanto essa ruptura exigiu que um novo mundo fosse criado para as crianças: a própria infância.

A infância, do século XV ao século XVII, começou a ser pensada como uma fase do desenvolvimento que necessitava de um tratamento especial e, por isso, as crianças passaram a ser separadas dos adultos em espaços diferenciados. Diante disso surgem as escolas.

Entre a Idade Média e a Idade Moderna, a concepção de infância e de criança foi se modificando. Ariès (1978) descreve o século XVII como uma fase de extrema relevância para a evolução dos temas relacionados à infância. Para ele, foi, a partir desse século, que a criança começou a ser retratada sozinha e sua expressão passou a ser menos desfigurada que na Idade Média. Também, no século XVII, os primeiros estudos sobre a psicologia infantil foram iniciados. Tais estudos tinham a finalidade de buscar entender a mente da criança para melhor ajustar os métodos aplicados na educação.

Ariès (1978, p. 33) pontua ainda que um grande marco, também ocorrido nesse período, foi a diferenciação das vestimentas das crianças e dos adultos, algo

incomum até então. O autor ressalta que “[...] foi preciso esperar o fim do século XVIII para que o traje das crianças se tornasse mais leve, mais folgado, e a deixasse mais à vontade”. Assim, após um bom tempo, as crianças passaram a ter mais liberdade de movimento.

A partir dessas mudanças, a sociedade foi deixando de ver a criança como um adulto em miniatura. Dessa forma, a rotina e o cotidiano foram apresentando e exigindo um olhar mais humanizado, mostrando que a criança deveria ser entendida em suas singularidades e particularidades.

Nessa perspectiva, os vários fatores sociais e históricos colaboraram para a composição de uma nova conceituação para a infância. O século XVIII trouxe ainda mais transformações nas formas de conceber a infância. Ariès (1978) aponta que os artistas expressam através da arte os sentimentos do adulto em relação à criança, que até então estavam ocultos. Tais expressões foram chamadas de cenas de infância literárias revelando, assim, as descobertas da infância, o corpo e a oralidade da criança. Portanto, a criança conquistou um espaço privilegiado na arte.

Segundo Postman (2011, p. 70),

> No século dezoito a ideia de que o Estado tinha o direito de agir como protetor das crianças era igualmente inusitada e radical. Não obstante, pouco a pouco a autoridade absoluta dos pais se modificou, adotando padrões mais humanitários, de modo que todas as classes sociais se viram forçadas a assumir em parceria com o governo a responsabilidade pela educação das crianças.

O Estado passou a assumir uma responsabilidade maior com a criança, de modo que essa conquista se interligasse com as demais esferas sociais, como a família, a escola e a sociedade, abarcando alguns intelectuais que se ocuparam em estudar e analisar o mundo infantil, propiciando uma nova perspectiva em relação aos séculos anteriores. Postman (2011, p. 71) acrescenta que “[...] o clima intelectual do século XVIII – o Iluminismo [...] ajudou a nutrir e divulgar a ideia de infância”.

Sarmento (2007, p. 28) salienta que:

> Os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um carácter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano.

Os estudos de Rousseau (2004) contribuíram significativamente para uma melhor compreensão da infância no século XVIII. Em sua obra “Emílio, ou Da Educação”, ele enfatiza que a criança deve ser percebida em seu próprio mundo,

não como uma simples continuidade ou projeção do adulto. Com essa concepção, tal autor construiu um conceito moderno de infância, que significou a possibilidade de um novo olhar sobre a criança.

Rousseau (2004) não compreende a criança como um adulto em miniatura, mas a enxerga em sua individualidade intrínseca, valorizando suas manifestações singulares, a capacidade inata de imaginação e a liberdade criativa. Para ele, cada idade e cada estado da vida tem sua perfeição conveniente, o tipo de maturidade que lhe é própria. O autor refere-se à infância como um tempo agradável em que a criança tem atitudes espontâneas, é feliz e inocente. Ele fala que a infância é uma fase com características próprias às quais devem ser cultivadas de forma a contribuir para o desenvolvimento da inteligência da criança. Contudo, a abordagem do autor, ao enfatizar a importância de preservar e cultivar essas características próprias da infância, aponta para uma crítica profunda ao desejo de controlar e modular a criança de acordo com os padrões e expectativas da sociedade.

O autor, de uma maneira intuitiva, antecipou teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e moral da criança, quebrou paradigmas e desencadeou novas concepções sobre a criança e a infância, reconhecendo que a criança tem seu próprio mundo, com suas próprias lógicas e sentimentos, o que enfatiza a importância de compreendê-la a partir de sua própria perspectiva. Assim, sua crítica implícita ao controle excessivo e à modulação das características naturais da criança ressalta a necessidade de permitir que a infância floresça em sua autenticidade e singularidade.

A evolução do conceito de infância reflete as mudanças oriundas da própria sociedade. Isso porque “a infância é uma criação da sociedade sujeita a mudar sempre que surgem transformações sociais mais amplas.” (STEINBERG, 2001, p. 12). Nos dias atuais, as crianças são vistas como seres singulares e a infância, como fase de extrema importância no desenvolvimento humano.

A partir da compreensão da infância como uma etapa do desenvolvimento e da criança como sujeito, a educação passa então a ser objeto de estudo e preocupação.

A trajetória da educação na primeira infância no Brasil se caracteriza por várias contradições desde a concepção de infância até o papel e finalidades da Educação Infantil. Percebe-se até hoje um hiato entre a prática e aquilo que é descrito e preconizado pela Lei.

Segundo Oliveira (2005), durante muito tempo, os cuidados e educação da criança cabiam apenas às famílias, com maior responsabilidade sobre a mãe,a quem incumbia a tarefa de instruir e orientar seus filhos. Essa dinâmica refletia os papéis tradicionais de gênero e a centralidade da esfera doméstica como o ambiente primordial de formação infantil. Conforme destacado por Del Priore (1993), essa ênfase no âmbito familiar como a base da educação também refletia a ideia de que a criança deveria ser moldada de acordo com os valores, tradições e normas da família. No Brasil, as creches foram criadas com a chegada da industrialização e da inserção da mulher no mercado de trabalho. Inicialmente, exigia-se dos donos das fábricas espaços de guarda e cuidado para os filhos das operárias.

A incorporação das mulheres à força laboral gerou a necessidade de uma resposta estruturada ao desafio de conciliar o trabalho remunerado com as responsabilidades maternas. Nesse sentido, como ressalta Kuhlmann Jr. (2000), as creches surgiram como uma medida emergencial para atender às demandas das mães trabalhadoras, oferecendo cuidados básicos às crianças durante o período em que as mães estavam ocupadas nas fábricas e indústrias.

Inicialmente, a criação das creches não estava orientada pela perspectiva que conhecemos, da educação formal. Pelo contrário, como observa Kuhlmann Jr. (2000), a motivação principal era prover um espaço de guarda e apenas isto, assegurando que as operárias pudessem exercer suas funções no trabalho sem a preocupação constante com o bem-estar dos filhos. A evolução das creches como espaços educativos ganhou tração gradualmente, em resposta às necessidades da sociedade e às mudanças nos paradigmas de cuidado infantil.

Na década de 1930, surgiram as primeiras instituições públicas com o objetivo de atender as crianças de famílias de baixa renda, reafirmando o caráter assistencialista e segregado, de modo que essas instituições ficaram conhecidas como depósitos de crianças. De acordo com Paulo Freire (1970), essa segregação e falta de investimento nas instituições de ensino para crianças menos privilegiadas perpetuava um sistema que marginalizava esses indivíduos desde cedo, limitando suas oportunidades educacionais e reforçando a desigualdade social.

Essa ideia serviu, durante longos anos, como justificativa para insuficiência de investimentos, estrutura precária, escassez de recursos, baixa formação profissional e quantidade desproporcional de crianças para adultos. Enquanto nas instituições privadas destinadas à elite, a prática tinha um caráter pedagógico, a fim de preparar

a criança para as etapas de escolaridade seguintes. Freire (1970) também ressalta que essa disparidade educacional contribui para perpetuar um ciclo de opressão e marginalização, em que a educação de qualidade era reservada apenas para alguns, enquanto outros eram relegados a um sistema que pouco incentivava o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

As crianças eram vistas de modos diferentes: para as famílias pobres era oferecido um atendimento precarizado, enquanto às crianças da classe dominante recebiam um ensino que visava prepará-las para o ensino regular. A educação, na verdade, não era vista como um direito da criança, mas da mulher que trabalhava.

Toda essa história das creches no Brasil reflete a interseção complexa entre mudanças sociais, econômicas e culturais, e como esses fatores se entrelaçam para influenciar a concepção e a evolução das políticas de cuidado e Educação Infantil.

2.2 Trilhas da educação: lutando por políticas transformadoras

Inicialmente, as políticas educacionais voltadas para a primeira infância apresentavam um viés compensatório com a intenção de tratar das carências culturais, das desigualdades sociais, do abandono afetivo e das deficiências linguísticas. Acreditava-se ainda que a pré-escola pudesse minimizar o fracasso escolar das etapas seguintes.

Paulatinamente e graças às lutas de pesquisadores e pesquisadoras, profissionais da educação e movimentos sociais, as políticas educacionais para a criança de 0 a 5 anos foram assumindo novos contornos, por meio de mudanças nas concepções de criança e da Educação Infantil.

A Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, foram importantes mecanismos jurídicos que impuseram a efetivação de mudanças na forma de pensar a educação escolar na primeira infância. A Carta Magna reconheceu o direito da criança de 0 a 6 anos à educação e o dever do Estado em assegurá-lo, direito que foi reiterado nos outros dois dispositivos legais citados.

Todavia, em 2009, através da Emenda Constitucional n° 59, a Educação Infantil passou a abranger a faixa etária de 0 a 5 anos, de modo que aos 6 anos de idade a criança já ingressasse no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Essa mudança significativa nas políticas educacionais brasileiras reflete o compromisso do governo com a educação desde a mais tenra idade. A consolidação desse novo paradigma também foi fortalecida pela Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que desempenhou um papel fundamental na transformação da estrutura da educação no país. Esta lei representou um marco importante ao estabelecer alterações essenciais para a organização do Ensino Fundamental. Primeiramente, a Lei 11.274 definiu a duração do Ensino Fundamental em nove anos, em vez dos oito anos anteriores. Isso, por sua vez, permitiu uma redistribuição mais adequada do conteúdo programático ao longo das séries, criando um período de transição mais suave da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A ampliação de um ano nesse ciclo educacional contribuiu para um ensino mais aprofundado e abrangente, alinhado às necessidades das crianças em idade escolar. Além disso, a Lei 11.274 estabeleceu que a criança deveria ingressar no Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, o que se alinham de forma coerente com a Emenda Constitucional n° 59 de 2009. Essa mudança na idade de ingresso promoveu uma ampliação da Educação Infantil, reconhecendo a importância dos primeiros anos de vida na formação do indivíduo. Essa ampliação da Educação Infantil não apenas permitiu que as crianças recebessem uma educação mais completa e de qualidade desde cedo, mas também facilitou a identificação e o apoio às necessidades individuais de cada criança, contribuindo para um sistema educacional mais inclusivo (BRASIL, 2006).

O Plano Nacional de Educação, de 2014, trouxe como uma de suas metas a universalização da oferta de pré-escola para crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil e ampliação da oferta em creches para crianças de 0 a 3 anos até o fim de sua vigência, apontando para a compreensão da importância da Educação Infantil e da possibilidade da criação e implementação de novas políticas públicas nesse âmbito.

Contudo, ainda se observou grande dificuldade em conceber um modelo educacional que efetivamente considerasse o desenvolvimento integral da criança, contemplando as especificidades da infância e aspectos sociais, afetivos e culturais que exerçam influência sobre o seu desenvolvimento.

As políticas educacionais e a trajetória da Educação Infantil refletem o conceito que se tinha de infância em cada etapa da história. Kramer (1988) defende que a compreensão de que a criança é um sujeito situado política e historicamente

leva a entender a criança em sua continuidade. Essa concepção, no entanto, é recente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96, reconhece a Educação Infantil como um segmento que promove a aprendizagem, como primeira etapa da Educação Básica. Atualizada em 2013, a Lei define que:

> Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).
> Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Outros documentos se ocuparam em trazer orientações e diretrizes para a Educação Infantil. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - (RCNEI), de 1998, estabelece o que deve ser ensinado às crianças atendidas nessa etapa do ensino. Embora represente um avanço para a época, o RCNEI não apresentava a criança como foco principal. Tal documento elencava objetivos da aprendizagem e orientações de conteúdos a serem trabalhados.

Publicadas em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) traziam a criança, seu desenvolvimento, identidade e especificidades em foco. Nelas, defende-se a importância da criança ter acesso ao conhecimento cultural e científico, assim como o contato com a natureza, preservando o modo que a criança situa-se no mundo. Além disso, esse documento pontua a relação entre o cuidar e o educar.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2017, 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. Ao ser incluída na BNCC, a Educação Infantil se confirma ainda mais como etapa integrante da Educação Básica.

A BNCC elencou seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos visam garantir que as crianças aprendam de forma significativa e em contextos em que possam exercer um papel ativo em ambientes que favoreçam a vivência de desafios e superação dos mesmos, promovendo um desenvolvimento integral.

No entanto, apesar dos princípios estabelecidos pela BNCC, é importante ressaltar que existem divergências e desafios na implementação dessas diretrizes na prática educacional. A incorporação desses princípios na rotina das instituições de Educação Infantil pode ser complexa, requerendo um equilíbrio delicado entre a promoção do desenvolvimento integral das crianças e a necessidade de respeitar a singularidade de cada uma. Além disso, questões como a formação de professores e professoras, modulação do pensamento infantil, recursos adequados e adaptação curricular também são áreas de contínuo debate e aprimoramento.

Portanto, a Base Nacional Comum Curricular não está isenta de desafios que requerem uma atenção contínua por parte dos educadores, educadoras, gestores, gestoras e pesquisadores/pesquisadoras, a fim de garantir que as crianças tenham acesso a uma Educação Infantil de qualidade que verdadeiramente promova orientações de maneira que a individualidade da criança seja respeitada, além de promover a criatividade e encorajar o pensamento crítico, nunca deixando de lado as características únicas de cada criança.

3 O ENCANTO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O contato com a leitura amplia a percepção do mundo que está à nossa volta. Freire (2006) defende que a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo. Ler é atribuir sentido ao texto, é relacioná-lo com o contexto e com as experiências vivenciadas pelo leitor/leitora. É um ato complexo que vai além da simples reprodução de letras e palavras, envolvendo a interpretação, análise e conexão com o conhecimento prévio e as experiências vividas pelo leitor/leitora. Ao ler, o indivíduo mobiliza seu repertório cultural, suas vivências, valores e crenças, o que enriquece sua compreensão do texto. A leitura do mundo se faz presente nesse processo, pois é a partir do contexto em que o leitor ou leitora está inserido que ele é capaz de interpretar e dar significado ao que lê.

Essa relação entre a leitura da palavra e a leitura do mundo é fundamental para a formação crítica e reflexiva dos indivíduos. Através da leitura, as pessoas podem desenvolver sua capacidade de análise, questionamento e discernimento, o que contribui para uma compreensão mais aprofundada da realidade.

De acordo com Maricato (2005), a inserção de histórias orais e escritas na vida da criança deve ocorrer o quanto antes, pois assim, serão maiores as chances de ela adquirir o gosto pela leitura.

A criança entra em contato com uma grande variedade de enunciados (orais e escritos), antes mesmo da aquisição do código escrito na escola. Ela escuta e participa de conversas entre muitas pessoas, assiste aos telejornais, visualiza outdoors e panfletos, reconhece rótulos e embalagens, vê bilhetes, listas e receitas o tempo todo. Por isso, de um modo natural, a criança interage com gêneros textuais e é capaz de relacioná-los, através de narrações de acontecimentos, descrição de fatos e objetos, invenção e/ou contação de histórias…

Meireles explica (1979, p.42) que “o gosto de ouvir é como o gosto de ler, para quem gosta de ouvir histórias provavelmente gostará de lê-las”. Nessa perspectiva, faz-se necessário possibilitar que as crianças imaginem a história a partir do seu mundo de fantasias e encantamentos, oportunizando uma interação maior com a história e com a leitura. É nesse mundo mágico que elas exploram sua criatividade e compreendem o mundo ao seu redor de uma maneira única. Portanto, é essencial que o processo de leitura se alinhe a esse universo infantil, permitindo que as

crianças se identifiquem com os personagens, se envolvam com as tramas e criem conexões emocionais com as histórias.

Ao proporcionar esse espaço de interação com a história e com a leitura, abrem-se inúmeras possibilidades para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. A leitura estimula sua curiosidade, expande seu vocabulário e fortalece a capacidade de expressão e comunicação. Além disso, a interação com os personagens e enredos pode promover a empatia, o entendimento de diferentes realidades e o respeito à diversidade.

Nesse contexto, é papel dos educadores e educadoras, mães, pais e responsáveis estimularem o gosto pela leitura desde a infância, oferecendo um ambiente rico em livros e histórias, onde a imaginação possa fluir livremente. O professor ou professora, por exemplo, deve estimular a leitura e buscar construir a formação da criança como leitor de uma forma intencional e sistemática, tendo o momento de contação de histórias um elemento que faça parte da rotina pedagógica da Educação Infantil.

De acordo com Moura (2008, p. 365), “ler histórias para as crianças é suscitar o imaginário, é responder perguntas, é encontrar novas ideias e estimular o intelecto”. Dessa forma, a contação de histórias na Educação Infantil possibilita o desenvolvimento da imaginação, da oralidade, do vocabulário, da criatividade, do raciocínio lógico, habilidades essenciais ao desenvolvimento integral da criança e da formação do leitor.

A literatura, portanto, não está intrinsecamente relacionada com a alfabetização. Abramovich (1997, p.16) defende a relevância das histórias infantis para a formação da criança, visto que “escutá-las é o início da aprendizagem para um ser leitor”.

Na primeira infância, a literatura infantil acaba sendo significativa, uma vez que estimula a imaginação fantástica da criança. Por seu intermédio, a criança é levada a conhecer novas realidades, explorar a oralidade, a criatividade, o imaginário, a fantasia e, sobretudo, o gosto pela leitura. Desse modo, mais do que momentos de diversão, a literatura infantil tem uma intencionalidade dentro de um trabalho pedagógico.

Colomer (2007) salienta que a literatura conduz a criança a ter experiências relativas à capacidade simbólica da linguagem. Na primeira infância, a prática de leitura literária favorece também o “desenvolvimento de uma dimensão corporal, de

acolhimento aos gestos, entonações, trocas de olhares, sorrisos e afagos que se fazem presentes nos momentos nos quais alguém mais experiente lhes conta ou lê uma história" (MICARELLO; BAPTISTA, 2018, p.172).

A experiência com a literatura possibilita a compreensão das variadas possibilidades da linguagem e que, "paralelamente à língua prática e funcional, utilizada para regular e satisfazer necessidades cotidianas, existe outra que não serve para nada útil e imediato, que é supérflua e que só tem sentido na brincadeira e no afeto" (MATA, 2014**,** p. 51).

Faz-se necessário, porém, que o fazer pedagógico com a literatura seja prazeroso para a criança. Ziegler (2008), nesse sentido, pontua que introduzir a literatura na Educação Infantil é importante porque aproxima as crianças do mundo do letramento, da leitura e da escrita e também nutre o imaginário, o lúdico, à expressão.

Cabe ao adulto leitor ou leitora apresentar às crianças os sentidos da escrita que estão presentes nos livros, por isso se torna necessário que o professor também seja um leitor, ampliando sempre seu repertório. No ambiente escolar, a diversidade de gêneros e a presença intencional da literatura na rotina pedagógica aumentam a curiosidade e as habilidades e competências sobre o código escrito.

Ao ouvir uma história, a criança mergulha no enredo, acompanhando os fatos, fazendo inferências e releituras. Para tanto, deve-se efetivamente incluir a literatura no fazer pedagógico, visto que a construção de um leitor exige a proposição de atividades diárias que oportunizem a leitura, a troca, a interpretação, a argumentação (ZIEGLER, 2007, p.01).

Considerando que todas as atividades pedagógicas devem ser intencionais, a aplicação literária na Educação Infantil implica em planejamento. Martins (2008, p.2) adverte que:

> O espaço e o tempo para a literatura na escola devem ser planejados cuidadosamente, com objetivos e estratégias claras. Pois, para gostar de ler o aluno precisa experimentar, entrar em contato com o livro. E caso essa experiência seja traumática, mal planejada ou mesmo considerada como sem importância pelo professor, o aluno não construirá uma relação de prazer com a literatura e não se tornará um adulto leitor. A literatura deve ser apresentada de maneira agradável já que não é uma leitura fácil.

De acordo com Simões (2000), introduzir a leitura de histórias no dia a dia da

turma oportuniza o desenvolvimento de um interesse natural em aprender novas histórias e em reproduzi-las de forma oral, como se estivessem lendo. Na Educação Infantil, a contação de história é imprescindível, visto que "o livro da criança que ainda não lê é a história contada" (ABRAMOVICH, 1997, p. 24).

As escolas precisam assumir a formação do leitor da leitora literária como um compromisso institucional. Para atingir esse objetivo, é essencial que haja uma cuidadosa organização do espaço e do tempo dentro da instituição, de modo a criar um ambiente propício para o desenvolvimento do hábito de leitura e do gosto pela literatura.

Uma das primeiras medidas é garantir a disponibilidade de livros e recursos literários variados. Para isso, é fundamental investir na organização de bibliotecas escolares bem equipadas, com um acervo diversificado que atenda aos diferentes interesses e faixas etárias dos alunos e alunas. Além disso, a biblioteca deve ser um espaço acolhedor e convidativo, que estimule a exploração e o prazer pela leitura.

As salas de aula também desempenham um papel importante na formação do leitor e leitora literária. Para tornar o ambiente mais agradável e propício à leitura, é possível equipar as salas com tapetes, almofadas e estantes adequadas para acomodar os livros. Essa disposição mais acolhedora dos materiais pode estimular a curiosidade dos alunos e incentivá-los a buscar livros para leitura independente.

É importante ressaltar que a leitura vai além do desenvolvimento das habilidades de decodificação de palavras. A escola deve promover a leitura de textos significativos para os alunos e alunas, que estejam relacionados aos seus interesses, experiências e realidades. Dessa forma, os estudantes podem se identificar com as histórias e personagens, estabelecendo conexões emocionais com os livros e desenvolvendo o prazer pela leitura.

A leitura tem um impacto profundo na formação dos indivíduos e na sociedade como um todo. Ela contribui para o exercício da cidadania, pois indivíduos letrados têm maior capacidade de compreender e participar ativamente da vida em sociedade, além de estarem mais preparados para exercer seus direitos e deveres.

Além disso, a leitura é um poderoso instrumento de desenvolvimento intelectual, expandindo o vocabulário, a capacidade de análise, o pensamento crítico e a imaginação. Ela também pode contribuir para o desenvolvimento da empatia, ao

possibilitar que os leitores se coloquem no lugar dos personagens e compreendam diferentes perspectivas e realidades.

O universo das histórias e dos livros não é apenas o campo da comunicação e da linguagem em seu sentido mais ampliado, e sim um instrumento capaz de trabalhar com a emoção e a capacidade de interação humana. A criança que entra em contato com o universo da leitura tem mais facilidade para aprender e para conviver na escola.

A narrativa oral faz parte da vida da criança desde a primeira infância, com um hábito que se perpetua em diferentes gerações e sociedades: ouvir histórias. De acordo com Abramovich (1995), o primeiro contato da criança com um texto se dá de forma oral, narrado por um membro da família ou pessoa próxima. Na escola, a criança passa a ter contato com os livros e os contos.

Sabe-se, porém, que muitas vezes, a escola é o principal ou único espaço onde a criança tem acesso e contato com literatura, livros e possibilidades de leitura. Sabe-se que a leitura é uma prática social que permeia a vida humana em todos os momentos: uma receita de bolo, uma mensagem na rede social, o destino de um ônibus, um bilhete, um aviso...

Nesse contexto, a literatura é extremamente importante para o desenvolvimento da criatividade e do emocional infantil, visto que ao ouvir histórias, a criança passa a entender melhor a si mesma e ao mundo que a rodeia. Muneveck (2010) explica que as histórias podem apresentar narrativas que tratam de questões existenciais típicos da infância, a exemplo de medos, sentimentos de inveja, de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos que com o tempo terá maior significado para elas.

A literatura, pois, é um significativo caminho de apoio e oportunidades ao aprimoramento da inteligência e da imaginação, fazendo do mundo real um faz-de-conta, sendo necessário que o professor ou a professora valorizem a leitura e o contato com os livros como fonte de prazer. A criança precisa ser estimulada pelo adulto/adulta com atividades voltadas para a leitura e contação de história, bem como conduzida a contar histórias e recontá-las. A literatura infantil conduz as crianças ao mundo da leitura de maneira divertida, uma vez que por meio de sua natureza mágica e lúdica, as crianças exercitam a leitura.

O gosto pela leitura é desenvolvido por meio da experimentação, do contato e da relação, de modo que a criança precisa de um encontro e de uma convivência

com os livros para aprender a gostar de ler, primeiramente como ouvinte e, depois, como leitora. Assim, o adulto é o primeiro mediador desse encontro.

A leitura infantil é significativamente capaz de estimular a imaginação e a criatividade. Em todo seu crescimento, a criança deve ser levada a ter interesse pelo livro e pelas histórias. Por isso, esse incentivo tem um papel importante na construção do gosto pela leitura. Tal prazer proporcionado deve combinar-se com o interesse e necessidades das crianças. A criança através da literatura é desafiada como ser humano a expressar seus pensamentos e opiniões, através da linguagem. A literatura pode ser um apoio no qual o leitor ou leitora realiza um trabalho de construção de conceitos a partir de objetivos e conhecimentos.

Coelho (2000, p. 46) complementa ao explicar:

> [...] como objeto que provoca emoções, dá prazer e diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a Literatura é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da Pedagogia.

Assim, é fundamental que a literatura infantil faça parte da rotina pedagógica para despertar na criança tanto o hábito de leitura quanto a criatividade e a imaginação. Sobre isso, Zilberman (2003, p. 16) assevera que

> [...] a sala de aula é um local propício ao desenvolvimento do gosto pela leitura, bem como um espaço relevante para o compartilhamento da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos reduzida a uma atividade sem finalidades ou para passar o tempo, de modo que o professor deve estimular e incentivar o contato da criança com a literatura.

Deste modo, a literatura infantil contribui para a formação da criança, com vistas a desenvolver a criatividade, a oralidade e a criticidade, permitindo o desenvolvimento socioemocional. Consiste, pois, em uma representação do mundo e da vida por meio das palavras, integrando a imaginação, o gosto pela leitura e a aprendizagem. Oliveira (2008, p.41) salienta que a literatura infantil também contribui, para a

> [...] a sala de aula é um local propício ao desenvolvimento do gosto pela leitura, bem como um espaço relevante para o compartilhamento da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos reduzida a uma atividade sem finalidades ou para passar o tempo, de modo que o professor deve estimular e incentivar o contato da criança com a literatura.

Não devemos esquecer que é imprescindível reavaliar a preparação inicial e continuada, garantindo que a capacitação de educadores seja moldada e adaptada

em prol de uma abordagem pedagógica renovada, que de maneira sólida, integre a apreciação da literatura em diferentes abordagens educacionais (PAIVA, 2010)

A literatura infantil, portanto, deve compor a rotina diária, de forma combinada com outras atividades e objetivos ou apenas pela função de estimular o gosto pela leitura, não como uma estratégia para a apresentação de conteúdos, mas como um meio para a construção de sentidos.

4 A PARTE QUE ME FALTA: EMOÇÕES E INFÂNCIA

Há alguns anos, a criança era vista como um adulto em miniatura, não tinha voz, mas no decorrer da caminhada entre o ensino tradicional e a teoria construtivista isso foi mudando e a criança passou a ser vista com outro olhar. Wallon (1998) trouxe contribuições para a corrente construtivista, momento em que a criança passou a ter voz e a ser respeitada como criança que precisa de seu tempo e espaço para crescer. De acordo com Wallon (2007, p.9), “Para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. ”. Para ensinar é necessário aprender e não só aprender conteúdos, mergulhando-se em livros, artigos e cursos, mas aprender o que o outro necessita, entender o que vai ser ensinado e o que precisa ser ensinado. Isso é possível através do afeto, pois por meio dele pode-se criar uma relação de confiança entre o aluno e o professor que possibilita uma maior interação para desenvolvimento da aprendizagem.

> A afetividade é necessária para a formação de pessoas felizes, seguras e capazes de conviver com o mundo que a cerca, pois ela é um importante aliada nas intervenções pedagógicas, responsável por criar vínculos relevantes e imprescindíveis para o Ensino de Educação Infantil […] (AMORIM e NAVARRO, 2012, p. 2).

Sempre pensando no desenvolvimento da afetividade que busca compreender a criança e sua aprendizagem, dando voz à mesma, tendo o carinho físico como consequência, sendo a base da relação professor/professora-aluno/aluna. Segundo Mello e Rubio (2013, p.6), “a afetividade não se limita a carinho físico, muitas vezes se dá em forma de elogios superficiais, ouvir o aluno, dar importância às suas ideias. ”

Os estágios do desenvolvimento descritos por Wallon (1998), permitem compreender como surge a afetividade no desenvolvimento da criança e como a acompanha até os seis anos de idade.

Mahoney (2004) afirma que o ponto fundamental do processo de desenvolvimento na teoria walloniana é uma integração em dois sentidos, integração organismo-meio e integração cognitiva-afetiva-motora.

Wallon defendia que para um estudo eficaz do desenvolvimento era preciso considerar os diversos elementos funcionais: afetividade, conhecimento (cognição/inteligência) e motricidade. Assim, cada atividade da criança é resultado da integração pela pessoa do cognitivo com o afetivo e com o motor.

Segundo Mahoney (2004,p.61), ao comentar o espaço da afetividade dentro

da teoria walloniana, explica que

> A afetividade é um conceito amplo que, além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão. O primeiro componente a se diferenciar é a emoção, que assume o comando do desenvolvimento logo nos primeiros meses de vida; posteriormente, diferenciam-se os sentimentos e, logo a seguir, a paixão.

Na teoria de Wallon, o desenvolvimento é progressivo, acontecendo em etapas ou estágios, sendo cada um deles um sistema completo, com características e interesses específicos, de modo que todos eles são indispensáveis para a etapa seguinte. Sobre isso, esclarece Galvão (2007, p. 39)

> No desenvolvimento humano podemos identificar a existência de etapas claramente diferenciadas, caracterizadas por um conjunto de necessidades e de interesses que lhe garantem coerência e unidade. Sucedem-se numa ordem necessária, cada uma sendo a preparação indispensável para o aparecimento das seguintes.

Os estágios são estruturados como Impulsivo Emocional (0 a 1 ano), Sensório-Motor e Projetivo (1 a 3 anos), Personalismo (3 a 6 anos), Categorial (6 a 11 anos) e Puberdade e Adolescência (11 anos em diante). Neste trabalho, o foco será nas três primeiras fases.

O Estágio Impulsivo Emocional tem início a partir do nascimento da criança até que complete um ano de idade. Nele a criança é totalmente dependente do meio externo e é incapaz de resolver problemas tais como suas necessidades fisiológicas (alimentação, postura, higiene…), e ainda a criança não desenvolveu de forma plena a coordenação motora e os movimentos são pouco orientados.

> É somente por meio de complexos exercícios de relação e interação, de momentos de espera ansiosa e respostas a suas necessidades, da alternância entre o autor e o objeto por parte do outro, que a criança irá se diferenciando paulatinamente de seu meio e constituindo seu eu diferenciado do outro (DUARTE e GULASSA, 2011, p. 22).

Nas primeiras semanas o bebê é totalmente dependente do adulto para a alimentação, para arrumar sua postura no berço, fazer higiene e até mesmo para dormir, as necessidades que antes eram atendidas rapidamente no período da gestação, agora são atendidas com momentos de espera, que causa ansiedade e desconforto que provocam reflexos e movimentos impulsivos, descontínuos com o intuito de aliviar a tensão vivida. A partir dessas manifestações do bebê, começa-se a criar uma comunicação entre a criança e os que a cercam.

> Simbiose fisiológica e simbiose afetiva - Wallon (1998) denominou a dependência total da criança pelo adulto para sobreviver de simbiose fisiológica, a criança comunica seu desconforto ou necessidades por meio de impulsos ou reações motoras, com isso acrescente-se a simbiose afetiva

> que revela uma relação recíproca onde o bebê se expressa através de sorrisos e nos sinais de contentamento (DUARTE e GULASSA, 2011, p. 24).

Depois do momento da impulsividade motora, em que a criança está voltada para as sensações internas e totalmente dependente do adulto, vem o segundo momento deste estágio, a saber o emocional, onde acontecem mudanças das descargas motoras em meio de expressão e comunicação. Segundo Duarte e Gulassa (2011, p. 25), “as transformações e descargas motoras em meio de expressão e comunicação caracterizam o estágio emocional. ” Os autores acrescentam que:

> A impulsividade se traduz em sinais que estabelecem entre a criança e o adulto um circuito de trocas que acabam por condicionar e construir reciprocamente as reações do bebê a seu meio e vice-versa. A intensidade dessas trocas cria um verdadeiro campo emocional, no qual gestos, atitudes, vocalizações e mímicas adquirem nuança cada vez mais diversificada de dor, tristeza, alegria e cólera. As manifestações expressivas da criança compreendidas e atendidas pelo adulto passam a ser graduadas de tal maneira que todas as variedades essenciais da emoção podem ser discriminadas. É a linguagem primitiva constituída de emotividade pura. É a primeira forma de sociabilidade.

Dessa forma, as várias experiências de trocas possibilitam que a criança faça associações e aprenda as interpretações e os significados dados pelo meio. A partir da intencionalidade, então, aparecem os sinais iniciais da cognição. Assim, os arranjos funcionais afetividade e inteligência aparecem sincreticamente misturados, revelando os primeiros atos voluntários da criança. É muito importante que nesse momento haja estimulações e trocas afetivas. Os movimentos corporais, o choro e o sorriso começam a contagiar a todos ao seu redor, o que estabelece vínculos que suprem a necessidade da troca intelectual, que o bebê ainda não pode ter.

> É dessa osmose afetiva entre a criança e seus envolventes que surge o início da vida psíquica, a consciência subjetiva, na qual vão se formando as primeiras imagens mentais e nas quais se imprimirão as primeiras marcas de sua individualidade (DUARTE e GULASSA, 2011, p. 25).

De forma gradual, aproximadamente aos 12 meses, ocorre o avanço para a fase seguinte: o estágio sensório-motor e projetivo, de modo que o caráter basicamente afetivo e com olhar para a pessoa, passa a ser um caráter basicamente cognitivo, para a construção do real.

No estágio sensório-motor e projetivo, que contempla a faixa etária de 1 a 3 anos, a criança volta seu interesse para a exploração sensória motora do mundo físico (sensibilidade exteroceptiva). Diferentemente do estágio que o antecede, neste prevalecem as relações cognitivas com o meio, inteligência prática e simbólica.

Mahoney (2004, p.84) afirma que:

> Este período é caracterizado por um tipo de inteligência denominada por Wallon inteligência prática. A capacidade de resolver problemas em determinado estado concreto é o que possibilita à criança a investigação do mundo pela manipulação dos objetos e pelos exercícios no espaço.

A afetividade no desenvolvimento infantil, nessa etapa, está ligado à disponibilidade do professor ou da professora de proporcionar diferentes situações e criar espaço para que todas as crianças participem e interajam, visto que se encontram em um estado de sociabilidade sincrética. O sincrético é utilizado para designar as misturas e confusões a que está submetida a personalidade infantil, ou seja, no pensamento sincrético encontram-se misturados aspectos fundamentais, como o sujeito e o objeto pensado; tudo pode se ligar a tudo, as representações do real (ideias, imagens) se combinam das formas mais variadas e inusitadas (SOUZA *et al*, 2012).

Um exemplo de cenário possível de ser cultivado é o uso da narração de histórias como uma obra-prima para o mundo imaginário das crianças. Ao contar histórias, as crianças se imergem em um universo encantado e começam a encarnar os personagens. Essa experiência demanda uma cuidadosa curadoria das narrativas e uma escolha minuciosa das histórias, estimulando a interação entre as crianças e assegurando que elas se percam nos domínios da leitura. (HERMES; KIRCHNER, 2019).

A criança, posteriormente, passa para uma nova etapa em seu desenvolvimento, o estágio que Wallon denomina de personalismo, que compreende a fase dos 3 aos 6 anos de idade. Nesse estágio, acontece a construção da personalidade e o enriquecimento da consciência de si. Além disso, as relações afetivas voltam a predominar. Isso porque

> Na teoria Walloniana, a relação entre os progressos da afetividade e os da inteligência só podem ser compreendidos a partir de uma relação de reciprocidade e de interdependência. As condições para a evolução da inteligência têm raízes no desenvolvimento da afetividade e vice versa. Desta forma, para se pensar a pessoa na psicogenética walloniana, é preciso compreendêla a partir da integração da inteligência, da afetividade e do ato motor. A passagem do estágio sensório motor e projetivo para o personalismo exige uma alternância de função, uma subordinação da função da inteligência, para que o predomínio da afetividade possa, neste momento do desenvolvimento, emergir e orientar o processo de constituição da pessoa (BASTOS; DÉR, 2012, p. 40).

Nesse estágio, a criança vive uma fase altamente marcada pelo exibicionismo, buscando a aceitação do outro. Começa a imitar as pessoas que mais

admira, tentando absorver as qualidades do outro que a atrai. Contudo, paralelamente a essa imitação, a criança passa a construir seu próprio jeito de ser, eliminando assim o outro e transformando-se em si própria. É nesse estágio que a criança expande suas relações, passa a ter contato com outros grupos além de seus familiares, e cria vínculos, daí a importância da escola nessa fase.

Na concepção walloniana, é na primeira infância que a criança, a partir da relação com o outro e do vínculo afetivo, começa a ter acesso ao mundo simbólico e conquistar avanços no âmbito cognitivo. Assim, os vínculos afetivos vão se ampliando e o professor representa figura fundamental no processo educativo. Toda aprendizagem está carregada de afetividade.

De acordo com Wallon (1968), o desenvolvimento da afetividade varia entre os movimentos afetivos e cognitivos, e a emoção é uma forma de exteriorização da afetividade que evolui como as demais manifestações, sob o impacto das condições sociais. A afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto à inteligência, são interdependentes para o desenvolvimento da criança, ou seja, a afetividade e a inteligência se desenvolvem juntas, uma complementa a outra. O educador precisa ter claro isso para elaborar e desenvolver atividades estimulantes, que tenham como objetivo o desenvolvimento da criança nos dois aspectos.

A literatura infantil, em sua perspectiva humanizadora e transformadora, é a construção de um espaço escolar impregnado de respeito, compreensão, ética e liberdade de expressão. Esta busca não é apenas pela formação de sujeitos críticos, mas pela criação de almas sensíveis, capazes de se permitirem às lágrimas sem constrangimento, por exemplo, reconhecendo que a expressão de emoções é uma parte essencial do processo de crescimento e aprendizado. O desenvolvimento afetivo, nessa jornada, emerge como um alicerce inestimável para a jornada de cada indivíduo.

O uso da poesia como uma ferramenta enriquecedora no contexto da educação escolar é uma questão crucial para os professores de crianças e jovens. Michelli (2016) argumenta que ao incentivar o trabalho com poesia, especialmente em ambientes educacionais muitas vezes áridos, estamos semeando sensibilidades e visões críticas, ampliando a interação humana e promovendo a consciência reflexiva, um caminho para a realização existencial. A poesia pode ser vista como uma ponte única para alcançar esses objetivos, conectando o mundo real com o imaginário das crianças.

A exploração da literatura infantil e sua fusão com o ensino teatral nos conduzem a uma questão fundamental: o que a educação formal pode absorver da essência comunicativa da literatura infantil? A resposta a essa indagação começa com a compreensão de que a literatura direcionada ao público infantil busca habitar o universo das crianças, adaptando-se à sua lógica intrínseca, aos limites das ferramentas cognitivas que possuem, à intensa capacidade de sentir, à fluidez de suas imaginações e à sinceridade com que interagem com o mundo ao seu redor. (PRUDÊNCIO, 2019)

Colagrossi e Vassimon (2017) salientam que a aprendizagem socioemocional favorece o desenvolvimento da autorregulação e das relações entre escola e comunidade, diminui os conflitos entre alunos, contribui para disciplina da sala de aula e proporciona bem-estar.

As emoções se revelam em diversas formas, por meio de choro, sorriso, gestos, expressões faciais e corporais, bem como no tom de voz e até mesmo no silêncio, conforme a personalidade de cada indivíduo. Barbosa (2002, p.97) explica que as emoções podem se manifestar por meio de:

> (…) um comportamento observável através da voz, dos gestos do rosto e da própria posição corporal. É uma interpretação cognitiva em virtude de se realizar a atribuição de um significado às alterações de estado fisiológico e da situação que desencadeou a reação. É uma experiência subjectiva pelo facto de cada emoção pode variar de intensidade e de ser uma vivência muito personalizada.

Alguns autores apontam que crianças que se vivem em contextos familiares que proporcionam aporte e atendem às suas demandas socioemocionais apresentam maior facilidade em se adaptar a novos ambientes, demonstrando competência social elevada e menor incidência de problemas de comportamento. Ao passo que crianças que se desenvolvem em meio a relações familiares permeadas de conflito e hostilidade demonstram maiores dificuldades em se ajustar a novos contextos (WHITTAKER *et al.,* 2011).

Sendo assim, podemos vislumbrar um cenário onde a criança deixa de ser vista como um mero adulto em miniatura para ser reconhecida em sua singularidade e necessidades próprias, onde sua voz acaba se tornando importante. A afetividade emerge como uma peça-chave na construção de vínculos significativos entre professores e alunos, criando um ambiente propício para o desenvolvimento da aprendizagem. Através do afeto, estabelecemos uma base sólida para o

crescimento de crianças felizes, seguras e capazes de enfrentar o mundo que as cerca. É uma ferramenta que transcende os limites da sala de aula, permeando a formação de indivíduos plenos.

Ao adentrar o território da literatura infantil, percebemos que esta se torna mais do que uma simples ferramenta educacional. Ela se transforma em uma porta de entrada para o mundo imaginário das crianças, onde elas podem se envolver, sonhar e refletir. A poesia, por exemplo, se revela como uma obra-prima que permite que as crianças experimentem a sensibilidade, desenvolvam visões críticas e expandam suas interações humanas.

5 “A PARTE QUE FALTA” E A APLICAÇÃO LITERÁRIA

É possível, por meio da literatura, explorar diversos conhecimentos, competências e habilidades, no campo linguístico, socioemocional e cognitivo.

Cada livro tem uma temática mais específica que conduz a uma abordagem de assuntos e conteúdos também mais específicos.

Para exemplificar as inúmeras possibilidades de aplicação literária nos primeiros anos do Ensino Fundamental e principalmente na Educação Infantil, escolheu-se o livro "A Parte Que Falta" escrito por Shel Silverstein, que chegou ao Brasil pela Companhia das Letrinhas no ano de 2018. Com ilustrações simples (Figura 1), mas que estimulam o pensamento criativo, a obra aborda a questão da completude e versa sobre as emoções de uma forma simples e envolvente.

Figura 1 – Capa do livro

Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

O personagem da história se apresenta em um formato circular e demonstra insatisfação por achar que lhe faltava uma parte e passa a buscar uma parte que se encaixe no vazio que apresenta para que então se sinta completo. A obra trata justamente dessa jornada em busca da parte que o personagem julga faltar.

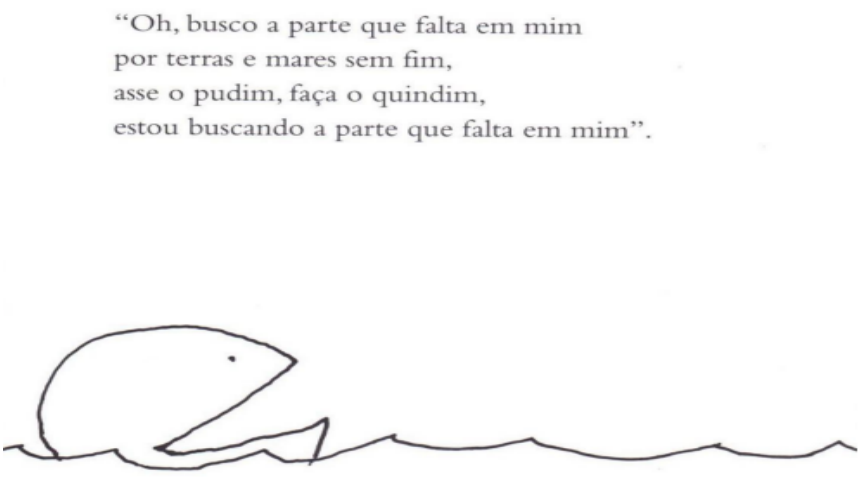
Nessa jornada, o personagem encontra várias partes e seres inteiros, além de vivenciar momentos de satisfação, muitas vezes sem perceber. Essa sensação de

incompletude permanece até que o personagem perceba que a felicidade e a plenitude talvez não esteja no outro, e sim nele mesmo.

Carvalho (2018) explica que esse sentimento de incompletude afeta a muitos indivíduos que ainda estão moldados no plano newtoniano – cartesiano que traz uma noção fragmentada da realidade, na qual o sujeito é dividido em dois reinos: mente e matéria.

A história, embora aparentemente simples, pode ser interpretada conforme alguns ideais de Wallon (1968) que enfatizou a importância das emoções e do conflito emocional no crescimento das crianças. Em seu trabalho, ele destacou a noção de conflito, que é uma parte intrínseca do desenvolvimento humano. O conflito interno, como retratado na história "A Parte que Falta", pode ser visto como uma representação simbólica do conflito emocional que as pessoas enfrentam ao longo da vida. No livro, o círculo está sempre em busca de sua "parte que falta" (Figura 2) e acredita que, ao encontrá-la, estará completo e feliz.

Figura 2



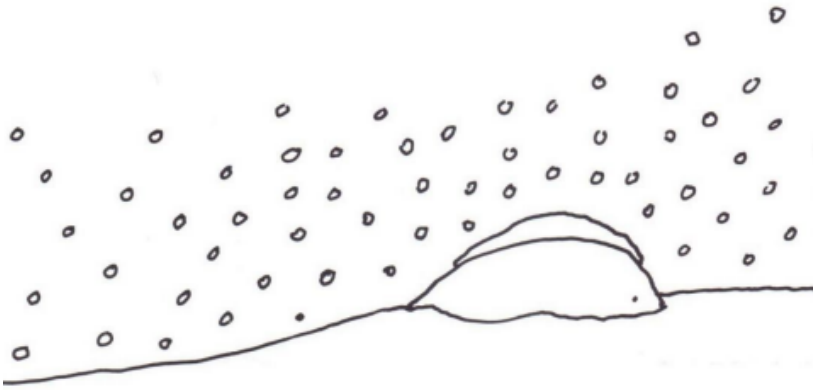
Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Esse desejo de completude reflete a busca por identidade e auto realização, conceitos que Wallon abordou em sua teoria. Wallon (1968) argumentava que o desenvolvimento humano envolve a superação de conflitos internos à medida que a pessoa progride em direção à formação de sua identidade.

À medida que o círculo se desloca e procura sua parte que falta, ele enfrenta desafios e frustrações ao longo do caminho (Figuras 3, 4 e 5).

Figura 3

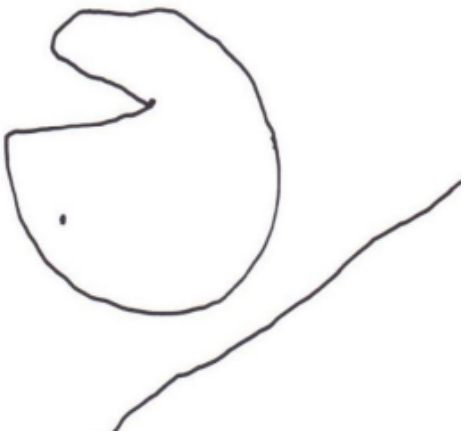
E às vezes era congelado pela neve,
mas logo o sol aparecia e o aquecia novamente.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Figura 4

montanhas abaixo,



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Figura 5

Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Essas experiências representam os conflitos emocionais que as crianças e adultos encontram em suas vidas. Wallon (1968) acreditava que o confronto com essas emoções e desafios é fundamental para o crescimento e a aprendizagem. Ele descreveu a importância da "afetividade" no desenvolvimento humano, destacando como as emoções desempenham um papel crítico na formação da personalidade. No livro, as emoções do círculo, como a esperança, a frustração e a alegria, podem ser vistas como elementos que moldam sua jornada e sua compreensão de si mesmo e do mundo ao seu redor.

Nessa busca, ocorrem diversos conflitos que refletem emoções distintas. O primeiro destes revela o desejo do protagonista em encaixar outra parte em si, possuindo-a por completo e esta parte, porém, posiciona-se assertivamente dizendo não desejar se moldar (Figura 6).

Figura 6

Não sou a parte que te falta.
Não sou parte de ninguém.
Sou parte completa.
E ainda que eu fosse
a parte que falta em alguém,
não acho que seria a sua!"

Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Em determinados momentos da história, o protagonista se depara com desencaixes, desencontros e frustrações, revelando uma aparente angústia diante de um possível desamparo, considerando a percepção do protagonista.

Essa relação entre os sujeitos, sobretudo, como se vê atualmente, em que um busca no outro a satisfação de si mesmo remete à visão de Bauman sobre a liquidez nas relações.

Para Bauman (2001, p. 23), "em nossa época líquido-moderna, o mundo à nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios facilmente conectados".

Disso decorrem diversas dificuldades e inabilidades em lidar com as próprias emoções, gerando mal-estar psíquico. Segundo Papero (1998, p. 76), Bowen defende que a distinção do ego se dá por meio da distinção em termos de configuração pelo indivíduo.

> Há pessoas que poderiam ser classificadas como pouco diferenciadas e, não obstante, conseguem manter sua vida dentro de um equilíbrio emocional, sem desenvolver nenhuma doença dessa índole e outras, altamente diferenciadas, que em condições de estresse podem apresentar sintomas graves nesse mesmo parâmetro. No entanto, as pessoas pouco diferenciadas são mais suscetíveis ao estresse e muito mais propensas a enfermidades, inclusive físicas e sociais, e suas disfunções, quando ocorrem, têm mais probabilidade de tornarem-se crônicas. As pessoas altamente diferenciadas podem recuperar rapidamente seu equilíbrio

emocional ao término da situação de estresse.

Desse modo, compreende-se que a distinção do ego, para Bowen, é o nível em que os seres se tornam aptos a evoluir emocionalmente, desde o relacionamento da criança com os pais, e permanecem as relações que irão se constituir pelos indivíduos ao longo da vida, diferenciando as formas como estes vivenciam seus relacionamentos.

Papero (1998, p.78) explica que “quanto maior o nível de distinção manifestado por um indivíduo, menor serão as ligações indiferentes ou sem resolução, e devem ser administradas pelos seres em suas relações”. Compreende-se por ligações sentimentais sem resolução toda a problemática de viver o processo de distinção do ser, no sentido da sua relação com seus pais.

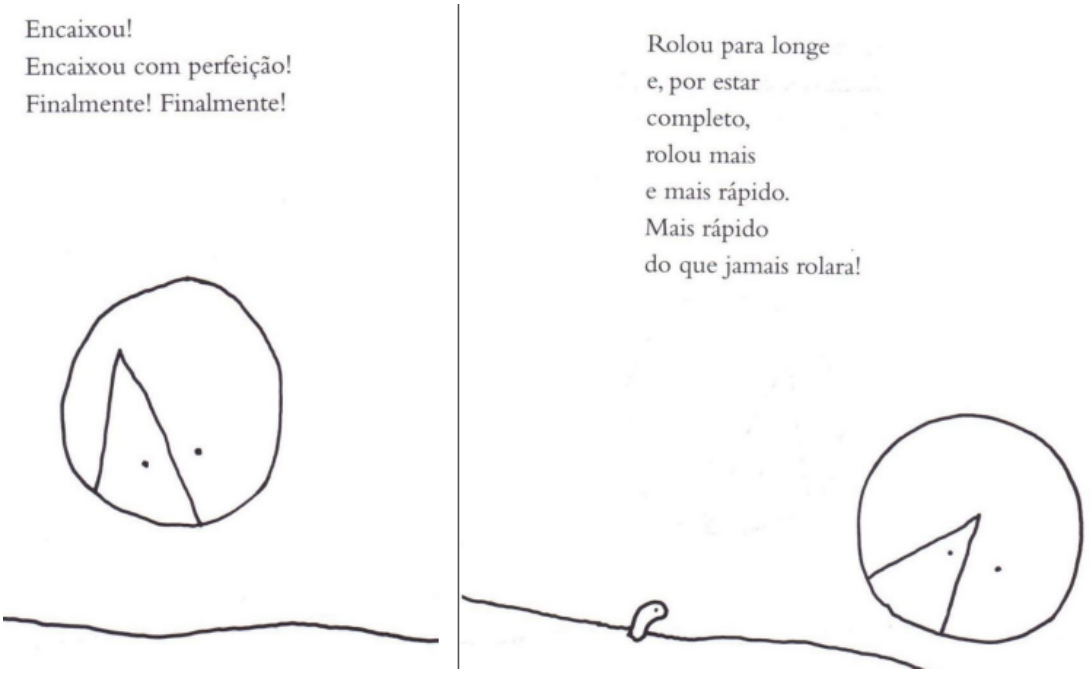
Repensar o processo educacional, em que as mudanças e a postura necessária a partir da dialética professor-aluno, aluno-aluno e aluno-sociedade é uma possível conclusão de mudanças efetivas no cenário que a própria humanidade apresenta.

No entanto, Dussel (2016 p. 191) alerta que "a pedagogia se desenvolve principalmente na dicotomia de ouvir a palavra, interpretar-ouvir, aceitar a Alteridade para servir ao Outro como Outro", objetivo que só pode ser alcançado se trazido com atitudes éticas, diálogos, respeito e na superioridade da dignidade humana.

Para Bauman (2001), as concepções são da modernidade líquida no campo educacional, como transição das relações pela sensação de não pertencimento, em que os vínculos são inconsistentes. Para isso, no processo sólido para o líquido, existem impasses que reformularam as condutas do servir no espaço educacional. Dessa forma, trabalhar as emoções no sentido de desenvolver as habilidades desse campo é essencial quando se pensa no desenvolvimento integral da criança.

Importa mencionar que ao encontrar a parte que supostamente faltava (Figura 7), o protagonista passou a não sentir os pequenos prazeres cotidianos como sentir o cheiro de uma flor, contemplar a borboleta, dentre outras coisas. Assim, o desfecho da história traz a dualidade da completude e incompletude, sendo esta a essência de sua subjetividade e aquela o seu projeto e expectativa, de modo que a incompletude propiciou uma atitude reflexiva do protagonista diante de si próprio, visto que é em sua incompletude que residem as suas possibilidades.

Figura 7



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

A partir dessa história, é possível trabalhar a angústia, o medo, a solidão, a amizade, tristeza, entre outros, até culminar na aceitação da realidade.

Abordar o aspecto socioemocional na escola passa pelos princípios da educação emocional, que consiste em uma estratégia preventiva visando o desenvolvimento da capacidade do sujeito de evitar o surgimento de problemas advindos de pensamentos autodestrutivos, de comportamentos problemáticos e de estados patológicos (BISQUERRA, 2000).

Busca, pois, proporcionar um aperfeiçoamento dos laços e das relações interpessoais por intermédio do autoconhecimento. Esse aperfeiçoamento

> [...] somente pode se efetivar no desenvolvimento de habilidades sociais, o qual pode ter uma incidência sobre a vida familiar, o companheiro, os amigos, os colegas de trabalho, as relações sociais em geral. Todos são fontes importantes de bem-estar" (BISQUERRA, 2000, p. 245).

Vale ressaltar que as emoções não são abstrações, e sim "a experiência de determinados aspectos do estado da vida num organismo" (DAMÁSIO, 2017, p. 151). Assim sendo, o aspecto emocional se constitui da vida como um todo. Damásio (2017, p. 42) explica ainda que

> Os sentimentos são a revelação, em cada mente individual, do estatuto da vida no respectivo organismo, um estatuto expresso ao longo de uma amplitude que vai do positivo ao negativo. Uma homeostasia deficiente é expressa por sentimentos sobretudo negativos, ao passo que os sentimentos positivos expressam níveis homeostáticos apropriados e abrem oportunidades vantajosas aos organismos.

Por essa razão, as emoções são experiências subjetivas e implicam em vivências para a sua formulação. Essa vivência contempla a intensidade da experiência com a vida, visto que ela é o fundamento do desenvolvimento de um novo ser humano capaz de se vincular e manter relações de amor por si, pelo outro e pela natureza. Desse modo, percebe-se que a vivência permite construir novas aprendizagens de vinculação interpessoal e de intensa conexão com a vida e, por isso, estão intimamente relacionadas com a experiência profunda, plena de sentidos.

Sob essa perspectiva, a literatura emerge como um caminho enriquecedor, uma vez que se configura como um veículo versátil para a exposição de experiências diversas, proporcionando ao leitor a oportunidade de imergir em contextos, enredos e situações multifacetadas que abrangem uma ampla gama de tópicos e temáticas. Através das narrativas literárias, os indivíduos são convidados a explorar a complexidade da condição humana, expandir seus horizontes cognitivos e afetivos, e ampliar sua compreensão sobre os mais variados aspectos da existência.

Fronckowiak (2011) destaca a importância da abordagem da literatura na infância como uma experiência que transcende a aprendizagem linear da leitura e da escrita. Neste cenário, a literatura é percebida como uma expressão que brota da própria essência corpórea, possibilitando que as crianças estabeleçam uma conexão profunda com suas sensações e percepções internas. Enquanto a abordagem tradicional da leitura se dedica à decodificação meticulosa de cada palavra, a poesia enaltece a apreensão do todo, transcendendo a mera fragmentação linguística devido à sua natureza densamente condensada. Isso enfatiza a relevância de introduzir as crianças à poesia desde a tenra infância, capacitando-as a vivenciar a linguagem de maneira mais global e lírica.

Pensando na narrativa de "A parte que falta" de Shel Silverstein pode ser considerada uma metáfora vívida para a jornada emocional das crianças ao se envolverem com a literatura, particularmente a poesia. Assim como o personagem principal busca a parte que falta em sua forma circular, as crianças exploram as páginas dos livros em busca de uma conexão profunda com suas próprias emoções e sentidos. Ao se envolverem com a poesia, elas podem experimentar uma ampla gama de sentimentos, desde a curiosidade inicial até a realização final, à medida que as palavras e imagens literárias as levam a refletir sobre si mesmas e o mundo ao seu redor. A jornada do personagem na história reflete a jornada emocional que

as crianças percorrem ao mergulharem na literatura infantil, destacando como as palavras e a poesia têm o poder de preencher as lacunas e enriquecer suas vidas emocionais de maneiras profundas e significativas.

Assim, a literatura infantil, em especial a poesia, desempenha o papel mágico de abrir portas para a exploração criativa e para o entendimento das complexidades que habitam o mundo à sua volta, como um caminho encantado que conduz ao tesouro oculto das emoções e da imaginação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo descreve a literatura como uma obra-prima de aprendizado no tocante ao desenvolvimento socioemocional das crianças na mágica fase da infância. Por meio de uma extensa revisão bibliográfica, alçamos voo para um entendimento mais íntimo das infindáveis possibilidades que a literatura infantil tece em nosso universo emocional, tendo como um especial destaque a obra "A Parte que Falta", escrita por Shel Silverstein.

A inserção da literatura na rotina diária das crianças representa um momento crucial no processo de desenvolvimento da habilidade de leitura e, consequentemente, de formação de leitores. O contato com livros, a experiência de ouvir e contar histórias não apenas promove o prazer da leitura, mas também serve como um convite à reflexão, à expressão de ideias e ao diálogo com o mundo literário.

A integração da literatura nas rotinas cotidianas das crianças transcende a simples alegria da leitura, um mero entretenimento; ela é, na verdade, um convite à contemplação, à partilha de ideias e ao diálogo com a riqueza do mundo literário. Ao folhear as páginas dos livros e ao se perder nas narrativas, nossas crianças não só ganham asas para a imaginação, criam universos inteiros em seus pensamentos, mas também descobrem o poder da interpretação e a habilidade de conferir novos significados às suas experiências. A literatura é uma fada-madrinha que enriquece o tesouro do vocabulário, introduz gentilmente a dança das palavras escritas e aprimora o canto da comunicação oral.

De acordo com Manferrari (2011, p. 56) “Portanto, narrar é uma atividade poética (de *poiesis:* "fazer ","criar "), [...] A faculdade de narrar é, em síntese, parte de nós.”

Conforme a análise de Manferrari (2011), por vezes, a mensagem transmitida pela dinâmica da relação interpessoal ganha mais destaque do que o próprio conteúdo comunicado. Isso nos leva a refletir sobre a importância não apenas do teor da mensagem, mas também da influência das relações e do contexto na interpretação das mensagens.

Relembrar nossa infância, reconectar-nos com as lembranças de quando éramos crianças e aumentar nossa consciência autobiográfica são estratégias que podem enriquecer nossa compreensão das crianças e nos ajudar a conhecê-las

melhor. Isso não implica em nos colocarmos falsamente em seu mundo ou abdicar de nosso papel de adultos e adultas responsáveis. Em vez disso, significa sermos adultos e adultas que podem cuidar de nossa própria infância, sintonizar-se com as emoções das crianças e estar ao lado delas, sem a necessidade de compreender tudo, interpretar ou controlar. Significa simplesmente estar presente e compartilhar com elas (MANFERRARI, 2011).

No entanto, a literatura infantil é mais do que isso; é um portal mágico que nos leva a um mundo onde as habilidades socioemocionais ganham vida. Ao embarcarem em aventuras literárias que exploram a vasta tapeçaria das emoções humanas, nossas crianças são convidadas a experimentar, em sua imaginação, a alegria, o medo, a solidão, a amizade, a tristeza e um vasto leque de sentimentos. Essas histórias as incentivam a refletir sobre as escolhas dos personagens e os desdobramentos das narrativas, e as desafiam a ponderar sobre as diversas maneiras de agir e reagir perante os desafios que a vida apresenta.

De forma especial, a obra "A Parte que Falta" oferece uma jornada única rumo às profundezas do universo emocional, explorando temas como angústia, medo, solidão e amizade, até culminar na poderosa lição da aceitação da realidade. Ao desvendarmos essa obra-prima, aprofundamos nossa conexão com as complexidades do desenvolvimento socioemocional na infância e compreendemos, com clareza resplandecente, o papel vital que a literatura desempenha nesse círculo infinito da busca por uma parte que, ao fim, revela-se completa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. São Paulo: ed. Spicione, 1997.

AMORIM, Márcia Camila Souza de; NAVARRO, Elaine Cristina. **Afetividade na Educação Infantil**. Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar, Barra do Garças, v. 7, n. 1, p. 1-7, jul. 2012. Disponível em: https://docplayer.com.br/38951640- Afetividade-na-educacao-infantil.html. Acesso em: 13 ago. 2023.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marco Antônio. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia.** 2019 - Curso de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia - Go, 2019.

BARBOSA, J. **O pulsar das emoções no jardim de infância.** Educare, 1 (9), 2002, 93-106.

BASTOS, A. B. B. I.; DÉR, L. C. S. **Estágio do Personalismo**. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Henri Wallon: Psicologia e Educação. 11ª edição. São Paulo: Loyola, 2012. p. 19-29.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BISQUERRA, Rafael. **Educación emocional y bienestar.** Barcelona: Praxis, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/MEC, Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretriz Curricular Nacional de Educação Infantil**. Brasília: D.O.U. de 18 de dezembro de 2009.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília.

CARVALHO, Samara Barros. **A Parte que Falta: Um Caminho de Transformação e Cura Pessoal**. Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Saúde e Tecnologia, v. 1, n. 13, p. 68-77, 2018.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: Teoria, Análise, didática.** 7ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLAGROSSI, Ana Luiza Raggio; VASSIMON, Geórgia. **A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil: construção psicopedagógica**, v. 25, n. 26, p. 17-23, 2017.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

DAMÁSIO, António. **A estranha ordem das coisas: a vida, os sentimentos e as culturas humanas**. Lisboa: Círculo de Leitores, 2017.

DUARTE, M. P.; GULASSA, M. L. C. R. **Estágio Impulsivo Emocional**. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Henri Wallon: Psicologia e Educação**.** 11ª edição. São Paulo: Loyola, 2012. p. 19-29.

DUSSEL, Enrique. **A ética da sociedade liberta os pobres**. Pia Sociedade de São Paulo-Editora Paulus, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção Educação e Comunicação).

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. **Poesia e infância: o corpo em viva voz.** Pro-Posições. Campinas: UNICAMP, v. 22, n. 2, p. 93-107, maio/ago. 2011.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 16 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2007.

GARNICA, Antônio V. M. **Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia**. Interface Comunicação, Saúde, Educação: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 1, n. 1, p.109-122, ago. 1997.

HERMES, Vaniele Solange; KIRCHNER, Elenice Ana. **A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA.** 2019. 13 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Educação, Centro Universitário Fai, Itapiranga, 2019.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KOHAN, Omar Walter. **Pesquisa em educação**. São Paulo, v.29, n.1, p.11-26, jan./jun.2003.

KRAMER. Sônia. **A infância e sua singularidade.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

KRAMER, Sonia (Org.). **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 5. ed. São Paulo: Cortez.

KUHLMANN, Helmut Jr. **HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA.** Revista Brasileira de Educação: Anped, v. 14, 2000.

MAHONEY, A. A. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MALAGUZZI, Loris. **Contribuições para a Educação Infantil: Princípios do Movimento Reggio Emilia**. Itália, 1993.

MANFERRARI, Marina. **Histórias são naus que cruzam fronteiras**. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 51-62, maio/ago. 2011 Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/HjHzMnRZfzfBDx7GZRKcqxB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 set. 2023.

MARICATO, Adriana. **O prazer da leitura se ensina**. Revista do Professor de Educação Infantil. Brasília. s/ v, n. 40, p. 18-26, set. 2005

MARTINS, Heloise. **Literatura infantil e poesia**. 2008.

MATA, Juan. **O direito das crianças de sonhar**. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Monica Appezzato. Infância e suas linguagens São Paulo: Cortez, 2014.

MELO, T; RUBIO, J.A.S. **A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. Revista eletrônica saberes da educação.** São Roque, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2013. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf >. Acesso em: 12 mai. 2023.

MEIRELES, C. **Problemas da Literatura Infantil**. São Paulo: Summus, 1979.

MICARELLO, H. BAPTISTA, M. C. **Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 169-186,

nov./dez. 2018

MICHELLI, Regina. **Pelas veredas da poesia**. In: DEBUS, Eliane; JULIANO, Dilma Beatriz; BORTOLOTTO, Nelita. **Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas**. Tubarão: Copiart: Unisul, 2016.

MOURA; Denilda. **Os desafios da língua: pesquisas em língua falada e escrita**. Maceió: EDUFAL, 2008.

MUNEVECK, Aurora Grasiela. **Literatura Infantil: Entre o real e a fantasia.** 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (ORG.). **Educação infantil: muitos olhares.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. 255 p.

PAIVA, Aparecida. **A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas**. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Orgs.). Literatura infantil: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica.

PAPERO, Daniel V. **Assisting the two-person system: An approach based on the Bowen theory.** Australian and New Zealand Journal of Family Therapy, v. 35, n. 4, 1998

PLATÃO. **As leis, ou da legislação e epinomis**. Tradução: Edson Bini. 2. ed. Bauru-SP: Edipro, 2010.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

PRIORE, Mary Del. **História das Crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1993.

PRUDÊNCIO, Bárbara Evangelista Vieira. **Literatura infantil, teatro e educação: uma investigação sobre diálogos possíveis**. 15 v. UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), Uberlândia, 2019.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou Da educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SALDAÑA, Johnny. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. Sage Publications, 2015. 368 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) **Infância (in)visível.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVERSTEIN, S. **A parte que falta**. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto.

São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018

SIMÕES, Vera Lucia Blanc. **Histórias infantis e aquisição da escrita.** Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100004. Acesso em: 11 ago. 2023.

SOUZA, Anna Flávia Lima; et al. **Henri Wallon: sua teoria e a relação da mesma com a prática**. Revista Ícone. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Volume 10 – Agosto de 2012. Disponível em https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/view/5047. Acesso em: 25 abr. 2023.

STEINBERG, S. R. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Trad. George Eduardo Japiassú Brício. Rio de Janeiro: Civilização Brasileiro, 2001.

VAN MANEN, Max. **Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy.** 2. State University Of New York Press, 1990. 212 p.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WALLON, H. **Écrits et souvenirs** (textes de Wallon sur des auteurs de son choix). Enfance, n. 1-2, p. 15, 1968.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. Almedina, 1998. 220 p.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2007.

WHITTAKER, J. E. V., Harden, B. J., See, H. M., Meisch, A. D., & Westbrook, T. R. (2011). **Family risks and protective factors: Pathways to Early Head Start toddlers' social-emotional functioning**. Early Childhood Research Quarterly, 26, 74-86. Disponível em: doi:10.1016/j.ecresq.2010.04.007 Acesso em: 15 set. 2023

ZIEGLER, Maria Fernanda. **As primeiras leituras na pré-escola.** 2007. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/primeiras-leituras-pre-escola-escrita-educacao-infantil-livros-541701.shtml. Acesso em: 28 abr. 2023.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na escola**. 10ª edição - São Paulo: Global, 1998.