

ARTIGO

LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR¹

FÁTIMA REGINA BRITO UHR¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7606-8939>

<fatimauhr@gmail.com>

ADRIANA BENEVIDES SOARES¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8057-6824>

<adribenevides@gmail.com>

¹ Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), Niterói (RJ), Brasil

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo identificar o conhecimento e a aderência de professores do ensino fundamental I à utilização de histórias infantis para ampliar o repertório de habilidades sociais. Participaram da investigação 12 professoras atuantes nos 2.º e 3.º anos de diferentes escolas públicas localizadas na cidade do Rio de Janeiro. Foi uma pesquisa de delineamento descritivo, transversal, qualitativo e quantitativo. A entrevista foi estruturada com perguntas abertas e fechadas, dividida em três seções: a primeira teve por objetivo obter dados sociodemográficos dos sujeitos pesquisados; a seção dois buscou investigar como os professores utilizavam os livros de literatura infantil em sala de aula e se reconheciam habilidades sociais nas relações interpessoais dos seus alunos; a seção três visou identificar se eles usavam algum material adicional, como fantoches, entre outros, para a contação de histórias. As entrevistas foram on-line, pela plataforma Zoom. A análise das informações foi realizada em duas etapas: primeiro procedeu-se à verificação quantitativa das respostas às perguntas fechadas e, em seguida, foi feita a investigação qualitativa das questões abertas utilizando o método de análise de conteúdo de Bardin (2011). Constatou-se que as professoras reconheceram o livro de literatura infantil como recurso favorável ao desenvolvimento socioemocional e cognitivo de seus alunos. Contudo, não conheciam a teoria das habilidades sociais, não reconheciam tais habilidades na vida cotidiana, não sabiam como desenvolvê-las e ficavam limitadas em sua capacidade de estimular comportamentos socialmente habilidosos nas relações interpessoais estabelecidas na escola.

Palavras-chave: história infantil, habilidades sociais, professores.

¹ Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

CHILDREN'S LITERATURE AS A TEACHING RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS IN SCHOOL DAILY LIFE

ABSTRACT: The aim of this study was to identify the knowledge and adherence of elementary school I teachers to the use of children's stories to expand social skills' repertoire. Twelve teachers working in the 2nd and 3rd grades of different public schools located in the city of Rio de Janeiro took part in the investigation. This was a descriptive, cross-sectional, qualitative and quantitative study. The interview was structured with open and closed questions, divided into three sections: the first aimed to obtain socio-demographic data from the subjects researched; section two sought to investigate how teachers used children's literature books in the classroom and whether they recognized social skills in their students' interpersonal relationships; section three aimed to identify whether they used any additional material, such as puppets, among others, for storytelling. The interviews were conducted online using the Zoom platform. The information was analyzed in two stages: first, the answers to the closed questions were checked quantitatively, and then the open questions were investigated qualitatively using Bardin's (2011) content analysis method. It was found that the teachers recognized children's literature books as a favorable resource for their students' socio-emotional and cognitive development. However, they were not familiar with the theory of social skills, did not recognize these skills in everyday life, did not know how to develop them and were limited in their ability to stimulate socially skilled behaviors in interpersonal relationships established at school.

Keywords: children's story, social skills, teachers.

LA LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR

RESUMEN: El presente estudio tuvo como objetivo identificar el conocimiento y la adherencia de docentes de la Enseñanza Básica I al uso de cuentos infantiles para ampliar el repertorio de Habilidades Sociales (SS). Participaron doce docentes que actúan en el 2º o 3º año de la Enseñanza Básica I de diferentes escuelas públicas ubicadas en la ciudad de Río de Janeiro. Fue una investigación descriptiva, transversal, cualitativa y cuantitativa. La entrevista se estructuró con preguntas abiertas y cerradas y se dividió en tres secciones. La primera tuvo como objetivo obtener datos sociodemográficos. La sección dos buscó investigar cómo los docentes utilizaban los libros de Literatura Infantil en el aula y si reconocían HS en las relaciones interpersonales de sus alumnos. La sección tres tuvo como objetivo identificar si utilizaban algún material para la narración. Las entrevistas se realizaron en línea a través de la plataforma Zoom. El análisis de la información se realizó en dos etapas: primero, se realizó la verificación cuantitativa de las respuestas a las preguntas cerradas, y luego se realizó la indagación cualitativa de las preguntas abiertas, utilizando el método de Análisis de Contenido de Bardin. Se concluyó que los docentes reconocen el libro de Literatura Infantil como un recurso favorable para el desarrollo socioemocional y cognitivo de sus alumnos. Sin embargo, desconocen la teoría de las SS, no reconocen dichas habilidades en la vida cotidiana, no saben cómo desarrollarlas y tienen limitada su capacidad para estimular comportamientos socialmente hábiles en las relaciones interpersonales establecidas en la escuela.

Palabras clave: historia infantil, habilidades sociales, profesores.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um local privilegiado para fomentar o avanço de crianças e adolescentes nos aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais, que tiveram lugar inicialmente na família, situando o professor como figura chave desse processo. Conforme Tancredi et al. (2022), as interações que a criança estabelece na escola podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem, e cabe ao professor o papel de interlocutor, mediador e criador de possibilidades para a obtenção de conhecimentos e a ampliação de interações assertivas com ganho de convivência social e aquisição de aprendizagem.

Esse papel também é destacado por Moren e Santos (2011), que chamam atenção para a necessidade de capacitação do professor através de recursos e informações para viabilizar um processo de ensino e aprendizagem prazeroso, lúdico, estimulante e que aguce a busca da criança pelo conhecimento. Padia e Rostirola (2020) sustentam que a literatura infantil é uma ferramenta preciosa para atingir esses objetivos, especialmente com alunos das séries iniciais do ensino fundamental (EF) I.

A literatura vem sendo tema de pesquisa de muitos autores, como Mortatti (2019), Lajolo e Zilberman (2022), Arroyo (2021), Kazima (2023) e Zilberman (2019), que discutem sua importância tanto junto ao desenvolvimento infantil de modo amplo quanto aos aspectos cognitivos e emocionais. Dessa discussão decorreu o reconhecimento da importância do uso da literatura infantil no desenvolvimento pedagógico escolar, em especial na educação infantil (EI) e nas séries iniciais do EF (Camargo; Silva, 2020). No âmbito da política pública de educação, tal percepção levou à criação, em 1997, do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), que visava ampliar o acesso dos estudantes brasileiros à literatura infantil via distribuição de livros nas escolas da rede pública. Em 2017, o PNBE foi associado ao Programa Nacional do Livro Didático, dando origem ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Os efeitos dessa política, em articulação com outras de caráter mais abrangente, como o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), puderam ser percebidos na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (Neto, 2020). Realizado em âmbito nacional pelo Instituto Pró-Livro em parceria com o Itaú Cultural e o Ibope, o estudo visou conhecer o comportamento do leitor e do não-leitor brasileiro. A investigação definiu como leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos três meses anteriores à sua realização (Failla, 2021), e foi efetuada, por amostragem, com pessoas de cinco anos ou mais, alfabetizadas ou não. No que diz respeito às crianças, a quinta edição, feita entre 2019 e 2020 e publicada em 2021, revelou que a faixa etária de cinco a dez anos apresentou aumento no número de leitores, passando de 67% dos entrevistados em 2015 para 71% em 2019.

Esse número tende a cair a partir dos 11 anos, quando os pais costumam abandonar a mediação da leitura, momento em que a escola precisa assumir esse papel. Se isso é uma questão para todas as crianças, Semeghini-Siqueira (2021) chama especial atenção para as mais vulneráveis, para quem o aporte dos pais no letramento costuma ser frágil em razão da baixa escolaridade e para quem a escolarização encontra dificuldades para provocar a criatividade, fomentar as habilidades comunicativas e favorecer a exploração física dos materiais lúdicos. Somam-se a esses limites as condições inadequadas para a atuação dos professores devido à insuficiência ou ausência de tempo, no contexto do trabalho, para a autoformação e para o planejamento.

Para fazer frente a alguns desses problemas, em especial ao desafio de fomentar o interesse pela leitura desde a EI, são necessárias políticas públicas voltadas à formação de professores que os habilitem para essa mediação, posto que só a distribuição do acervo literário pelo PNLD não é capaz de despertar nos alunos a atração pela leitura. Essa relação, afirma Zilberman (2019), só será incentivada e

instituída a partir do momento em que o professor for, ele mesmo, um bom mediador e alguém interessado por obras literárias. Nesse sentido, reafirma-se que, mais do que nunca, é necessário desenvolver nos educadores o hábito da leitura de modo que, por um lado, sejam capazes de formar alunos-leitores críticos e, por outro, possam estar capacitados para o trabalho com a literatura infantil, tendo em vista que durante muito tempo ela não esteve presente no cotidiano dos estudantes, pois os acervos escolares eram mínimos ou inexistentes.

Diante desse quadro, no final dos anos 1990, Paiva (1999, p. 260) colocou a seguinte pergunta para o campo da educação: “[...] seria, então, inconciliável a relação entre literatura e ensino?”. A autora afirmou que a educação não contemplava a arte, nem a trazia para o processo de escolarização. Os educadores, inclusive, também não sabiam como fazer essa aproximação. Paiva (1999) identificou ali um desafio para os professores, o de integrar a literatura e o ensino a fim de superar dicotomias, pois a literatura incentiva a curiosidade, provoca a construção de pensamentos críticos e estabelece relações comunicativas, ou seja, precisa ser estimulada na escola.

Por outro lado, o estudo realizado por Rodrigues, Ribeiro e Cunha (2012) demonstrou a efetividade de um programa dirigido para a diversificação da prática docente de contar histórias e para a promoção da compreensão infantil dos estados mentais e do processamento de informação social. A pesquisa contou com cinco professoras e 57 alunos do primeiro ano do EF I, e foi realizada por meio de um diário de campo e questionários pré e pós-intervenção. Os pesquisadores advertiram que a amostra era pequena e que seria importante sua ampliação/replicação para ratificação dos dados. No entanto, demonstraram que quando os professores recebem capacitação, eles desenvolvem estratégias que possibilitam uma melhor compreensão dos comportamentos vivenciados e das relações sociais, repercutindo positivamente em seus alunos.

A atuação do professor pode contornar alguns desses problemas, especialmente na construção de uma relação positiva com a literatura infantil. Isso se dá pelo modo como ele explora as histórias, dando vida aos personagens, aguçando a curiosidade e a imaginação das crianças, inspirando a reflexão, a crítica e o desejo de dialogar com o livro (Cruz; Silva; Lima, 2023). Nessa condição, o trabalho docente com a literatura infantil nas séries iniciais favorece que a criança desenvolva aspectos sensoriais motores, intelectuais e psíquicos, facilitando a conexão com a escrita e a leitura (Costa; Goldmeyer, 2016).

Todos esses elementos são centrais para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança e favorecem a ampliação das habilidades sociais (HS), compreendidas como um conjunto de competências necessárias para se conviver com as pessoas. De acordo com Zilda Del Prette e Almir Del Prette (2021), seu exercício amplia a qualidade na interação interpessoal e a expressão de desejos, opiniões e atitudes. Conforme a criança se desenvolve e multiplica os ambientes de sociabilidade, empreende novas relações e interações, ao mesmo tempo que compreende e transforma suas HS. Outro estudo realizado por Zilda Del Prette e Almir Del Prette (2014) constatou que os educadores, mesmo sabendo e reconhecendo que a boa relação entre seus pares desenvolve relações interpessoais saudáveis no ambiente escolar, declararam não saber como promover esse trabalho junto aos seus alunos. Esse fato evidencia que o reconhecimento e o desenvolvimento das HS por alguns professores ainda é um tema pouco abordado.

As HS são fundamentais para o convívio no ambiente escolar e têm no professor um vetor fundamental do seu conhecimento e aprendizado, pois, segundo Moroz e Luna (2013), ele é o responsável para que as relações interpessoais aconteçam de forma satisfatória em sala de aula e que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva a contento. Esse processo também se beneficia imensamente das

habilidades sociais educativas (HSE), concebidas como comportamentos sociais voltados para promover desenvolvimento e aprendizagem do outro, e empreendidas pelo professor em contextos formais e informais (Z. Del Prette; A. Del Prette, 2013).

Tendo as HSE como referência, Mariano (2011) realizou uma pesquisa que visou descrever a prática educativa do professor em lidar com o repertório infantil, considerando crianças com ou sem problemas de comportamento. Foi estabelecida uma amostra com 16 professoras que indicaram 16 alunos com problemas de comportamento e 16 sem esses problemas, todos frequentando o 1.º ano do EF I. Os resultados evidenciaram que, mesmo tendo boas práticas educativas, os docentes tendiam a reforçar comportamentos inadequados. Expressavam sentimentos negativos – como dar bronca e colocar para “pensar” – junto a estudantes que apresentavam condutas inadequadas, o que representa um problema na interação entre professor e aluno, causando impactos no desenvolvimento infantil. Com alunos que tinham um bom comportamento, a comunicação privilegiava temas que os interessavam. No resultado da pesquisa pôde-se observar uma diferença no agir das professoras conforme elas classificavam seus alunos, estabelecendo uma comunicação mais positiva com aqueles que tinham condutas mais adequadas, segundo suas percepções. Alguns estudos feitos por Zilda Del Prette e Almir Del Prette (2008), Rosin-Pinola (2009) e Rosin-Pinola e Zilda Del Prette (2014) indicam que educadores que apresentam HS podem possibilitar um melhor desenvolvimento socioemocional e de aprendizagem acadêmica de alunos.

Nas últimas décadas as HS têm sido objeto de crescentes pesquisas no país, mas ainda são pouco exploradas quando articuladas à literatura infantil (Costa; Goldmeyer, 2016; Santos, 2019). Assim, nesta pesquisa busca-se identificar se os professores do EF I conhecem e aderem à utilização de histórias infantis para ampliar repertórios em HS, se eles utilizam os livros de literatura recebidos pelo PNLD/2019, como o fazem, e se articulam esse trabalho ao desenvolvimento de HS. As questões do estudo são: os professores do EF I sabem o que são HS? Eles conseguem reconhecer interações socialmente competentes em seus alunos? Utilizam os livros de literatura recebidos pelo PNLD/2019 como recurso de aquisição ou prática de habilidades socioemocionais?

MÉTODO

Estudo de delineamento descritivo, transversal, qualitativo e quantitativo.

Participantes

Participaram da pesquisa 12 professoras atuantes nos 2.º e 3.º anos do EF I de diferentes escolas públicas localizadas na cidade do Rio de Janeiro. O critério de inclusão na amostra foi lecionar todos os conteúdos curriculares nas séries selecionadas, e o de exclusão foi ser professor de outros anos do EF I. As entrevistas foram findadas quando os relatos deixaram de apresentar informações novas para cada um dos campos abordados e no conjunto dos discursos, ou seja, quando as entrevistas atingiram critério de saturação teórica. O critério foi identificado em um processo de análise dos relatos quando concluídas as entrevistas (Andrews et al., 2017).

Os dados sociodemográficos referentes aos sujeitos pesquisados revelaram que eram todos do sexo feminino, com idade variando entre 30 e 62 anos (Média (M)= 47; Desvio Padrão (DP)= 10). O grau de instrução era majoritariamente de ensino superior (80%), sendo 20% deles com pós-graduação lato ou stricto sensu completa. Trabalhavam no magistério de 10 a 40 anos (M= 19,5; DP= 9,79) e

atuavam no EF I de 8 a 30 anos ($M = 16,1$; $DP = 7,81$). No período da entrevista realizada, de abril de 2021 a setembro de 2022, cinco professoras lecionavam no 2.º ano e sete no 3.º ano do EF I.

Instrumentos/material

Entrevista estruturada com perguntas abertas que permitiam às professoras maior liberdade de resposta, e perguntas fechadas com alternativas predefinidas, sendo dividida em três seções: a primeira teve por objetivo obter dados sociodemográficos dos sujeitos pesquisados; a seção dois contou com 11 perguntas e buscou investigar como as docentes utilizavam os livros de literatura infantil em sala de aula e se reconheciam HS nas relações interpessoais dos seus alunos; a seção três, com sete perguntas, visou identificar se eles usavam algum material, como fantoches, teatro ou outros, para a contação de histórias. As entrevistas foram on-line, pela plataforma Zoom, realizadas de forma individual e gravadas. Todo o seu conteúdo foi transcrito pela pesquisadora para análise posterior.

Procedimentos éticos

Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da universidade através do parecer 5.888.132/CAAE: 56389522.7.0000.5289, em 10/02/2023. A aceitação dos participantes para integrarem a pesquisa estava expressa no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), procedimento em acordo com as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que asseguram a integridade física e moral dos participantes, bem como a confidencialidade e o sigilo das informações que foram coletadas por meio dos instrumentos.

Procedimentos de coleta de dados

A pesquisadora entrou em contato por e-mail com professores do EF I da rede pública da região metropolitana do Rio de Janeiro que respondiam aos critérios de inclusão. Apresentou o projeto e solicitou autorização para realização da pesquisa. Mediante essa autorização, as entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de cada participante, e ocorreram remotamente, via Zoom, devido à pandemia de covid-19. As entrevistas ocorreram no período de abril de 2021 a setembro de 2022, foram gravadas e depois transcritas.

Procedimentos de análise de dados

A análise das informações obtidas foi realizada em duas etapas. Na primeira procedeu-se à verificação quantitativa das respostas às perguntas fechadas (1, 3, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16), e na segunda foi feita uma avaliação qualitativa das respostas às perguntas abertas (2, 4, 8, 9, 10, 17, 18).

A investigação qualitativa das questões abertas seguiu o método de análise de conteúdo de Bardin (2011), pautado nas seguintes fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação. O tratamento pode ser feito a partir de diferentes técnicas de análise, e neste estudo foi adotada a categorial, onde as categorias emergem da codificação do material obtido. O tratamento dado a elas possibilita que sejam criadas inferências e que o fenômeno observado seja explicado. As categorias que despontaram nesta pesquisa foram: Projeto de leitura; Leitura; Livro infantil; Comportamento inadequado no convívio social; Comportamento adequado no convívio social; Contação de história; Atribuição de nota escolar; Literatura infantil; e Professor leitor. Após a definição das categorias foi construída uma tabela com as respostas dadas pelas professoras.

RESULTADOS

Os resultados foram obtidos por meio da análise de dados de dez perguntas fechadas. A seguir, descreve-se os objetivos das perguntas e o conteúdo das respostas dadas pelas participantes.

A primeira pergunta visou identificar os critérios utilizados por docentes dos 2.º e 3.º anos do EF I para adotar livros infantis. A resposta obtida foi que nove (75%) estabeleciam os seus critérios de seleção de forma contextualizada com o tema trabalhado, ou seja, escolhiam livros como recurso para desenvolver temas pedagógicos propostos para a série escolar em que lecionavam. Três (25%) seguiam o mesmo padrão, e também selecionavam os livros para utilizá-los em datas comemorativas.

Na segunda pergunta buscou-se investigar como elas percebiam o comportamento discente durante a contação de histórias. Seis (50%) informaram que seus alunos sempre se mostravam interessados; duas (16,7%) que eles se mostravam interessados e ainda eram amistosos; outras duas (16,7%) indicaram que os alunos sempre ou ocasionalmente se mostravam interessados; uma professora (8,33%) respondeu que não realizava tal atividade; e outra (8,33%) que o interesse dependia da história.

A pergunta seguinte, de número três, dedicou-se a identificar a estimativa das professoras sobre a média de livros lidos por seus alunos durante o ano letivo. Seis (50%) estimavam que eles liam de um a quatro livros; três (25%) de cinco a nove; e outras três (25%) mais de dez livros. A quarta pergunta, com o mesmo caráter da anterior, voltou-se, agora, para a média de livros lidos pelas docentes durante o ano letivo. O retorno foi que três delas (25%) liam de um a quatro livros; sete (58,32%) entre cinco e nove; e duas (16,67%) mais de dez.

A quinta pergunta teve como proposta saber quais domínios eram considerados mais relevantes na contação de histórias. A resposta informar, educar e formar valores morais foi escolhida por três professoras (25%), mesmo número alcançado também para a alternativa informar, educar, entreter, persuadir e formar valores morais (25%). Duas professoras (16,67%) optaram por formar valores morais, educar e entreter; mais duas (16,67%) por informar, educar, entreter e persuadir; e outras duas (16,67%) por informar, educar e valores morais.

Na pergunta de número seis objetivou-se saber se as professoras percebiam as HS dos seus alunos em sala de aula, tendo como referência seu comportamento nas relações interpessoais. As opções para classificar o comportamento dos estudantes junto àqueles com quem conviviam no ambiente escolar eram as seguintes: 1 menos frequente, 2 mais ou menos frequente e 3 mais frequente, cada uma delas podendo integralizar 100% separadamente. O comportamento menos frequente (50%) era aguardar a vez de falar, e o mais frequente (45%) seguir regras e instruções orais. Dois comportamentos ficaram entre os mais apontados como mais ou menos frequentes, respondidos igualmente por sete (64%) educadoras para cada um: prestar atenção e cooperar, e participar de discussões.

Na sétima pergunta buscou-se investigar as ações que as entrevistadas realizavam antes de contar a história. Quatro (33,33%) delas indicaram falar sobre o tema da história, conversar de forma que os alunos ficassem curiosos, explicar que a história contada tinha relação com temas trabalhados em sala de aula, e fazer entonação de voz diferente para trazer um tom de mistério. Três professoras (25%) elencaram falar sobre o tema da história, conversar de forma que os alunos ficassem curiosos, e fazer entonação de voz diferente para trazer um tom de mistério. Duas (16,67%) responderam falar sobre o tema da história e conversar de forma que os alunos ficassem curiosos. As últimas três professoras assinalaram opções não compartilhadas com as demais, cada uma somando 8,33% das respostas. A primeira informou que conversava de forma que os alunos ficassem curiosos, e falava sobre o tema da

história; a segunda respondeu que só conversava de forma que os alunos ficassem curiosos; a terceira só falava sobre o tema da história.

A pergunta seguinte, número oito, dedicou-se a conhecer quais ações as professoras executavam quando da apresentação de um livro para contação de histórias. Ler primeiro o título do livro, apresentar as informações da capa e contracapa, informar o nome do autor, a editora, e o nome do ilustrador eram as práticas adotadas por cinco professoras (41,68%). Ler o título do livro era a única ação feita por duas (16,67%). E um total de cinco professoras assinalaram opções diferentes e não agrupáveis entre si, o que correspondeu a 8,33% para cada: uma professora lia primeiro o título do livro, informava o nome do autor e o nome do ilustrador; outra lia primeiro o título do livro, informava o nome do autor, a editora que o publicou e o nome do ilustrador; a terceira apresentava as informações da capa e contracapa; a quarta lia primeiro o título do livro e informava o nome do autor; e a quinta não utilizava nenhum recurso.

Na nona pergunta foi questionada a ação executada por elas no momento da contação da história. As respostas que se destacaram foram: usar uma entonação de voz diferente para apresentar cada personagem; expressar-se corporal e gestualmente; andar pela sala e mostrar as ilustrações – práticas realizadas por quatro professoras (33,33%). Três (25%) optavam por fazer entonação de voz diferente, andar pela sala e mostrar as ilustrações. Cinco professoras escolheram opções que não puderam ser agrupadas: a primeira andava pela sala e mostrava as ilustrações da história; a segunda fazia entonação de voz diferente, realizava expressão corporal e gestual, e andava pela sala; a terceira também fazia entonação de voz diferente, realizava expressão corporal e gestual, e andava pela sala, além de se caracterizar, fazer roda de conversa e mostrar as ilustrações; a quarta só mostrava ilustrações da história; e a quinta não fazia nenhum estímulo antes da contação. Cada uma dessas cinco respostas equivale a 8,33% do total.

A pergunta dez procurou saber qual atividade era desenvolvida após a leitura do livro infantil. Quatro professoras (33,33%) informaram: realizar interpretação textual, desenho ou pintura; incentivar que as crianças contassem oralmente a história que tinham acabado de ouvir; pedir que elas falassem se identificavam-se com algum personagem; permitir que os alunos fizessem novas conjecturas para o final da história; estimulá-los para que contassem se já vivenciaram situação igual ao do personagem da história contada; fazer perguntas específicas da história para avaliar se os alunos conseguiam compreender a sua ideia principal, e realizar debates a fim de que eles conseguissem compreender as HS dos personagens. Duas (16,67%) estimulavam que os alunos contassem alguma vivência igual ao do personagem da história; duas (16,67%) faziam interpretação textual; duas (16,67%) realizavam interpretação textual, desenho ou pintura, contação oral da história, permitiam que os alunos fizessem novas conjecturas para o final da história, estimulavam que eles contassem alguma vivência igual ao do personagem da história, faziam perguntas específicas para avaliar a ideia principal da história, e realizavam debates para compreender as HS dos personagens. Duas (16,67%) faziam interpretação textual, desenho ou pintura, estimulavam que os alunos contassem alguma vivência igual ao do personagem da história e faziam perguntas específicas para avaliar a ideia principal da história.

No Quadro 1 encontram-se as categorias observadas durante a análise qualitativa. A primeira diz respeito ao Projeto de leitura. Pôde-se observar que 10 professoras tinham projeto de leitura em suas escolas e duas relataram não o possuir. Na categoria Leitura, 11 educadoras consideraram que a leitura suscita a identificação dos alunos com o personagem da história, além de curiosidade, questionamentos, entre outros. Apenas uma docente não conseguiu perceber esse comportamento na sua turma. Na categoria Livro infantil foi constatado que os alunos das 12 professoras pesquisadas tinham acesso a

livros de literatura infantil, tanto na sala de aula quanto no ambiente escolar. Algumas professoras faziam visitas periódicas à biblioteca da escola, mas outras não realizavam tal atividade.

Em comum, todas as professoras permitiam e estimulavam o uso dos livros em sala de aula. Alguns relatos foram marcados por questões vividas após o período da pandemia. Na categoria Comportamento inadequado no convívio social, sete professoras utilizavam os livros de literatura para conversar com seus alunos sobre comportamentos inadequados no ambiente escolar. Duas o faziam ocasionalmente, e três não. Nessa categoria cabe destacar que três professoras utilizavam o livro como recurso quando elas estavam passando por uma situação muito específica com seus alunos. Na categoria Comportamento adequado no convívio social, nove professoras entrevistadas usavam os livros de literatura para conversar com seus alunos sobre comportamentos adequados no ambiente escolar. Uma às vezes utilizava esse recurso, e duas não utilizavam. Quando era para estimular comportamentos adequados, mais professoras responderam adotar o recurso da literatura infantil. Ou seja, contavam histórias onde os personagens apresentavam comportamento adequado frente aos pares.

Na categoria Contação de história, 11 docentes utilizavam a contação de histórias, e só uma não. Nas entrevistas realizadas, as 11 professoras sustentaram que contar histórias pode desenvolver os alunos emocional e cognitivamente. Também indicaram que, em geral, tanto os alunos quanto elas gostavam muito desse momento, considerado alegre, prazeroso, com interação significativa entre professor e aluno. Na categoria Atribuição de nota, nenhuma das 12 entrevistadas correlacionou o momento da leitura com avaliação de notas, demonstrando compreender que fazê-lo com turmas de base do EF I desestimularia os alunos em processo da aquisição da leitura e escrita. Na categoria Literatura infantil, as 12 entenderam tratar-se de um recurso muito importante no desenvolvimento de seu trabalho. Nas respostas, afirmaram que os livros de literatura podem auxiliar na aquisição de novos vocabulários, enriquecer o conhecimento de mundo, dar exemplos positivos, e avaliar os comportamentos inadequados para uma boa relação interpessoal. Na categoria Professor leitor, as 12 professoras acharam a literatura infantil um recurso muito importante no desenvolvimento de seu trabalho com estudantes dos 2.º e 3.º anos do EF I. Nas respostas, afirmaram que os livros de literatura podem auxiliar na aquisição de novos vocabulários, enriquecer o conhecimento de mundo, dar exemplos positivos, e avaliar os comportamentos inadequados para uma boa relação interpessoal.

Quadro 1

Análise de conteúdo das categorias desenvolvidas pelas professoras dos 2.º e 3.º anos do ensino fundamental I

Categoria	Definição	Respostas da entrevista
Projeto de leitura	O projeto de leitura nas escolas é uma metodologia utilizada para despertar nos alunos a capacidade de análise e intervenções, sendo realizado através de atividades que desenvolvam habilidades e autonomia para a leitura (Arroyo, 2021).	Sala de Leitura, muito estímulo para as crianças que estão começando a ler e escrever. Sim. Temos a maleta viajante. Os alunos a levam para casa com o livro escolhido. Eles gostam muito. Nem toda família participa como deveria, mas as crianças gostam. Isso que importa, estimular a leitura das crianças.
Leitura	“O trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, consequentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes	Fazemos roda de leitura onde cada um fala sobre o que entendeu e tira algo que possa aplicar em seu dia a dia. Essa conversa é muito importante. Apesar de serem pequenos, conseguem trazer reflexões bem pertinentes para a faixa

	tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras” (Brasil, 1997, p. 53).	etária em que estão, como medo, brigas, doenças, até sobre covid. Na maioria das vezes ficam eufóricos e animados. Apesar de estarem ainda no processo da alfabetização, por causa do período da pandemia ainda tenho muitos alunos que não estão escrevendo, mas gostam de ouvir histórias.
Livro infantil	Segundo Cunha (1999), os livros de literatura infantil têm a habilidade de despertar nas crianças sentimentos, a imaginação, a identificação com os personagens e o prazer por ler.	Sim. Em nossa escola temos estantes de livros nas salas de aula, e biblioteca voltada para a faixa etária do nosso segmento, no corredor em que se encontram as salas desses grupos. Sim. Temos um cantinho de leitura dentro da sala de aula e os livros são trocados durante a semana. Trocamos entre as colegas ou mesmo entre as salas. Queria poder ter mais dinheiro para comprar mais livros. Às vezes uso o computador para passar histórias que já foram gravadas no Youtube.
Comportamento inadequado no convívio social	Para Bolsoni-Silva e Del Prette (2003), quando o comportamento infantil começa a ser inapropriado, ele deve ser motivo de atenção e preocupação, pois pode evidenciar problemas de aprendizagem e linguagem inconcebíveis. O comportamento inadequado na escola refere-se à falta de respeito para com a autoridade do professor; a não prestar atenção ao que é proposto; a descumprir regras e combinados; e a não respeitar os amigos nas relações de convivência etc.	Sim. Os livros são sempre voltados para alguma vivência em sala de aula, tema do ano da escola, ou para algo que possamos estar vivendo para estimular a reflexão. A identificação com os personagens facilita a compreensão de que o que eles passam pode acontecer com qualquer um. Às vezes acho importante abordar determinados temas de forma mais lúdica. Ensinar valores e verdades de forma indireta que possam alcançar o objetivo.
Comportamento adequado no convívio social	Segundo Wielewiski (2011), o comportamento infantil é a forma como a criança se expressa frente a vários estímulos nas relações que estabelece com as pessoas em diferentes ambientes. Como um comportamento adequado na escola, espera-se o respeito para com a autoridade do professor; a atenção ao que é proposto; o cumprimento de regras e combinados; e o respeito aos amigos nas relações de convivência etc.	Sim. Os livros podem nos beneficiar com muitos exemplos, por isso a importância de trazer essa leitura para o aluno. Às vezes não basta a gente, professora, pedir. É preciso ter outros exemplos que estejam mais perto do entendimento deles. Não. Acho que não se faz necessário. Uso uma boa conversa.
Contação de história	Para Cruz, Silva e Lima (2023), a contação de histórias é uma técnica que algumas pessoas possuem de narrar em voz alta uma história, utilizando recursos lúdicos ou não. Essa arte geralmente começa pelos pais e depois acontece com os professores. Contar histórias possibilita o desenvolvimento cognitivo e socioemocional no período da infância.	Sim, pois o uso da leitura favorece o desenvolvimento cognitivo e é uma forma que tenho para conseguir deixar a maioria da turma prestando atenção em mim. Com certeza, sempre trazendo para as vivências do nosso dia a dia. Eles gostam muito. Eu também gosto muito de contar histórias. Agora recebemos livros do governo e podemos fazer uma minibiblioteca. De vez em quando, um aluno pega um livro e pede para eu contar quando sobra tempo.

Atribuição de nota escolar	A avaliação da nota escolar para um professor tem o propósito de verificar o esforço do aluno nos diferentes graus do sistema de ensino. É composta por provas orais e escritas; trabalho; apresentação de trabalho oral (individual ou em grupo); pontos por comportamentos; e tarefas realizadas em casa e na escola (Gil, 2020).	<p>Não. Não aceito dar nota por trabalho em leitura, né? Vai perder o total sentido de um projeto, do estímulo para ler. Eles já têm pais que quase não leem em casa. Imagina se eu for dar nota.</p> <p>Não. Não considero nota importante para a leitura nessa faixa etária. O importante é estimular neles a vontade de ler porque hoje em dia eles só querem saber de celular.</p>
Literatura infantil	Segundo Cunha (2003), a literatura infantil refere-se a livros que têm a habilidade de despertar nas crianças sentimentos, imaginação, identificação com os personagens e prazer por ler.	<p>Para estimular a vivência de seu dia a dia, mostrar que a leitura pode abrir novas possibilidades de comunicação. Mostrar também que estão tendo oportunidades que seus pais não tiveram.</p> <p>Acredito que a literatura infantil e todo estímulo trazido pelos variados enredos ajudam a construir, antes de mais nada, a possibilidade de imaginar diferentes situações e construir cenários mentais que auxiliam na plasticidade neuronal e na ampliação da capacidade de aprender. Além disso, crianças leitoras enriquecem o vocabulário, a criatividade, a oratória, a ortografia e grafia de palavras, a concentração etc. Muito importante, desperta o aprendizado. Pena que não recebemos muitos livros e financeiramente não temos recurso para comprar.</p>
Professor leitor	O professor leitor precisa ter no seu cotidiano os hábitos de leitura e escrita que o permitam ir além de preparar aulas, possibilitando, por meio da leitura, desenvolver com seus alunos projetos que sejam relevantes, consistentes de informações e significativos para o processo de ensino e aprendizagem, além de aprimorar as relações interpessoais (Souza; Salette, 2018).	<p>Com certeza, os alunos precisam de exemplos. Infelizmente hoje a tecnologia não estimula tanta leitura, mas o exemplo sempre fica. Sempre comento em aula algo que li, um livro que estou lendo e a importância que ler pode trazer para cada um.</p> <p>Sim, pois é importante ele saber o que está passando para os seus alunos e mostrar que a leitura abre um mundo de possibilidades, né? Eu acho. Quando eu era pequena não gostava de ler e não tinha incentivo dos meus pais, mas isso mudou depois que comecei a dar aulas.</p>

Fonte: As autoras

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos por meio da contagem da frequência das 12 entrevistas revelaram que as professoras dos 2.º e 3.º anos do EF I utilizavam livros de literatura infantil como recurso em sala de aula. Em sua maioria, eram trabalhados de forma contextualizada com o tema gerador da proposta pedagógica da escola ou com os conteúdos necessários a serem desenvolvidos na série. Pode-se identificar, aqui, um alinhamento em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe a associação entre conteúdo e práticas de vivências em sala de aula com a literatura infantil. Um dos pontos relevantes é a proposta do uso dos livros infantojuvenis para aumentar a capacidade de reflexão dos alunos quanto a si próprios, aos outros e ao mundo que os cerca. Essa proposta evidencia que, por meio dos livros, as crianças podem conhecer e pensar sobre as relações de convívio (Brasil, 2018).

É possível perceber que a orientação do Ministério da Educação (MEC) quanto ao uso da literatura infantil em sala de aula era seguida nas escolas públicas onde as participantes da pesquisa atuavam. As professoras ressaltaram a experiência dos alunos com os livros infantis, contudo não indicaram como o PNLD era trabalhado por elas no ambiente escolar.

Sabe-se, entretanto, que só a distribuição desse kit de acervo literário não faz com que os alunos tenham atração pela leitura; essa relação só será fortalecida e incentivada a partir do momento em que o professor for um bom leitor (Zilberman, 2019) e possa pôr em prática atividades relativas à leitura em sala de aula. Nesse sentido, é necessário desenvolver nos docentes o hábito da leitura, de modo que sejam capazes de formar alunos-leitores críticos (Brasil, 2018). Dentre as professoras entrevistadas, observou-se grande variação no número de livros lidos por elas durante o ano letivo: a maior parte delas leram de cinco a nove livros, e algumas mais que isso, revelando a relação positiva que elas têm com a literatura.

Quando questionadas se liam/contavam de forma oral histórias para seus alunos, somente uma das professoras disse não o fazer. Todas as demais realizavam tal proposta e consideravam que a contação de histórias era educativa e prazerosa. Elas entendiam que a literatura infantil é capaz de informar, entreter e formar valores morais. Convergem com a percepção de Padia e Rostirola (2020), para quem é importante que a criança tenha contato com obras literárias desde cedo, de modo a favorecer o desenvolvimento moral, ético e intelectual – em geral por meio da identificação com os personagens e reflexão sobre situações e sentimentos que fazem parte do seu momento de vida.

Outro aspecto importante do acesso aos livros infantis desde cedo, comumente primeiro na família e depois na escola, é a formação de futuros leitores, de pessoas que terão prazer em ler, imaginar, criar, expressar sua opinião e construir conhecimento, num processo que favorece a aprendizagem de forma espontânea e atenta (Silva et al., 2021). A maioria das entrevistadas atuavam nessa direção e buscavam fomentar em seus alunos o gosto pelos livros, estimulando reflexões, atividades lúdicas e pedagógicas, além de incentivarem a leitura de mais de quatro livros durante o transcorrer do ano letivo. Segundo Cruz, Silva e Lima (2023), a criança que tem contato com livros infantis reconhece comportamentos e atitudes que envolvem o seu dia a dia, como a tomada de decisão para resolução de problemas, o relacionamento com seus pares, além dos sentimentos e das emoções, num movimento que contribui para o desenvolvimento de HS. No entanto, as professoras não trouxeram relatos que evidenciassem o conhecimento desse conceito, tampouco reconheciam HS competentes em seus alunos. Por conseguinte, não utilizavam os livros de literatura como recurso de aquisição ou prática de habilidades socioemocionais. O que faziam era utilizá-los para falar sobre comportamento adequado e inadequado, referenciando o exemplo da atitude do personagem com o dia a dia da criança. Chama atenção que algumas das entrevistadas referiram desconhecimento dessa possibilidade, e até mesmo incapacidade de utilizar a literatura infantil para atuar na direção proposta por Santos (2019), ou para demonstrar e procurar corrigir comportamentos inadequados, fomentando aqueles de natureza não assertiva, empáticos e de civilidade, que devem fazer parte da boa convivência social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve por objetivo identificar se professores do EF I conheciam e aderiam à utilização de histórias infantis para ampliar repertórios em HS, bem como se utilizavam os livros de literatura recebidos pelo PNLD/2019, como o faziam e se articulavam esse trabalho ao desenvolvimento de HS. O estudo constatou que as professoras dos 2.º e 3.º anos do EF I reconheciam o livro de literatura

infantil como recurso favorável ao desenvolvimento socioemocional e cognitivo de seus alunos. Contudo, como não conheciam a teoria das HS e, portanto, não reconheciam tais habilidades na vida cotidiana, as professoras não sabiam como desenvolvê-las e ficavam limitadas em sua capacidade de estimular comportamentos socialmente habilidosos nas relações interpessoais estabelecidas na escola. Isso atingia o modo como trabalhavam os livros infantis, que não eram empregados para aquisição ou prática de HS.

Por outro lado, as entrevistadas sabiam o quanto ler pode trazer benefícios para as crianças durante o processo de aquisição de aprendizagem no percurso escolar. Atribuíam grande relevância à contação de histórias nas séries iniciais do EF I, pois essa atividade favorece que as crianças usem a imaginação, desenvolvam o pensamento crítico, façam correlações com situações vivenciadas no seu cotidiano e percebam valores morais necessários para as relações interpessoais no ambiente escolar e fora dele. Assim, chegavam a trabalhar o desenvolvimento socioemocional e cognitivo, mas não o faziam com base na teoria das HS.

Apesar de todas as professoras lecionarem em escolas públicas, chamou atenção que só uma mencionou os livros recebidos pelo governo. Nenhuma delas estabeleceu relação entre o uso de livros infantis em sala de aula e o projeto do PNLD. Tampouco citaram o programa como estímulo ao seu trabalho. Curiosamente, seguiam as diretrizes do MEC para a lida com obras literárias. Ainda assim, vale destacar que a potência desse trabalho será tanto maior quanto melhor formados os professores do ponto de vista de sua condição de leitores e, também, do reconhecimento do valor dos livros para o aprimoramento do desempenho acadêmico e social dos alunos. Assim, considera-se que um treinamento de habilidades sociais (THS) utilizando a literatura infantil pode capacitar docentes na identificação e exercício de tais habilidades junto às crianças, potencializando seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Cabe ressaltar algumas limitações constatadas durante o desenvolvimento do estudo: (a) nenhuma pergunta na entrevista fazia menção ao PNLD; (b) nenhuma pergunta foi feita com o objetivo de que as professoras informassem os títulos de livros que trabalhavam com seus alunos e que eventualmente serviriam ao reconhecimento do desenvolvimento de HS através do tema abordado na história escolhida; (c) não foi realizada nenhuma entrevista com a coordenação pedagógica da escola com o objetivo de investigar a importância atribuída à leitura no planejamento pedagógico. Essa falta de contato impediu que se identificasse se a leitura de livros infantis em sala de aula é determinada pela equipe pedagógica ou se é uma iniciativa pessoal das professoras a partir do reconhecimento de seus benefícios para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo dos alunos; (d) a amostra teve um número reduzido de professoras, merecendo ampliação futura.

Por fim, destaca-se que desenvolver um trabalho utilizando os livros de literatura infantil como recurso para o desenvolvimento de HS requer que os docentes sejam capacitados, excedendo a importante prática de contação de histórias. Faz-se necessário professores com habilidades para, através da literatura infantil, fomentarem em seus alunos a consciência de que a leitura pode permitir a abertura de infinitas possibilidades de conhecimento e a compreensão de valores morais e éticos necessários para a convivência em sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANDREWS, Tom; MARIANO, Grasielly Jeronimo dos Santos; SANTOS, José Luis Guedes dos; KOERBER-TIMMONS, Karen; SILVA, Fernanda Hannah da. A metodologia da teoria fundamentada nos dados clássica: Considerações sobre sua aplicação na pesquisa em enfermagem. *Texto e Contexto Enfermagem*, 26(4), p. 8-9, 2017. <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-070720170001560017>>
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Os Desafios da Educação na Pandemia Política: Que Desafios Pedagógicos, em que Tempos Políticos? *Cenas Educacionais*, 4, e11878, 2021. <<http://orcid.org/0000-0002-3702-2057>>
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; DEL PRETTE, Almir. Problemas de comportamento: um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5(2), p. 91-103, 2003. <<https://doi.org/10.31505/rbtcc.v5i2.74>>
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 13/05/2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 13/05/2022.
- CAMARGO, Maria Aparecida Santana; SILVA, Mari Jaqueline Pinto. A Literatura Infantil como um recurso pedagógico indispensável. *Revista Espacios*, 41(09), p. 13-23, 2020. Disponível em: <<https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/20410913.html>>. Acesso em: 12/09/2024.
- COSTA, Camila Laís da Silva; GOLDMEYER, Marguit Carmen. Personagens da Literatura Infantil: Contribuição para o Desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais. *Revista Acadêmica Licência & Acturas*, 4(1), p. 46-51, 2016. <<https://doi.org/10.55602/rlic.v4i1.98>>
- CRUZ, Jaqueline Alves da; SILVA, Thaislany Alves da; LIMA, Angela Ferreira. A importância do uso da Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Foco*, 16(10), e3249, 2023. <<https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n10-020>>
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria & prática*. 18.^a ed. Ática: São Paulo, 2003.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. *Habilidades sociais e competência social para uma vida melhor*. São Carlos: EdUFSCAR, 2021.
- DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática*. 6.^a ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes, 2014.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), p. 517-530, 2008. <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>>

FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: GMT Editores; São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2021. Disponível em: <<http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>>. Acesso em: 11/09/2023.

GIL, Natália de Lacerda. Avaliação escolar: uma contribuição sócio-histórica para o estudo da atribuição de notas. *Cadernos de História da Educação*, 19(3), p. 923-941, 2020. <<https://doi.org/10.14393/che-v19n3-2020-16>>

KAZIMA, Elaine Pereira de Souza. Incentivo à Leitura como Recurso Pedagógico para Promover o Hábito de Leitura. *Revista Científica FESA*, v. 3, n. 3, p. 82-90, 2023. <<https://doi.org/10.56069/2676-0428.2023.264>>

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: História & Histórias*. 1.^a ed. São Paulo: Unesp, 2022.

MARIANO, Maria Luiza. *Análise de práticas educativas de professores na interação com alunos com e sem problemas de comportamento*. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97502/mariano_ml_me_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23/08/2023.

MOREN, Elizabeth Belfort da Silva; SANTOS, Angela Rocha dos. Uma reflexão sobre ações de formação de professores no Brasil. *Revista Ibero Americana de Educação*, 1(55), p. 1-13, 2011. <<https://doi.org/10.35362/rie5511631>>

MOROZ, Melania; LUNA, Sergio Vasconcelos. Professor: O profissional do ensino! Reflexões do ponto de vista behaviorista/comportamental. *Psicologia da Educação*, 36(1), p. 115-121, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752013000100011&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 12/02/2022.

MORTATTI, Maria do Rosário. *Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa* [online]. São Paulo: Editora UNESP Digital, 2019. <<https://doi.org/10.7475/9788595463394>>

NETO, José Castilho Marques. *Políticas Públicas de livro e leitura no Brasil – o que as Pesquisas Retratos da Leitura nos revelam?* São Paulo: Instituto Pró-livro, 2020. Disponível em: <<https://www.prolivro.org.br/2020/11/12/politicas-publicas-de-livro-e-leitura-no-brasil-o-que-as-pesquisas-retratos-da-leitura-nos-revelam/>>. Acesso em: 26/03/2022.

PADIA, Thainá Gabriella; ROSTIROLA, Camila Regina. Literatura Infantil: Contribuições para Melhoria da Aprendizagem dos Alunos da Educação Básica. *Anuário Pesquisa e Extensão Unoesp Videira*, 5, e27078, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/apeuv/article/view/27078>>. Acesso em: 23/08/2023.

PAIVA, Aparecida. Estatuto literário e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (Org.). *A Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. São Paulo: Autêntica, 1999, p.257-261. RODRIGUES, Marisa Consenza; RIBEIRO, Nathalie Nehmy; CUNHA, Patrícia Campos. Leitura mediada com enfoque sociocognitivo: Avaliação de uma Pesquisa-intervenção. *Paideia*, 22(53), p. 393-402, 2012. <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300011>>

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina. *Programa de Habilidades Sociais Educativas: Impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais*. Tese (Doutorado em Psicologia). Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.ffclrp.usp.br/imagens_defesas/30_05_2011__08_59_24__61.pdf> Acesso em: 12/02/2022.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), p. 341-356, 2014. <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>>

SANTOS, Juliana Pinto dos. *Literatura Infantil como recurso para promoção de habilidades sociais na prática de professoras da educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11273>>. Acesso em: 23/08/2023.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea. O encantamento das crianças pelos livros e pela leitura nas famílias e nas escolas: letramento emergente e alfabetização. In: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: GMT Editores; São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2021. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5_o_livro_IPL.pdf>. Acesso em: 18/04/2023.

SILVA, Bernadita Paulina da; SANTOS, Cristiane Regine Rodrigues dos; FONSECA, Graciane Aniceto da Silva; SILVA, Jocinira Souza; COSTA, Josedelma Martins Pinheiro da Silva. A Importância da Literatura Infantil. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências e Educação*, 7(6), p. 1278-1289, 2021. <<https://doi.org/10.51891/rease.v7i6.1522>>

SOUZA, Ana Cláudia de; SALETE, Maria. O professor leitor e o ensino da competência leitora. *Signo*, v. 43, n. 77, p. 143-159, 2018. <<https://doi.org/10.17058/signo.v43i77.12009>>

TANCREDI, Cleunice Carvalho da Rosa; SILVA, Joice Pinheiro da; SILVA, Kely Cristina da; SCHNORR, Marilene Maria; SANTOS, Mirela Nogueira dos; SANTOS, Raquel de Almeida; LIMA, Rosângela Kovalski da Cruz. O Desenvolvimento Infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 8(1), p.1801-1813, 2022. <<https://doi.org/10.51891/rease.v8i1.4274>>

ZILBERMAN, Regina. A história da leitura e suas repercussões na história da literatura. *Araticum*, 19(1), p. 1-22, 2019. Disponível em: <<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/araticum/article/view/136/165>>. Acesso em: 18/04/2023.

WIELEWICKI, Annie. Problemas de comportamento infantil: importância e limitações de estudos de caracterização em clínicas-escola brasileiras. *Temas em Psicologia*, vol. 19, núm. 2, p. 379-389, 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751438003.pdf>>. Acesso em: 25/08/2022.

Submetido: 27/10/2023

Preprint: 10/08/2023

Aprovado: 22/02/2024

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autora 1 – Da redação inicial e final do estudo, conceitualização, investigação, visualização, análise dos dados, coleta de dados, discussão dos resultados e da redação final do trabalho.

Autora 2 – Da revisão, edição, redação inicial e final do estudo, conceitualização, investigação, visualização, análise dos dados, discussão dos resultados e da redação final do trabalho.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.