

LITERATURA LÚDICA COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA O ENSINO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Resumo

O presente estudo tematiza a literatura e o ensino nos anos iniciais da educação básica. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa acerca das potencialidades do uso da literatura e da ludicidade como recurso metodológico para o ensino nos anos iniciais da educação básica. Desse modo, a pesquisa objetivou examinar contribuições teóricas da literatura infantil para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais e apontar estratégias de uso de literatura infantil e ludicidade para os anos iniciais. Para tanto, realizou-se buscas na plataforma Google Acadêmico e na plataforma de indexação de Revistas SciELO sobre artigos científicos que abordassem a temática. Ao fim, concluiu-se que a proposição de práticas pedagógicas capazes de interseccionar literatura e ludicidade são essenciais para a alfabetização e para o aperfeiçoamento da leitura e da escrita dos alunos.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Ludicidade. Anos Iniciais.

ABSTRACT

The present study focuses on literature and teaching in the initial years of basic education. Qualitative bibliographical research was carried out qualitative nature regarding the potential of using literature and playfulness as a methodological resource for teaching in the initial years of basic education. Thus, the research aimed to examine theoretical contributions of children's literature to the development of cognitive and socio-emotional skills and point out strategies for using children's literature and playfulness for the Early Years. To this end, searches were carried out on the Google Scholar platform and on the SciELO Magazine indexing platform for scientific articles that addressed the topic. In the end, it was concluded that the proposition of pedagogical practices capable of intersecting literature and playfulness are essential for literacy and for improving students' reading and writing.

Keywords: Children's literature. Ludicity. Early years.

Introdução

A presente pesquisa, desenvolvida durante o ano de 2023, tematiza a literatura infantil e o ensino nos anos iniciais da educação básica. A participação de uma das

autoras Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e no Programa Residência Pedagógica, foi imprescindível para o entendimento de que a contação de histórias é capaz de aguçar crianças a lerem e, gradativamente, aperfeiçoarem noções de escrita. Desse modo, a partir do contato com a literatura infantil, tornaram-se frequentes alguns questionamentos acerca de estratégias para que histórias infantis pudessem ser abordadas plenamente, de modo que os alunos pudessem sentir afeição pela escuta, pela leitura e pela escrita. Dentre os questionamentos levantados, a pesquisa buscou responder a seguinte indagação: quais as potencialidades do uso da literatura e da ludicidade como recurso metodológico para o ensino nos anos iniciais da educação básica?

Assim, a pesquisa justifica-se a partir da proposição de que a literatura infantil, além de demonstrar-se essencial para a alfabetização, especialmente no que tange a leitura, oferece ao aluno dos anos iniciais a possibilidade de enriquecer seu repertório artístico-cultural, e ainda valoriza aspectos afetivos e emocionais também essenciais a sua formação a partir da ludicidade.

A pesquisa teve como objetivo geral refletir sobre as possibilidades do uso da literatura e da ludicidade como recurso metodológico para o ensino nos anos iniciais da educação básica. Além disso, mais especificamente, objetivou examinar contribuições teóricas da literatura infantil para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais dos alunos e apontar estratégias de uso de literatura infantil e ludicidade para os Anos Iniciais.

Abordagem metodológica

Para o desenvolvimento do estudo realizou-se uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, na qual se problematizou a literatura como recurso metodológico para o ensino nos anos iniciais da educação básica. Define-se como pesquisa bibliográfica aquela que é oriunda da análise e interpretação de fontes confiáveis previamente mapeadas e sobre as quais se realizou um fichamento. Essas fontes são, em geral, livros, artigos científicos publicados em periódicos, dissertações, teses, revistas, jornais etc., online ou não (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54). Desse modo,

realizou-se buscas em Google Acadêmico e na plataforma de indexação de Revistas SciELO sobre artigos científicos que abordassem a temática.

Acerca das contribuições teóricas sobre literatura infantil, utilizou-se de artigos de Marisa Lajolo (2010) e Regina Zilberman (2019). Também livros de Fanny Abramovich (1997) e Regina Zilberman (1998) foram utilizados. A fim de sublinhar a importância da ludicidade, fez-se uso de contribuições de Johan Huizinga (1999) e Elisa Maria Dalla-Bona e Jair Tadeu da Fonseca (2018).

Discussões sobre literatura infantil

Conforme estabelece a BNCC, na Educação Infantil, as interações e a brincadeira são eixos estruturantes das práticas pedagógicas, experiências nas quais as crianças constroem e apropriam-se de conhecimentos que possibilitam aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Além disso, estabelece a BNCC que, nos anos iniciais, faz-se necessária “a articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil” (Brasil, 2017, p. 57). Essa articulação tem a finalidade de estabelecer uma progressiva sistematização de experiências que, ao serem desenvolvidas, permitem, aos discentes, “novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos” (Brasil, 2017, p. 58).

Assim, durante os anos iniciais da educação básica, especialmente nos dois primeiros anos, a ação pedagógica reside na alfabetização da criança e no desenvolvimento das linguagens e das habilidades sociais, cognitivas e motoras. Essa importância da ação pedagógica, conforme esclarece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reside no fato de que aprender a ler e escrever amplia as possibilidades de “construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (Brasil, 2017, p. 63).

Nesse processo inicial de alfabetização, a literatura infantil cumpre uma função imprescindível, seja a partir da contação de histórias, leitura, reescrita por meio de paródias, etc... Além disso, a literatura infantil é capaz de oferecer um acolhimento afetivo e potencializar aspectos imaginários, simbólicos e afetivos dos alunos. A

presença de textos literários/ ficcionais, aliás, de acordo com a BNCC, deve permear a prática pedagógica, progressivamente, dos anos iniciais até o Ensino Médio, de modo a considerar a diversidade cultural, e

de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente (Brasil, 2017, p. 75).

Conforme aponta a BNCC, o componente curricular de Língua Portuguesa apresenta habilidades específicas da Área de Linguagens. Tais competências estão inseridas em 4 (quatro) eixos, a saber: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos. A seguir, estão descritos os conhecimentos desenvolvidos em cada um dos eixos:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo **Oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo **Leitura/Escuta**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo **Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (Brasil, 2017, p. 89).

Inferese, assim, que a necessidade de incorporação de textos de literatura infantil faz-se necessária para o desenvolvimento das habilidades de cada um dos eixos. Gradualmente, os textos literários infantis podem também ser trabalhados em intertextualidade com outros gêneros textuais do cotidiano dos alunos, como breves notícias, além de produções audiovisuais e artes visuais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que sublinham acerca do ensino de primeira à quarta série afirmam que práticas que envolvam a leitura possuem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, letrados, ou seja, com “a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade” (Brasil, 1997, p. 40). Além disso, em sala de aula, inúmeras formas de leitura devem ser propostas (leitura autônoma, leitura colaborativa, leitura em voz alta pelo professor, leitura programada e leitura de escolha

peçoal). E, consequentemente, o incentivo à leitura não depende apenas do professor/a de língua portuguesa, mas de toda a escola e comunidade escolar.

A nacionalização da literatura infantil

De acordo com Regina Zilberman (2019), pesquisadora especialista em literatura infantil, a expressão inicial de nacionalização da literatura infantil data a partir da segunda década do século XX, quando, em 1921, Monteiro Lobato publicou *A menina do narizinho arrebitado*. Durante os anos 1950, surgiram também expressões, contudo a especialista entende que a publicação de *Ou Isto ou Aquilo*, de Cecília Meireles, publicado em 1964, é a expressão, em poesia, que oportunizou a renovação e o surgimento de outras obras a partir das décadas seguintes, especialmente na década de 1980, a partir de textos de Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Ziraldo e Lygia Bojunga.

Cecília Meireles, além de grande poetisa, é responsável também pela publicação de *Problemas da literatura infantil*, título de 1950, no qual sublinhou, entre vários assuntos, a importância das narrativas orais e dos contos de fadas contados às crianças antes de dormirem. Para Meireles, por meio dessa experiência, a criança possui uma visão do mundo sentido, antes do explicado: “ainda mal acordada para a realidade da vida, é por essa ponte de sonho que a criança caminha, tonta do nascimento, na paisagem do seu próprio mistério” (Meireles, 1979, p. 66). A escritora sublinha também o fato de a infância ser o momento no qual a liberdade de uma leitura desinteressada ser o momento que definirá a formação do adulto:

Um livro de Literatura Infantil é, antes de mais nada, uma obra literária. Nem se deveria consentir que as crianças frequentassem obras insignificantes para não perderem tempo e prejudicarem seu gosto. Se considerarmos que muitas crianças, ainda hoje, têm na infância o melhor tempo disponível da sua vida; que talvez nunca mais possam ter a liberdade de uma leitura desinteressada, compreenderemos a importância de bem aproveitar essa oportunidade. Se a criança, desde cedo, fosse posta em contato com obras-primas, é possível que sua formação se processasse de modo mais perfeito (Meireles, 1979, p. 96).

Marisa Lajolo (2010, p. 104), professora que também se atém aos estudos de literatura infantil e infanto-juvenil, frisa que “até os anos 1970 contavam-se nos dedos cursos universitários, pesquisas acadêmicas e produções críticas que se ocupavam da

literatura infantil”. Além disso, destaca que “embora ainda hoje certas malhas do sistema literário – sobretudo as universitárias – tratem como subalternos tanto o gênero infantil quanto seus autores e pesquisadores, o panorama começa a se alterar” (Lajolo, 2010, p. 104).

A declaração de Lajolo encontra ressonâncias em várias pesquisas, como a de Saldanha e Amarilha (2018), que realizaram um mapeamento do ensino de literatura nos cursos de Pedagogia de 27 universidades federais do país. De acordo com as autoras,

os resultados mostram que das 27 [universidades], 11 delas, ou seja, apenas em 41% das instituições, o curso de Pedagogia oferece como obrigatória uma disciplina na área de literatura. As nomenclaturas variam: Literatura Infantil, Literatura Infantojuvenil, Infância e Literatura, Teoria e Prática de Literatura e outras terminologias afins. Porém é significativo o número de universidades que oferecem disciplinas na área como optativas, são 14 instituições, que representam 52% do total, mesmo assim com variação bastante irregular na carga horária, de 30h a 60h semanal (Saldanha; Amarilha, 2018, p. 161).

As autoras sublinham que esse quadro demonstra-se relevante, uma vez que indica uma tendência de crescimento ou sensibilidade à área. Contudo, advertem que um currículo é, em geral, um território de disputas, e, contrárias à ideia de disciplina optativa, afirmam que “é na condição de obrigatoriedade que uma área se estabelece institucionalmente” (Saldanha; Amarilha, 2018, p. 161).

A importância do enfoque acerca de abordagens lúdicas de literatura infantil em cursos superiores de Pedagogia faz-se necessária também para a formação do leitor na escola, conforme pontuam Dalla-Bona e Fonseca (2018). De acordo com os pesquisadores, é necessário discutir o acesso à literatura no ambiente escolar, a liberdade do aluno na escolha de leituras e abandonar a ideia utilitária de uso do texto literário com fins gramaticais, sem aludir ao estético:

A formação do leitor na escola vai mal porque os alunos pouco têm acesso aos textos literários e quando lhes é dada essa chance são submetidos a um contato inadequado com esses textos em sala de aula, em virtude de diferentes fatores como: os alunos não têm liberdade de escolher o que gostariam de ler; não podem manusear as prateleiras das bibliotecas escolares; eles têm sérias limitações no domínio da alfabetização, dificuldades com a leitura autônoma e raramente os professores leem histórias para eles; predomina a preocupação dos professores em ensinar os conteúdos escolares e

muito pouco em formar leitores, o que faz com que trabalhem na sala de aula com os textos “literários” (se é que podem ser chamados assim) com propósitos utilitários e não estéticos (Dalla-Bona; Fonseca, 2018, p. 40).

Ainda acerca do papel utilitário dado ao texto literário infantil, Zilberman aponta também a intenção moralizante de doutrinar as crianças para a obediência às normas vigentes. Contudo, segundo a autora, contemporaneamente,

escola e literatura infantil, após um longo período de reprodução do “status quo”, podem hoje reformar a visão de mundo de crianças e adolescentes por terem na figura do professor um possível aliado. Este deve ser um sujeito ativo, consciente e estar comprometido com a renovação através da arte. A literatura infantil na escola pode revolucionar, tanto os métodos de ensino, quanto o pensamento, a conduta dos alunos e conseqüentemente a sociedade (Zilberman, 1998, p. 23).

Assim, é imprescindível uma abordagem interdisciplinar acerca do tema, ao contrário de uma abordagem tradicional que consistiria em leitura e realização de questões pontuais sobre o enredo dos textos. A literatura infantil insurge-se também como estratégia a fim de superar a fragmentação do conhecimento, o reducionismo e o mecanicismo, uma vez que opera um movimento interdisciplinar em que a partir do texto, os alunos podem inter-relacionar conhecimentos de diversas áreas do conhecimento, conforme sublinha Abramovich (1997):

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... E ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo) (Abramovich, 1997, p. 17).

A importância da literatura infantil demonstra-se, conforme sublinham Buendgens e Carvalho (2016), para a promoção de uma cultura em que as diferenças sociais sejam também visibilizadas e respeitadas. De acordo com as autoras,

a literatura infantil tem sido um meio cada vez mais utilizado pelos programas educacionais do governo para levar à sala de aula o debate sobre o respeito às diferenças. Esse tema é encontrado, tanto no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) que encaminha acervos às bibliotecas das escolas públicas com livros de variadas temáticas e expressão literária, quanto no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, além dos livros didáticos, ainda envia às salas de aula acervos de literatura infantil para serem utilizados pelos

professores e pelas próprias crianças (Buendgens; Carvalho, 2016, p. 592).

Desse modo, ante as considerações sublinhadas até o momento, demonstra-se ainda fundamental problematizar as perspectivas e os rumos do ensino nos anos iniciais no tocante a importância da literatura infantil e de seus usos emancipatórios¹ em sala de aula a partir da ludicidade. O ser humano, conforme aponta Huizinga (1999), é essencialmente *homo ludens*², entende o jogo como um elemento que funda a cultura, a filosofia, as artes etc.

Para o autor (1999, p. 7), “as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como, por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar”. Nesse sentido, o jogo pode ser entendido como uma “uma atividade ou ocupação voluntária, exercida num certo nível de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas e absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, atividade acompanhada de um sentimento de tensão e alegria, e de uma consciência de ser que é diferente daquela da vida cotidiana” (Huizinga, 1999, p. 33).

Literatura e ludicidade

Entende-se, assim, que atividades lúdicas, conforme apontam Leal e D' Ávila (2013, p. 51), são criações socioculturais que, além de instaurarem as relações das pessoas entre si na sociedade, denotam “um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo”. Também se soma a isso o fato de a ludicidade operar a potencialização não apenas da dimensão intelectual, mas também da emocional, de

¹ A noção de emancipatório aqui aludida inspira-se a partir de reflexões de Paulo Freire, que defendia uma “arqueologia” de compreensão do complexo ato de ler, ao longo da experiência existencial das pessoas enquanto sujeitos sócio-históricos (Freire, 1996, p. 12). Para o educador, “ler e escrever as palavras só nos fazem deixar de deixar de ser sombra dos outros quando, em relação dialética com a “leitura do mundo”, tem de ver com o que chamo de “re-escrita” do mundo, quer dizer, com sua transformação” (Freire, 1996, p. 40).

² A ideia de *Homo ludens* também se encontra na obra do educador e filósofo Edgar Morin. De acordo com Morin (2000, p. 58), “o século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade (*Homo sapiens*), pela técnica (*Homo faber*), pelas atividades utilitárias (*Homo economicus*), pelas necessidades obrigatórias (*Homo prosaicus*)”. Ou seja, o ser humano, nessa ótica, é definido como *sapiens* e *demens* (da razão e do delírio), *faber* e *ludens* (trabalhador e lúdico) *empiricus* e *imaginarius* (empírico e imaginário), *economicus* e *consumans* (econômico e consumista), *prosaicus* e *poeticus* (prosaico e poético).

modo a integrar capacidades de pensar, agir e sentir. Desse modo, as atividades lúdicas devem se fazer presentes em ambiente escolar como

elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir, sem hipertrofiar o que a escola, com toda sua tradição iluminista, hipertrofiou por séculos – a dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, da intuição e da ação sobre o mundo (Leal; D'Ávila, 2013, p. 51).

Faz-se necessário que os alunos diariamente entrem em contato visual e tátil com livros de vários gêneros (fábulas, contos de fadas, contos maravilhosos, mitos, lendas, adaptações de grandes clássicos da literatura mundial etc.), que os folheiem, que realizem a leitura e analisem também as imagens. Para tanto, é necessário também que os alunos sejam estimulados a experienciar momentos de leitura na escola, com visitas periódicas à biblioteca, a qual, por sua vez, deve proporcionar um espaço confortável, arejado, com livros organizados em estantes ou caixas e a fácil acesso dos alunos.

Desse modo, inúmeras são as estratégias que podem ser usadas para o trabalho com literatura infantil. A utilização, por exemplo, de fantoches e bonecos que representam personagens das histórias infantis durante a contação de histórias, sem dúvidas, contribui para que o contato com a literatura infantil se torne mais significativo e lúdico. Por meio da contação de histórias, os alunos, aliás, percebem a alegria e a vivacidade ou tons de tensão, suspense e enigma na oralização.

A utilização de parlendas e jograis também se configura uma estratégia oportuna, pois esses textos, em geral, da cultura popular e do folclore brasileiro, além de divertirem, são essenciais para que as crianças compreendam a estrutura do texto em verso, o ritmo (aliterações, assonâncias, etc), as rimas e, simultaneamente, memorizem e fixem conhecimentos e mesmo conceitos.

Além de em rodas de contação e leitura de histórias, a literatura infantil pode ser também trabalhada em forma de teatro, com cenários, falas memorizadas e figurinos. Essa estratégia permite que a criatividade seja a florada e estimule a criação de expressões artístico-culturais.

Os contos de fadas, por sua vez, ao simbolizarem fantasias infantis universais, aguçam a imaginação e a percepção, de modo a auxiliarem na construção da

personalidade das crianças através da interiorização dos valores que estão explícitos ou implícitos em seus enredos. Esses textos, inicialmente socializados pelo francês Charles Perrault e os irmãos alemães Jacob e Wilhelm Grimm, quando bem adaptados às crianças podem também ser trabalhados em interdiscursividade com produções fílmicas, que somadas ao enredo e as imagens dos textos, esgarçam a capacidade de interpretação.

Considerações finais

Depreende-se, à guisa de conclusão, que o trabalho com literatura infantil nos anos iniciais, além de promover a alfabetização, é imprescindível a fim de promover práticas pedagógicas que estimulem a ludicidade e ampliem o repertório artístico-cultural dos alunos. Para tanto, é necessário que a literatura infantil não seja meramente utilizada a partir de critérios utilitários. É essencial que os textos permitam aos alunos uma fruição estética e inter-relacionem os conhecimentos oriundos desses textos de modo criativo, crítico, a fim de se tornarem autônomos em sua formação.

Cumprе assinalar também que os professores possuam o conhecimento de um acervo literário representativo, que façam a escolha de obras apropriadas ao leitor infantil, e que ao empregar recursos metodológicos eficazes, possam estimular à leitura, suscitando a compreensão das obras e a verbalização, pelos alunos, do sentido apreendido. Desse modo, os alunos serão capazes de possuírem um discernimento do mundo e um posicionamento perante a realidade a fim de construir novos conhecimentos, favorecendo o desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo.

Notadamente, a fim de que a literatura infantil figure como aliada essencial da alfabetização e da inter-relação de conhecimentos, é necessário também que a infraestrutura da educação brasileira se torne mais satisfatória, com bibliotecas e recursos didáticos capazes de oportunizarem o acesso aos livros. Trata-se, sem dúvidas, de um processo de desafios ainda maior quando se percebe o alto valor de livros no mercado editorial e a desigualdade socioeconômica das famílias, razão pela qual devem ser intensificadas políticas públicas que valorizem o acesso ao livro, tal como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Esse Programa, vinculado ao Ministério da Educação, é responsável por avaliar e disponibilizar

obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público.

Inferese, portanto, que o debate acerca das potencialidades do uso da literatura infantil e da ludicidade como recurso metodológico para o ensino nos anos iniciais da educação básica continuará em enfoque, haja vista que a educação, tal como o tecido sociocultural, está permanentemente em transformação. Desse modo, aos educadores é imperativo constantemente atualizarem-se teoricamente e proporem novas formas de abordar a literatura infantil no ambiente escolar.

Referências

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

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Ensino de primeira à quarta série*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 set. 2023.

BUENDGENS, J. F.; CARVALHO, D. C. de. O preconceito e as diferenças na literatura infantil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 591-612, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/KGhdj6rYv6JCDgX8BCWbhKM/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2023.

DALLA-BONA, E. M.; FONSECA, J. T. da. Análise de obras da literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo/professor: saber ler, saber escolher. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 39-56, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/JprRWdXCXQC6LMxf6cJhGhr/>. Acesso em: 23 set. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Perspectiva: São Paulo, 1999.

- LEAL, L. A. B. D'ÁVILA, C. M. A ludicidade como princípio formativo. *Interfaces Científicas - Educação*, Aracaju, v.1, n. 2, p. 41-52, 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/395>. Acesso em: 25 nov. 2023.
- SALDANHA, D. M. L. L.; AMARILHA, M. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 151-167, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MJQvVRfwvSxHnvF49dJLBRd/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2023.
- LAJOLO, M. Literatura infantil brasileira e estudos literários. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, DF, n. 36, p. 97-110, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9711>. Acesso em: 21 set. 2023.
- MEIRELES, C. *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Summus, 1979.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.
- ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 10 ed. São Paulo: Global, 1998.
- ZILBERMAN, R. Duas décadas de amadurecimento: marcos da literatura infantil brasileira entre 1960 e 1980. *Revista Entreletras*, Araguaína, v. 10, n. 2, p. 6-16, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/7855>. Acesso em: 25 set. 2023.