

## LITERATURA INFANTIL, BRINCADEIRAS E OS CONCEITOS CIENTÍFICOS EM UMA CLASSE DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA – RR

*CHILDREN'S LITERATURE, PLAY AND SCIENTIFIC CONCEPTS IN AN EARLY CHILDHOOD EDUCATION CLASS IN THE MUNICIPALITY OF BOA VISTA – RR*

Emanuella Silveira Vasconcelos  0000-0003-1730-672X  
Programa Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
emanuella.vasconcelos@ufr.br

Hellen Cris de Almeida Rodrigues  0000-0002-7408-5006  
Programa Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Amazonas  
hellen.rodrigues@ufr.br

*Recebido em 09 de maio de 2022*

*Aceito em 27 de agosto de 2022*

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões acerca de uma experiência pedagógica desenvolvida no âmbito da Educação Infantil em uma escola pública de Boa Vista – RR. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, que visou compreender as contribuições que a literatura infantil e o brincar podem ter para a apropriação de conceitos presentes nas Ciências Naturais. A fundamentação teórica, utiliza-se da compreensão histórico-cultural da linguagem, pensamento e do brincar, como processos essenciais na formação dos conceitos científicos. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados, a observação e registro em caderno de campo e coleta de relatos feitos por familiares das crianças participantes. Os resultados evidenciam que a organização de sequências didáticas, que se utilizam de textos literários e da ação do brincar podem agregar contribuições significativas na formação dos alunos.

**Palavras-chave:** Ciências Naturais. Literatura Infantil. Educação Infantil. Conceitos científicos.

**Abstract:** This article aims to present reflections on a pedagogical experience developed in the context of Early Childhood Education in a public school in Boa Vista – RR. This is a qualitative research, action-research type, which aimed to understand the contributions that children's literature and playing can have for the appropriation of concepts present in Natural Sciences. The theoretical foundation uses the historical-cultural understanding of language, thinking and playing as essential processes in the formation of scientific concepts. As data collection instruments, observation and registration in a field notebook and collection of reports made by family members of participating children were used. The results show that the organization of didactic sequences, which use literary texts and the action of playing, can add significant contributions to the training of students.

**Keywords:** Natural Sciences. Children's literature. Child education. Scientific concepts.

## 1. Introdução

As brincadeiras, as histórias contadas e lidas na infância ocupam lugar significativo na memória de muitos indivíduos. Vários são os sujeitos que se recordam dos livros, das músicas, dos brinquedos que de algum modo marcaram sua vida ainda nos primeiros anos, tendo como contexto as vivências oportunizadas pela escola. Ainda na etapa da Educação Infantil – EI, algumas crianças têm a possibilidade de vivenciarem os primeiros contatos as produções culturais de sua sociedade, acumuladas historicamente e passada de geração após geração.

Embora não haja consenso entre os estudiosos, pesquisadores e educadores da infância sobre qual a melhor idade para propiciar a construção do sujeito leitor, observa-se que dentro das instituições de ensino infantil o exercício da leitura não é visto como experiência partilhada (COSSON, 2017), sendo usada com maior ênfase no processo de compreensão e expressão de fonemas, treino, ou em alguns casos, suporte para aquisição da consciência fonológica.

O presente artigo busca evidenciar possibilidades metodológicas que visam enriquecer o repertório de experiências com a literatura infantil, as brincadeiras, o desenvolvimento imaginário, a criatividade e sistematização dos primeiros conceitos considerados científicos. Assim, apresenta reflexões acerca de práticas pedagógicas desenvolvidas a partir da literatura infantil e do exercício da brincadeira, que podem vir a contribuir com estudos que se propõem a pesquisar subsídios teórico-práticos na formação do leitor e suas possíveis contribuições na formação de conceitos científicos por parte das crianças da EI.

Ao mesmo tempo, caracteriza-se como o resultado da efetivação de uma sequência didática desenvolvida com estudantes do 2º período da Educação Infantil de uma escola pública municipal de Boa Vista – RR, que teve como objetivo oportunizar a ampliação do repertório de vivências literárias e de brincadeiras infantis, diferentes das propostas feitas pelo material de ensino estruturado usado na rede municipal de ensino.

## 2. Literatura infantil e infância

O surgimento da literatura infantil pode ser considerado recente, pois surge durante a Idade Moderna, no século XVIII. Os primeiros livros destinados às crianças foram construídos no final do século XVII. Não havia escritores preocupados em produzir para esse público, pois não existia definição de infância. O conceito surge na Idade Moderna a partir de um novo modelo familiar burguês.

É nesse contexto que há o aparecimento da literatura infantil, decorrente da ascensão da família burguesa e do novo status direcionada à infância na sociedade (ZILBERMAN, 2003).

Antes da constituição desse modelo familiar burguês inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle de desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira reformada e a segunda, são convocadas para cumprir essa missão. (ZILBERMAN, 2003, p.15).

É durante a criação de concepção de criança como um indivíduo com necessidades e características próprias que surge um gênero literário direcionado a essas especificidades: a literatura infantil. A partir disso, buscou-se a reflexão de uma literatura adequada à criança, passando então a fazer adaptações de clássicos europeus.

O surgimento da literatura infantil aparece associada à pedagogia, isto porque foi acionada a tornar-se um instrumento comum desta instituição. Assim, sua origem está ancorada primeiramente não em motivos literários, mas pedagógicos. Para Zilberman (2003) a relação entre literatura e ensino são problemáticas. Se por um lado, possui o intuito fortemente educativo, por outro a escola é o espaço ideal para a formação de leitores literários, sendo a leitura o intercâmbio para a cultura literária, não podendo ser ignorada. Assim, a autora propõe um redimensionamento dessas relações de modo que nesse processo haja um diálogo saudável.

Para Lajolo e Zilberman (1987) apesar da literatura infantil ser um instrumento visto pela família e pela escola para a formação da criança baseadas nas concepções burguesa da época, o gênero equilibra e até supera a inclinação pela incorporação do universo afetivo e emocional da criança. Para as autoras as intenções utópicas feitas pelo adulto e as expressões simbólicas das vivências do leitor podem se complementar, sendo a ficção o grande desafio do escritor do gênero.

Para Cunha (2014) a literatura infantil emerge não apenas da necessidade de materiais para subsidiar o processo de alfabetização, mas para habilitar o leitor ao consumo de livros e fomentar o mercado editorial. Lajolo e Zilberman (1987) afirmam que as adaptações das obras estrangeiras oriundas de Portugal, utilizou por meio da produção dos contos de fadas a apropriação de projetos educativos e ideológicos da escola que estavam aliados a formação do cidadão.

As obras produzidas eram verdadeiras cartilhas que enalteciam o amor à pátria, sentimentos de família, obediência, etc. Nos livros era possível observar a presença de imagens estereotipadas vivenciadas por crianças. Para Lajolo e Zilberman (1987),

Manifesta-se, através desse procedimento, com uma concretude rara na literatura não-infantil, a imagem que de si mesma e de seu leitor faz literatura infantil, confirmando seus compromissos com um projeto pedagógico que acreditava piamente na reprodução passiva de comportamentos, atitudes e valores que os textos manifestavam e, manifestando, desejavam inculcar nos leitores. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p. 31).

As autoras observam na literatura infantil produzidas na época marcas de exaltação da natureza e da paisagem, patriotismo ingênuo e primitivo exacerbado nos textos. Todas essas questões dificultavam que os educadores da época discutissem sobre as diferentes realidades culturais no Brasil. A literatura destinada as crianças eram patrióticas e ufanistas.

Entre 1920 e 1945, há o aumento do número de obras dedicadas a infância. Logo, Monteiro Lobato se consagra como autor de uma geração modernista. Mas a obra de Lobato também surge com o propósito escolar. Assim como *Poesias infantis*, de Olavo Bilac. A escola tem sido a propulsora do gênero. Na década de 20, dentre as criações nacionais, as obras de Lobato são criadas quase que solitárias, sendo suas raras companhias Tales de Andrade. Em 1921, Monteiro Lobato publica seu primeiro livro para crianças, este é considerado um marco para a literatura infantil, *A menina do nariz arrebitado*. O autor cria as narrativas, levando em consideração as tradições nacionais, baseadas no folclore brasileiro. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987).

Para Cademartori (1991) destaca que por muito tempo a literatura infantil brasileira, viveu as sombras de Monteiro Lobato. Lobato rompe com os padrões pré-fixados do gênero e estabelece a escrita de obras para a infância e as questões sociais. “[...] seus livros infantis criam um mundo que não se constitui num reflexo do real, mas na antecipação de uma realidade que supera os conceitos e preconceitos da situação histórica em que é produzida (CADEMARTORI, 1991, p.50)”. A consciência social do escritor permite maior cuidado com o leitor, ou seja, o respeito à literatura, a visão do livro como instrumento eficaz de modificação e a importância para o público destinado.

Cademartori (1991) acredita que a leitura dos textos produzidos por Lobato possibilita novas experiências da realidade. A autora aponta que esse diferencial lobatiano extrapola com as percepções dos leitores e constrói uma estética para a literatura infantil, constituindo-se padrão para o texto literário. Esse rompimento de padrões estimulou a formação da consciência crítica e revitalização do lugar ideológico ocupado pelo leitor. Em face de suas contribuições as produções literárias voltadas para a criança nunca mais foram as mesmas. Ao lado de outros autores do gênero, muitos leitores foram alcançados e houve a consolidação do gênero no Brasil e surgimento de novos estudos sobre a temática garantindo novas significações.

Após Monteiro Lobato,

Destacam-se alguns autores que souberam manter sua originalidade e escreveram livros que, até hoje, permanecem nos catálogos das editoras enquanto os demais foram rapidamente esquecidos. Entre os primeiros não podemos deixar de citar Menotti Del Picchia, Malba Tahan, José Lins do Rego, Viriato Correia, Érico Veríssimo, Vicente Guimarães, Ofélia e Narbal Fontes, Francisco Marins, Orígenes Lessa, Lúcia Machado de Almeida e Maria José Dupré que, em maior ou menor grau, realizaram obras nas quais o imaginário e o lúdico encontraram uma linguagem adequada para expressar-se, abordando temas históricos ou de inspiração folclórica ou ainda criando aventuras maravilhosas. (SANDRONI, 1998, p. 17)

A década de 1970 é considerada como o “*boom*” da literatura infantil no Brasil, com a grande produção de obras e o aparecimento de autores, tais como, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes, Mário Quintana, Sidônio Muralha, entre outros, que escreviam sobre diversos temas. Sandroni (1998) acredita que muitos dos autores citados foram influenciados por Monteiro Lobato e utilizavam em seus escritos temas que possibilitou traços brasileiros em suas produções.

Em síntese, o surgimento da literatura infantil se relaciona aos aspectos didáticos e pedagógicos atrelados ao conceito de infância e ao novo modelo de família. Entende-se que seu uso atualmente muitas vezes tem servido como pretexto apenas para mediação de conteúdos escolares, não permitindo a fruição do leitor.

Acredita-se que o uso do gênero pode ser ressignificado e promover a leitura literária ao passo que os mediadores de leitura percebem na literatura uma possibilidade de instrumento de superação conteudista de saberes, tais como a proposta descrita neste artigo.

### 3. Conceitos científicos e literatura infantil: relações possíveis

A presença da literatura nas classes de EI assume diferentes perspectivas. Nas práticas educativas dentro do contexto escolar, elas são vistas desde possibilidades de fruição, deleite e experimentação literária quanto ferramentas para o ensino do código

escrito. Para além de aspectos pragmáticos e didáticos, o presente relato de experiência partilha da perspectiva de Souza e Bortolozza (2012), ao compreender que a literatura infantil cumpre uma função humanizadora, indispensável ao se pensar a educação integral da criança.

Ao ser percebida a partir de seu potencial imaginário, estético, artístico, criativo e crítico, a literatura infantil apresenta-se como uma possibilidade a mais de reflexão e compreensão da realidade. Ao mesmo tempo, por meio do livro enquanto suporte e produto de uma sociedade organizada que produz cultura e saberes, a literatura é considerada fonte de humanização e de sistematização de conhecimentos historicamente acumulados. Nesse sentido, é possível oportunizar a partir da literatura infantil a aproximação das crianças, desde a EI, de temas científicos presentes no nosso cotidiano.

Para Linsingen (2009, p. 01):

A atividade literária, conectada com as atividades do mundo, busca reformular valores ao mesmo tempo em que revisita os antigos. Antenados ao que ocorre à sua volta, os escritores manifestam seus pensamentos sempre que podem, seja de forma ficcional ou não; e no meio dessas manifestações estão os assuntos científicos.

A articulação entre a literatura e os conhecimentos sistematizados como Ciência, podem dialogar promovendo a experimentação de situações-problema, inicialmente no campo da fantasia, mas que podem fazer direta relação com situações reais do cotidiano vivenciadas pelas crianças. Assim, a escola pode ser vista como espaço propício para a promoção desse entrelaçamento entre a literatura infantil e a Ciência. Para Vasconcelos (2017, p. 62):

A escola apresenta-se como o ambiente oportuno para propiciar aprendizagem do conhecimento científico, como forma de interpretar o próprio homem, o mundo em que vive com os seres que nele habitam, as condições econômicas e sociais, enfim, as relações todas, em sua realidade material, preparando a criança para a vida com seus desafios e transformações.

Nesse sentido, a literatura infantil pode servir de suporte para se discutir aspectos problemáticos vivenciados, seja no âmbito ambiental, social, tecnológico ou cultural. Na concepção de Almeida, Messeder e Araújo (2018, p. 02) “a literatura infantil pode ser o caminho para contrapor as perguntas anteriores, pois além de levar o conhecimento por parte do aluno, ela também encanta e interage, ligando o imaginário ao mundo real.” Assim, compreende-se que os livros de literatura infantil, por meio de suas histórias, podem atuar como potencializadoras de discussões acerca de situações reais, muitas vezes vivenciadas pelas próprias crianças em suas experiências cotidianas.

Os livros de literatura infantil, na compreensão de Brayner (2005), trazem uma proposta de pensar sobre a leitura e inundá-la de interpretações múltiplas, que podem ou não convergir com as concepções daqueles com quem interage com elas. Nesse sentido, ao se pensar possibilidades literárias que de alguma maneira dialogam com questões referentes aos conceitos abordados a partir da Ciência, compreende-se que ao leitor cabe um papel de protagonista, pois este é levado a sair da contemplação para “derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida adulta” (BACHELARD, 1996, p. 23).

Outro aspecto possível ao se discutir literatura infantil e conceitos científicos é a apropriação da linguagem por parte da criança. Se no âmbito escolar é na Educação

Infantil que as crianças têm contato com múltiplas linguagens, pois trata-se da primeira etapa do processo de educação formal, ressalta-se a necessidade de exploração também da linguagem científica em que a natureza está escrita (CHASSOT, 2003).

Nesse sentido, perspectivas teóricas apontam a possibilidade do início do desenvolvimento de habilidades relativas a Alfabetização Científica desde a mais tenra idade. Na compreensão de Vasconcelos (2017, p. 62-63):

Ao investigar fenômenos e elementos do mundo natural, as crianças normalmente realizam atividades, que envolvem habilidades científicas que são importantes no desenvolvimento conceitual como: elaborar previsões, elaborar hipóteses, planejar e executar experimentação de forma a testar previsões, realizar observações, interpretar observações e comunicar ideias aos colegas. Estes constituem seu próprio saber, originados de suas práticas sociais cotidianas (senso comum) e isto gera seus valores e suas atitudes.

Muitas das habilidades consideradas científicas pela autora podem também ser experienciadas por meio da leitura de textos da literatura infantil, como: elaborar previsões acerca de temas ou conceitos presentes nas histórias; realizar observações dos elementos gráficos e simbólicos presentes nos livros; e a comunicação de ideias aos colegas, fruto das intensas buscas de interpretação e/ou releitura das obras lidas. Todas essas habilidades independem da área do conhecimento, mas encontram ressonância nas problemáticas apresentadas dentro das Ciências Naturais.

Embora a proposta de relato de experiência aqui descrita, busque alinhar o aspecto da literatura infantil, as brincadeiras e os conceitos científicos, é importante mencionar que esta não buscou usar a literatura como desculpa para a aquisição de conceitos escolarizados. Nesse sentido, cabe compreender quais relações são possíveis a partir da literatura visando possibilitar a formação integral das crianças de cinco anos nas vivências de aprendizagem que a escola oportuniza.

#### 4. Percurso Metodológico

O presente relato de experiência advém de uma proposta maior de pesquisa relacionada à produção cultural dos sujeitos da Educação Infantil, ao mesmo tempo que se caracteriza como produto de uma sequência didática proposta aos estudantes dentro do tema de histórias e brincadeiras da infância, construída a partir do material estruturado usado nas escolas de EI de Boa Vista – RR.

A proposta foi desenvolvida em uma classe de 2º período da Educação Infantil, com estudantes de cinco anos de idade, em uma escola de Boa Vista – RR. Contou com a participação de 18 estudantes e uma professora da escola, responsável pela turma para a realização das atividades e coleta dos dados.

O relato congrega dados de uma pesquisa qualitativa na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), ao compreender que esse tipo de pesquisa é descritivo, feita em ambiente natural, em que os dados são coletados por meio de palavras e interpretados de maneira analítica pelo investigador, que é o instrumento principal nos diferentes momentos que a pesquisa se apresenta. Assim, o interesse desse tipo de estudo volta-se mais aos processos, do que para simplesmente os resultados obtidos.

Na concepção de Godoy (1995), em uma pesquisa qualitativa, é necessário que o ambiente e as pessoas envolvidas sejam analisados de maneira holística, pois são as interações interpessoais e as interações com o ambiente que devem ser levadas em consideração na análise dos dados.

Ao mesmo tempo, as características da pesquisa qualitativa desenvolvida e aqui relatada, corrobora as compreensões de Ludke e André (2005) sobre: o objeto de estudo ser tratado como único, em sua representação singular da realidade que é historicamente situada e multidimensional; o contexto de desenvolvimento da pesquisa como determinante para propiciar uma análise da proposta teórico-prática, de maneira completa e profunda; a abertura dada para que novos elementos submergisse; e a diversidade de fontes de dados a fim de cruzar informações e possibilitar o surgimento de elementos para a análise.

A pesquisa caracterizou-se ainda como um estudo de caso, pois na concepção de Ludke e André (idem) esse tipo de estudo visa retratar a realidade de maneira completa e profunda, além da descoberta do novo, mesmo que parta de pressupostos teóricos conhecidos. Ao mesmo tempo, na concepção de Stake (1983) o estudo de caso permite a generalização naturalística decorrente do entrelace entre as experiências prévias do leitor e aquilo que é por ele interpretado do caso descrito.

Para a coleta de dados optou-se pela observação e registro em diário de campo, assim como registros fotográficos e produções artísticas produzidas pelas crianças. A coleta dos dados foi autorizada pelos responsáveis legais dos estudantes, assim como pela gestão da escola, por meio de assinatura de Termos de Consentimento Livre em reunião de apresentação da proposta de pesquisa ocorrido na escola. No entanto, para a elaboração do presente relato de experiência optou-se pela ênfase nas percepções dos pesquisadores envolvidos na execução da proposta e nos registros em caderno de campo, buscando traçar correlações teóricas entre literatura e conceitos científicos.

## 5. Contextualizando a proposta

O contexto de desenvolvimento da sequência didática foi o planejamento semanal das atividades propostas no material de ensino estruturado usado pela rede de ensino, que tem em sua organização diária um texto literário base. Ao apresentar o tema brincadeiras e jogos, o material trouxe opções de textos a serem explorados que faziam menção a temática em questão, mas não contemplava a manipulação de livros de literatura que pudessem dialogar com os aspectos abordados.

Salienta-se que o material estruturado usado, prevê momentos de diálogo e realização de propostas previamente listadas, que são seguidas em uma rotina diária com os estudantes da Educação Infantil. Em relação à literatura infantil, o material utiliza-se de histórias em versão resumida, que compõem um livro “único” manipulável pelo professor e a ser utilizado seguindo o cronograma estabelecido de contação das histórias que ele abarca. Por sua vez, observa-se que essa estrutura organizacional da rotina escolar pouco dialoga com uma perspectiva de formação do leitor, pois compreende-se a partir de Kafman e Rodrigues (1995), que desde cedo a criança tem contato com a leitura por diversos motivos, não apenas a de cumprir exigências descritas em materiais ou currículos adotados nas instituições de ensino.

Assim, dentro da realidade descrita, observou-se a necessidade de favorecer o contato das crianças com livros de literatura infantil, a fim de enriquecer o repertório de conhecimentos dos estudantes quanto aos diferentes tipos de histórias, autores, tipos de livros, ilustrações etc. Essa oportunidade, posteriormente, foi ampliada com a elaboração de uma caixa de leitura “construída” com a colaboração da professora e familiares.

Buscando problematizar a questão, a professora da turma executou o planejamento previamente estabelecido para a semana e em seguida propôs uma ampliação da discussão com os estudantes, buscando possibilitar a escuta dos estudantes

em relação às suas preferências por histórias, brincadeiras e jogos. Assim, após a execução das atividades previstas para a semana, em que o tema central eram as brincadeiras de infância, a professora responsável pela turma buscou identificar se os estudantes conheciam as brincadeiras mencionadas no material e se as identificavam como suas brincadeiras preferidas. Observou-se que embora as brincadeiras de pula corda, futebol e amarelinha fizessem parte das vivenciadas pelas crianças, estas não as elencaram como as que mais gostavam.

A fim de evidenciar uma oportunidade de registro, a professora solicitou que cada um dos estudantes pensasse em brincadeiras que mais costumavam realizar ou as que mais se sentiam bem realizando. Os nomes das brincadeiras foram listados em papel 40 e os estudantes foram convidados a desenhar com giz de cera como estes percebiam os momentos do desenvolvimento da brincadeira em seu contexto natural.

Após o registro, foi possível observar que as brincadeiras registradas foram: casinha, manja, andar de bicicleta, brincadeiras na praça, brincadeiras com bonecos(as) e algumas brincadeiras cantadas. Nenhuma brincadeira elencada como tradicionais pelo material estruturado foram registradas pelos estudantes, o que chamou a atenção da professora e despertou o interesse de desenvolver uma proposta que também contribuísse para a ampliação do repertório de brincadeiras, além das literaturas infantis, buscando em especial um resgate das brincadeiras de roda, coletivas e de maior exercício do brincar (VYGOTSKY, 1998).

Assim, em uma aula seguinte, foi solicitado aos estudantes e seus familiares, que o membro mais antigo da família ensinasse uma brincadeira de sua infância para o estudante e que esses fizessem um registro (escrita ou desenho) do nome da brincadeira e de como ela acontecia. Dos 18 estudantes, apenas sete retornaram com os registros.

Os registros obtidos foram discutidos em roda com as crianças buscando identificar quem conhecia a brincadeira representada, qual membro da família havia ensinado, se brincar de modo diferente ou com um nome distinto do que estava sendo apresentado. Após essas discussões iniciais, a professora da turma deixou os registros no mural da sala e propôs aos estudantes que eles construíssem um “local” que armazenasse as diferentes brincadeiras conhecidas pela turma. A professora explicou que seria necessário escolher qual ambiente essas brincadeiras seriam armazenadas pois semanalmente novas brincadeiras seriam incorporadas as antigas, pois as famílias dos estudantes que anteriormente não puderam participar, também fariam propostas de brincadeiras.

Após os estudantes aceitarem a proposta, a professora sugeriu que as brincadeiras fossem armazenadas em um recipiente de fácil transporte e manuseio. Assim, providenciou-se a decoração de um pequeno recipiente chamado “caixa de brincadeiras” e nele, a professora colocou imagens captadas por ela na internet, representando as brincadeiras elencadas anteriormente e miniaturas dos desenhos das crianças que mostravam as brincadeiras que eles conheciam.

A caixa de brincadeira passou a fazer parte da rotina diária da turma, que envolvia: a leitura de um livro, que de alguma maneira tivesse relação com as brincadeiras propostas ou a uma personagem contida na caixa; e a vivência de cada brincadeira que as imagens representavam. Na caixa, inicialmente havia imagens de corda, casa, boneca, bola, manja, bicicleta, que vieram da primeira construção de referências pelos estudantes.

Assim, um dos primeiros livros infantis proposto pela professora e que não faziam parte do material estruturado proposto, foi O boitatá e outras histórias, livro infantil artesanal, confeccionado pela professora e outros estudantes em anos anteriores. Ao apresentar o livro, a professora buscou captar as impressões dos estudantes quanto a

forma de apresentação, o material, as cores, ilustrações e o contexto em que o livro foi construído.

**Figura 1** – Livro artesanal construído a partir da mesma proposta metodológica com outros estudantes de anos anteriores



Fonte: as autoras (2022)

Tal discussão, visava que as crianças pudessem perceber que há diferentes formatos de livros, diferentes maneiras de produção e que em determinadas circunstâncias, uma criança também é um autor e ilustrador de histórias, podendo ser inclusive um tipo de brincar ou jogo, assumido por eles. Outro ponto destacado, foi que a maneira que o livro foi construído foi a partir das brincadeiras e das histórias que as famílias daqueles autores contaram em idas até a escola. Esse último fato relatado, tinha por objetivo entusiasmar as crianças a perceberem um movimento semelhante sendo construído por eles, a professora e suas famílias.

O texto proposto no livro traz uma releitura de lendas do cenário amazônico e brincadeiras de faz de conta, experimentadas pelos estudantes durante o processo de construção da história. Assim, a professora aproveitou para identificar quais personagens os estudantes mais se identificaram durante a contação. O saci-pererê, a sereia Iara e a cobra grande Boitatá foram as que prevaleceram nas falas.

Após a contação, a professora propôs que os estudantes experimentassem um jogo de faz de conta, em que eles incorporariam a representação dessas personagens. O pátio da escola foi eleito como cenário e os estudantes passaram a comportar-se como sacis, saltando de um lado para outro; muitas meninas sentiram-se mais propensas a representarem as Iaras, e por isso sentaram-se nos bancos envoltas em TNT e com as pernas para traz simulando a personagem da história; e alguns que buscaram representar a cobra Boitatá, corriam atrás de seus colegas para “capturá-los”, agindo de modo semelhante a cobra e a brincadeira de pega-pega.

Posteriormente, por meio do jogo de faz de conta, a professora solicitou que os estudantes registrassem como eles perceberam as brincadeiras por meio de pintura em papel e tinta guache. Ao finalizarem, os estudantes sentaram-se em roda e juntos com a professora, manifestaram suas principais impressões da história contada e das brincadeiras exercidas por eles, além de produzirem registros que entraram para a caixa de brincadeiras: sereia, cobra e saci. Foi possível perceber o entusiasmo ao narrarem os

momentos de brincadeira e o interesse por novas contações de histórias para a realização de outras vivências brincantes.

No dia seguinte, a professora deu continuidade a proposta da sequência didática e levou o livro “Os dez saczinhos”, da autora Tatiana Belink, para ler com os estudantes. Após a leitura, os estudantes foram convidados a falar sobre as semelhanças percebidas e entre os aspectos mencionados estava o contexto da floresta. Assim, a professora aproveitou a menção e buscou aprofundar alguns elementos que a narrativa possibilitou: o que era para eles uma floresta? Na proximidade da escola ou da casa havia um cenário semelhante aos mencionados naquela história ou no livro “O boitatá e outras histórias”? Que rio, lago ou igarapé era conhecido por eles? Dos animais que apareciam como personagens nas histórias, quais eles tinham alguma familiaridade?

A leitura da obra e as indagações propostas partilham da compreensão que Linsingem (2009, p. 11) ao manifestar que:

A literatura, neste caso a infantil [...], abre um mundo de possibilidades, tais como: a de compartilhar vivências e pensamentos com um outro que talvez tenha vivido e pensado algo diferente de nós, oferecendo-nos outra visão; a de remeter a experiências vividas pelos estudantes-leitores, permitindo uma identificação que torna a reflexão mais pessoal, mais profunda; a de contribuir na formação do imaginário da criança, lado a lado com materiais didáticos, contribuindo também com a formação de conceitos vários, sobre Ciência e outros assuntos; a de auxiliar o estudante-leitor a construir a competência da escrita, da leitura, da interpretação e da percepção, bem como a de estimular a racionalidade e a subjetividade, a criatividade e a criticidade, inculcando nele a necessidade de refletir sobre sua condição dentro da sociedade; a de ler reflexões que podem nos auxiliar na nossa interação com o espaço-tempo que vivemos; a de problematizar o mundo, tornando-o opaco e incitando à reflexão e à tomada de posição diante de questões, propiciando a percepção de diferentes aspectos da realidade; a da abertura de uma nova mentalidade; dentre uma miríade de vantagens e possibilidades.

Ao possibilitar que diferentes compreensões possibilitadas por meio da leitura emergissem, aproveitou-se para identificar as relações estabelecidas pelas crianças entre a literatura e suas vivências. Esse momento de conversa e questionamentos puderam nortear os rumos da sequência didática e possibilitou que alguns conceitos científicos pudessem ser introduzidos, trazendo possibilidades de ampliação do repertório lúdico e fruição possibilitadas pela literatura.

Assim, buscou-se perceber a identificação de contextos de vegetação semelhantes aos que as histórias traziam ou suscitavam no imaginário das crianças. Como a escola está localizada próximo a uma área de preservação permanente, e algumas crianças tinham acesso fácil a esse cenário, foi proposto a observação do local.

Ao visitar o ambiente, a professora conversou a respeito das vegetações que eles avistavam e suas semelhanças/diferenças com aquelas das ilustrações dos livros infantis lidos anteriormente; da presença de aves em uma vegetação local e a sua importância para a disseminação de sementes naquela localidade; o cheiro desagradável que provinha da água e da poluição presente nas margens, devido ao lixo depositado nas proximidades do igarapé e em seu córrego. Alguns estudantes chegaram a mencionar que conheciam pessoas que descartavam seus lixos domésticos nesse igarapé, pois ele corta várias residências do bairro.

Embora a visita ao local tenha ocorrido rapidamente, ela foi valiosa para o levantamento de questões não pensadas até então pelo planejamento seguido diariamente. Ademais, foi possível estreitar as conversas com algumas famílias que participaram da atividade e combinar um momento de contação de história no quintal da casa da avó de uma das crianças, que também era cortado por esse mesmo igarapé.

Assim, uma nova organização foi feita para esse momento. Os estudantes contaram com autorização e acompanhamento de seus familiares em uma contação de histórias que envolvia o processo de pesca desempenhado pela avó, antes de sua aposentadoria. O processo foi rico em exercício imaginário, pois a avó apresentou algumas ferramentas que ela ainda guardava em seu quintal do exercício da pesca: redes para a captura do pescado, anzol e uma canoa. Ao fim da contação, a professora propôs as brincadeiras “A canoa virou” e “Se eu fosse um peixinho”, exercitadas pelas crianças e adultos presentes na atividade.

Para finalizar, a professora propôs a aproximação dos estudantes, familiares e funcionários da escola que acompanharam a atividade, na observação da área de preservação permanente (APP) que estava na proximidade do quintal em que estavam. A avó contou que por vezes viu cutia, capivaras e araras naquele local, mas que em decorrência da poluição que estava aumentando a cada dia e a construção do shopping próximo, esses animais estavam se afastando de lá. Os estudantes puderam visualizar de perto caramujos, borboletas e aves no entorno da APP.

Posteriormente a essa atividade, buscou-se registrar a vivência das crianças ofertando a possibilidade de que essas expressassem suas sensações por meio da modelagem em massa feita a partir de leite em pó. Para tanto, a professora levou ingredientes para a produção da massa e com o auxílio das crianças, os elementos observados durante a visitação a APP e a casa da avó, foram modelados.

**Figura 2** – Produção da massa para modelagem e representação dos elementos percebidos na visitação.



Fonte: as autoras (2022)

Os registros realizados em caderno de campo, fotos e modelagens, mostram o interesse produzido pela proposta, a atenção dada aos elementos percebidos durante a visitação a APP e o entusiasmo na elaboração das representações. Os registros fotográficos foram revisitados pelos estudantes, em momentos posteriores e novas conversas surgiram sobre a importância da preservação das APPs, os malefícios causados pela poluição do igarapé e das zonas próximas a ele, além de discutir o processo de descaracterização de ambientes naturais para as construções de casas e do

shopping nas proximidades. Ao mesmo tempo que novas imagens e brincadeiras foram incorporadas a caixa, sendo elas: a borboleta, um papagaio (representando as aves vistas) e o caramujo.

Com as novas imagens inseridas a caixa de brincadeiras da turma, novos momentos de exercício imaginário foram propostos. Algumas crianças ensinaram a música da brincadeira cantada “borboletinha está na cozinha”, outras apenas imitavam o voo da borboleta; a professora ensinou a brincadeira do “papagaio louro do bico-dourado” e um estudante propôs uma brincadeira de imitação do que alguém falava, pois segundo ele o papagaio imita as pessoas; e a brincadeira de corrida de caramujos proposta pelos estudantes em forma de competição.

Para finalizar a sequência didática, a professora propôs uma construção de história coletiva pelos estudantes. Inicialmente a professora apresentou a lenda do Curupira por meio do teatro de sombras e posteriormente buscou ouvir dos estudantes o que eles perceberam nas características da personagem principal. Estes destacaram o cuidado da personagem com a floresta e com os animais. Assim, a professora pediu que os estudantes pensassem na APP visitada e os aspectos negativos observados, como a poluição, descaracterização do ambiente a ser preservado, o afastamento dos animais do local, e o que provavelmente o Curupira faria naquela situação.

Para Linsingem (2009, p. 10):

O texto infantil, entendido como aquele tipo de literatura que acompanha os estágios de desenvolvimento intelectual, emocional, social e biológico da criança [...] é igualmente uma prática social cujo instrumento é a linguagem simbólica, permissiva de atribuições de significados vários. Aliada a essa comunicação do simbolismo com o imaginário, constitui-se uma área de conhecimento plural, propiciadora da interdisciplinaridade.

Nesse sentido, nas discussões os estudantes fizeram relação entre o texto e os elementos presentes na APP visitada, identificando que a personagem Curupira agiria de modo a proteger o ambiente e zelar pela sua preservação. Na fala dos estudantes, não seria possível jogar lixo naquele ambiente e os animais viveriam tranquilos, sem medo dos humanos.

A proposta de construção da história coletiva a ser contada por meio do teatro de sombras foi aderida por alguns estudantes que se sentiram mais à vontade na representação dos papéis. Observou-se que um dos estudantes buscou narrar a história criada enquanto os colegas buscavam representar os gestos de acordo com sua fala. Aqueles que não se sentiram à vontade, participaram assistindo seus colegas na apresentação. Como finalização, solicitou-se que os estudantes registrassem por meio de pintura e/ou desenho em giz de cera, as suas impressões daquele momento de contação.

**Figura 3** – Encenação da história coletiva por meio de teatro de sombras.



Fonte: as autoras (2022)

A sequência didática culminou com a exposição das produções dos estudantes e das fotos do processo que vivenciaram, contando com a presença das famílias e o apoio da equipe gestora da escola, que inicialmente havia se mostrado preocupada com a efetivação de atividades que fugiam ao planejamento estabelecido pelo material estruturado e com atividades atípicas aos que ela havia vivenciado.

Os relatos das famílias no momento da exposição foram significativos, pois muitos expressaram visualizar o contentamento dos filhos em ir para a escola, da contação das histórias realizadas pelas crianças em casa, do interesse despertado em livros que a família possuía e das conversas sobre não jogar lixo no igarapé ou nos terrenos baldios da proximidade. Tais falas, evidenciaram a repercussão dos momentos vivenciados e dos diálogos estabelecidos a partir da sequência didática proposta, ao mesmo tempo que incentivaram novas práticas no contexto pesquisado.

## **6. Considerações Finais**

A experiência aqui relatada, parte de um contexto maior de investigações dos sujeitos do 2.º período da Educação Infantil, de uma escola pública de Boa Vista. Ao mesmo tempo, o recorte feito a fim de trazer um relato de experiência a partir de uma das sequências didáticas possibilitadas ao longo da pesquisa, proporcionaram inúmeras descobertas sobre as vivências lúdicas e literárias nesta etapa de ensino.

Foi possível perceber a ampliação dos conhecimentos das crianças quanto às capacidades relativas à produção e compreensão de textos literários, engajamento nas práticas de uso real da linguagem com entusiasmo e prazer, relações entre as possibilidades apresentadas nos livros infantis com suas realidades, exploração de temáticas relativas ao meio ambiente e sociedade, além do fortalecimento da dimensão simbólica na ação diária de leitura e do brincar.

O aprendizado obtido por meio da literatura e do exercício da brincadeira ganhou novas dimensões no processo de construção de conhecimento dos estudantes, pois observou-se que diferente das propostas que o material usado diariamente, os livros infantis lidos e os encaminhamentos dados puderem aproximar os pequenos de momentos de aprendizagem significativa, afetiva e com muito protagonismo por parte das crianças. Ao mesmo tempo, compreende-se que as propostas de atividades

realizadas com o uso da literatura e suas relações com temas científicos, puderam contribuir com a possibilidade de as crianças desenvolverem capacidades de pensar sua realidade, auxiliando-as a tomarem decisões de maneira crítica (SANTOS, 2002).

Nesse sentido, acredita-se que as práticas pedagógicas exploradas ao longo do relato visam à aproximação da criança com a sua cultura sem ignorar o uso por parte destas de diferentes linguagens para expressá-la (MELLO; FARIA, 2005). Ao mesmo tempo, expõe a necessidade de compreender quais os usos que a literatura infantil tem ganhado no contexto da Educação Infantil e de que maneira elas podem contribuir para a promoção de questionamentos quanto as realidades sociais, ambientais vivenciadas pelas crianças.

## Referências

ALMEIDA, Cristina Nazaré Goulart da Silva de; MESSEDER, Jorge Cardoso; ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros. O potencial da literatura infantil no ensino de ciências: da contação à produção coletiva de um livro. **Revista Thema**. Pelotas, 2018, v. 15, p. 792-802. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/913>. Acesso em: 25 de jul. 2022.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 316p. ISBN 85-85910-11-7.

BOGDAN, Robert C.; BICKLEN, Sari Kmoppi. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. A. Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: n. 29, maio/ago. 2005. ISSN 1413-2479.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. *Coleção Primeiros Passos*. 4ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, 1995, v. 35, n.2 p. 57-63. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf> . Acesso em: 24 jul. 2022.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: histórias e histórias**. 3ª ed. Ática: São Paulo, 1987.

LINSINGEN, Luana Von. A literatura infanto-juvenil e o ensino de ciências: uma relação possível. UFSC. **Anais do 4º seminário de Literatura Infantil e Juvenil**. Santa Catarina, 2009. Disponível em:



[http://sinop.unemat.br/site\\_antigo/prof/foto\\_p\\_downloads/fot\\_2723texto\\_9\\_a\\_liteuatuu\\_a\\_infanto\\_juvenil\\_e\\_o\\_ensino\\_de\\_ciuias\\_uma\\_uelau\\_possul\\_pdf.pdf](http://sinop.unemat.br/site_antigo/prof/foto_p_downloads/fot_2723texto_9_a_liteuatuu_a_infanto_juvenil_e_o_ensino_de_ciuias_uma_uelau_possul_pdf.pdf) . Acesso em: 25 jul. 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.

MELLO, Sueli Amaral; FARIA, Ana Lucia G. de. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

SANDRONI, Laura. **De Lobato à década de 1970**. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). 30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SANTOS, Maria da Conceição. **Trabalho Experimental no Ensino das Ciências**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

SOUZA, Renata Junqueira de; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Leitura e Literatura para Crianças de 6 meses a 5 anos: livros, poesias e outras ideias. In: SOUZA, Renata Junqueira; LIMA, Elieuzza Aparecida. (Org). **Leitura e cidadania: ações colaborativas e processos formativos**. Campinas: Mercado das Letras, 2012, p. 1-15.

STAKE, Robert E. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Educação e Seleção, v. 7, p.05-14, Fundação Carlos Chagas: 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2539/2493> . Acesso em: 25 jul. 2022.

VASCONCELOS, Emanuella Silveira. **Implicações da Teoria de Formação por Etapas das Ações Mentais de Galperin para o processo da alfabetização científica em atividades de situações problema do tema seres vivos em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação de Boa Vista /RR. 2017**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Roraima. Rio Branco, 2017. Disponível em: <https://uerr.edu.br/ppgec/wp-content/uploads/2018/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Emanuella.pdf> . Acesso em: 20 de jun. 2022.

VYGOTSKY, Lev Seminovic. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. Ed. ver., atual. e ampl. – São Paulo: Global, 2003.