



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS PROFESSOR ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA
CURSO LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**



KELYNNE ELLEN MARÇAL DE SOUSA

**LITERATURA INFANTIL E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINIO FUNDAMENTAL: Uma análise documental de
planos de aula de uma escola pública de Parnaíba – PI.**

**Parnaíba
2025**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS PROFESSOR ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA
CURSO LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

KELYNNE ELLEN MARÇAL DE SOUSA

**LITERATURA INFANTIL E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:** uma análise documental de
planos de aula de uma escola pública de Parnaíba – PI.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao curso de Pedagogia da UESPI, Campus de
Parnaíba, como requisito parcial para obtenção
do título de Licenciada em Pedagogia, sob a
orientação do professor Francisco Afranio
Rodrigues Teles.

**Parnaíba
2025**

KELYNNE ELLEN MARÇAL DE SOUSA

**LITERATURA INFANTIL E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:** uma análise documental de
planos de aula de uma escola pública de Parnaíba – PI.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao curso de Pedagogia da UESPI, Campus de
Parnaíba, como requisito parcial para obtenção
do título de Licenciada em Pedagogia, sob a
orientação do professor Francisco Afranio
Rodrigues Teles.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Francisco Afranio Rodrigues Teles
Orientador

Fabrícia Pereira Teles
Examinador Interno

Nathana Maria Carvalho Lopes
Examinador Externo

S7251 Sousa, Kelynne Ellen Marçal de.

Literatura infantil e desenvolvimento socioemocional nos anos iniciais do ensino fundamental : uma análise documental de planos de aula de uma escola pública de Parnaíba-PI / Kelynne Ellen Marcal de Sousa. - 2025.

51 f.: il.

Monografia (graduação) - Licenciatura em Pedagogia, Campus Prof. Alexandre Alves de Oliveira, Universidade Estadual do Piauí, Parnaíba-PI, 2025.

"Orientador: Prof. Dr. Francisco Afranio Rodrigues Teles".

1. Desenvolvimento socioemocional. 2. Literatura infantil. 3. Práticas pedagógicas. I. Teles, Francisco Afranio Rodrigues . II. Título.

CDD 372.4

Ao meu pai Francisco, exemplo de
força, esperança e honestidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me dar a vida e a oportunidade de conhecer pessoas tão especiais que me ajudaram ao longo desta caminhada.

Ao meu pai, Francisco das Chagas, por todo o esforço e dedicação aos filhos, por sempre me orientar sobre os bons caminhos e por ser uma das pessoas mais altruístas e generosas que conheço. Seu exemplo de fé e perseverança me inspira todos os dias.

A toda minha família, por me apoiar e incentivar a não desistir da vida. Em especial à minha irmã Sylvia, que esteve comigo desde o início de nossas vidas. Sempre pudemos nos apoiar uma na outra, compartilhando sonhos, desafios e conquistas.

Às minhas amigas Antônia Beatriz, Elizabete, Tainara, Ana Paula e Maria das Graças, que levarei comigo no coração para sempre. Assim como o destino nos juntou, ele também prepara a separação. Sei que as despedidas são inevitáveis, mas sou muito grata por cada segundo que passei na companhia delas e espero que possamos continuar nutrindo todo esse carinho.

À minha tia Maria dos Remédios, por ser uma grande inspiração como profissional e enquanto ser humano. Uma professora que conquistou gerações com sua paciência e amor pela profissão.

Às minhas primas Jovelina e Mikelyna, com quem tive a alegria de conviver e compartilhar parte da minha trajetória. Agradeço pelo acolhimento e pelo carinho de família que tornaram este período ainda mais leve.

Por fim, agradeço ao meu orientador, pela paciência, compreensão e por acreditar no meu potencial, contribuindo para a realização deste trabalho.

.

“Educar a mente sem educar o coração não é educação”

- Aristóteles

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral investigar as contribuições da literatura infantil no processo de desenvolvimento das habilidades socioemocionais no ambiente escolar. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: analisar como a literatura infantil é utilizada em planos de aula para o desenvolvimento socioemocional dos alunos; identificar temas socioemocionais presentes em obras literárias infantis referenciadas em planos de aula; e examinar a intencionalidade das atividades nos planos de aula, focalizando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais das crianças. A pesquisa orientou-se em estudos de Gardner (1994) e Vygotsky (2007), teóricos que discutem aspectos do desenvolvimento socioemocional; baseou-se, também, nas contribuições de Zilberman (2003) sobre a importância da literatura no processo do desenvolvimento da criança, entre outros. Metodologicamente, a pesquisa possui abordagem qualitativa, quanto aos objetivos, é um estudo exploratório e, em relação aos procedimentos, constitui-se uma pesquisa de caráter documental, tendo como foco analítico os planejamentos de aula de uma escola da rede municipal de Parnaíba - PI. Os resultados obtidos apontaram que a literatura pode ser utilizada em sala de aula para favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, a cooperação, a criatividade e a capacidade de expressão. Além disso, este estudo revelou que os professores reconhecem a importância da literatura infantil, mas enfrentam alguns desafios no campo da intencionalidade pedagógica quanto ao desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Palavras-Chave: Desenvolvimento socioemocional; Literatura infantil; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the contributions of children's literature to the development of socio-emotional skills in the school environment. To this end, the following specific objectives were defined: to analyze how children's literature is used in lesson plans for the socio-emotional development of students; to identify socio-emotional themes present in children's literary works referenced in lesson plans; and to examine the intentionality of activities in lesson plans, focusing on the development of children's socio-emotional skills. The research was guided by studies by Gardner (1994) and Vygotsky (2007), theorists who discuss aspects of socio-emotional development; it was also based on Zilberman's (2003) contributions on the importance of literature in the child's development, among others. Methodologically, the research has a qualitative approach; regarding its objectives, it is an exploratory study; and in terms of procedures, it constitutes documentary research, focusing on the lesson plans of a school in the municipal network of Parnaíba - PI. The results indicated that literature can be used in the classroom to foster the development of socio-emotional skills, such as empathy, cooperation, creativity, and self-expression. Furthermore, this study revealed that teachers recognize the importance of children's literature, but face some challenges in the field of pedagogical intentionality regarding the socio-emotional development of students.

Keywords: Socio-emotional development; Children's literature; Pedagogical practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01: Tipos de Inteligência Segundo Howard Gardner..... 30

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Planos de aula disponibilizados pela Escola	18
QUADRO 02: Informações gerais sobre os planos de aula selecionados	35
QUADRO 03: Competências gerais estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

PDF - Formato de Documento Portátil

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

UESPI - Universidade Estadual do Piauí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	15
2.1 Natureza da pesquisa	15
2.2 Técnica exploratória	15
2.3 Abordagem	16
2.4 Procedimentos da pesquisa	16
2.5 Método de análise	17
3 LITERATURA INFANTIL E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA	19
3.1 Literatura infantil no contexto histórico	19
3.2 Literatura infantil no ambiente escolar	21
3.3 Desenvolvimento socioemocional infantil	24
3.4 Gardner e abordagens socioemocionais	28
3.5 Integração entre literatura e socioemocional	33
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	366
4.1 Identificação dos documentos.....	366
4.2 Caracterização das obras literárias.....	377
4.3 Objetivos das aulas	40
4.4 Estratégias e metodologias.....	422
4.5 Competências socioemocionais	43
4.6 Avaliação.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	477
REFERÊNCIAS.....	49

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação escolar vem se ampliando cada vez mais no aprimoramento das áreas do desenvolvimento humano, fortalecendo a importância de considerar o ser humano em todas as suas dimensões. Além dos conteúdos acadêmicos, as instituições escolares têm buscado valorizar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, organizando um currículo que considera as capacidades cognitivas, bem como as competências emocionais e sociais dos estudantes, conforme normatiza a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017).

Nesse contexto, a literatura infantil surge como uma aliada no processo de desenvolvimento das habilidades socioemocionais no ambiente escolar, conforme defende a perspectiva gardneriana¹ das inteligências múltiplas, pois possibilita explorar os mais variados sentimentos, emoções e maneiras de lidar com situações do cotidiano das crianças. Trabalhar a literatura infantil como recurso didático se mostra oportuno para o fortalecimento das interações sociais, funcionando como estratégia eficaz para trabalhar as emoções das crianças na escola. A literatura infantil cria possibilidades de organizar de forma lúdica diferentes situações educativas humanizadas e de despertar emoções éticas, sociais e afetivas, tais como empatia, autocontrole, colaboração, respeito e autoconhecimento (Zilberman, 2003). Como ressaltado pela autora, a literatura exerce um papel importante na formação dos indivíduos.

No cenário atual, as crianças são consideradas sujeitos de direitos e, por isso, precisam ser auxiliadas a descobrir formas de lidar com o mundo. Além disso, serão, no futuro, adultos assumindo papéis importantes na sociedade. Nesse processo de construção de suas identidades, muitos desafios emocionais e relações interpessoais complexas marcarão suas vidas. Por isso, desenvolver, desde a infância, a habilidade de autogestão das emoções se faz necessário para o saber ser e o saber conviver, contribuindo também para a formação de sujeitos autoconfiantes e seguros de si no complexo mundo da existência.

Embora o desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças não seja função exclusiva da educação escolar, as narrativas de histórias apresentadas nesse ambiente podem exercer um papel poderoso e transformador nesse processo, desde que haja intencionalidade. Elas permitem às crianças explorarem emoções, compreender diferentes perspectivas e vivenciar situações afetivas e sociais de maneira lúdica e segura. Essas

¹ A perspectiva gardneriana refere-se à Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner, que compreende a inteligência como um conjunto de diferentes capacidades, e não como uma habilidade única e geral.

experiências escolares, conforme a perspectiva vigotskiana² e gardneriana, conscientizam sobre atitudes necessárias nas interações consigo mesmas, com o outro e com o meio social, exercitando boas práticas interpessoais entre os alunos, como empatia, resiliência e inclusão. Outrossim, contribuem para a formação de sujeitos mais equilibrados, resilientes e emocionalmente responsáveis, trazendo benefícios pessoais e colaborando para as interações na sociedade como um todo.

Considerando isso, este trabalho apresenta um estudo sobre a literatura infantil e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no contexto escolar. Para o desenvolvimento da pesquisa, estabeleceu-se como objetivo geral investigar as contribuições da literatura infantil no processo de desenvolvimento das habilidades socioemocionais no ambiente escolar. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: analisar como a literatura infantil é utilizada em planos de aula para o desenvolvimento socioemocional dos alunos; identificar temas socioemocionais presentes em obras literárias infantis referenciadas em planos de aula; examinar a intencionalidade das atividades nos planos de aula, focalizando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais das crianças.

O interesse em pesquisar as contribuições da literatura infantil para o aprimoramento das habilidades socioemocionais surgiu a partir de reflexões acadêmicas sobre a importância do desenvolvimento socioemocional das crianças durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com base em observações realizadas durante o estágio obrigatório supervisionado da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, no período de 2025.1.

Nesse enquadre, a educação vai além da mera transmissão de conteúdo; ela se configura como uma possibilidade de formação humana, de escuta ativa, cuidado e acolhimento. Este trabalho, portanto, resulta de um olhar sensível sobre a infância e de uma aposta no poder transformador da literatura como processo humanizador.

No âmbito metodológico, este estudo constituiu-se em uma pesquisa qualitativa, de tipo exploratório e de caráter documental, analisando planos de aula de professores de uma escola pública de Parnaíba – PI, a partir da seguinte pergunta norteadora da investigação: de que maneira a literatura infantil contribui para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças, considerando a forma como é utilizada e tematizada nos planos de aula de uma escola pública de Parnaíba – PI?

² A perspectiva vigotskiana comprehende o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais e culturais, mediadas pela linguagem e pelos instrumentos simbólicos

Nessa compreensão, o objeto de estudo da pesquisa desenvolvida foi a literatura infantil, com foco investigativo no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tendo como recorte contextual os planos de aula de uma escola pública de Parnaíba – PI, e com perspectiva analítica sobre a forma como a literatura é utilizada e tematizada em documentos de planejamento, especificamente nos planos de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Este estudo destina-se a professores do Ensino Fundamental e a qualquer outro profissional da educação que trabalhe diretamente com a formação de crianças, assim como a estudantes de licenciatura e pesquisadores interessados na temática da literatura e suas contribuições para o desenvolvimento socioemocional no ambiente escolar.

Este trabalho está organizado em três seções principais, além da introdução e considerações finais. A primeira parte apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa, descrevendo a natureza da pesquisa, sua abordagem, os procedimentos e o método de análise. Na segunda parte, encontra-se a fundamentação teórica no que se refere a literatura infantil e sua relação com o desenvolvimento socioemocional no ambiente escolar. Por fim, a terceira parte exibe a apresentação, a discussão e a análise dos dados coletados.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, apresenta-se o caminho metodológico adotado para a realização da pesquisa. A metodologia corresponde ao conjunto de procedimentos utilizados para alcançar os objetivos do trabalho, orienta e organiza o modo como os dados foram obtidos, analisados e interpretados.

Para tanto, serão descritos o tipo e a natureza da pesquisa, os métodos de coleta e análise de dados, bem como a abordagem teórica do trabalho. Justifica-se, também, a escolha do método, considerando sua coerência com o tema e os objetivos propostos.

2.1 Natureza da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, definido por Schwartzman (1979, p. 01) como aquela pesquisa “[...] que acumula conhecimentos e informações que podem eventualmente levar a resultados acadêmicos ou aplicados importantes, mas sem fazê-lo diretamente.” Foi escolhida por permitir uma análise e reflexão sobre a literatura infantil e suas contribuições no desenvolvimento socioemocional das crianças, com base em autores pesquisadores e obras relevantes da área.

2.2 Técnica exploratória

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo exploratório por buscar ampliar a compreensão sobre a relação entre a literatura infantil e o desenvolvimento socioemocional no ambiente escolar. A pesquisa exploratória é definida por Lösch, Rambo e Ferreira (2023, p. 8) como “[...]um tipo de pesquisa que visa compreender e explorar um fenômeno ou questão de interesse tendo como objetivo familiarizar-se com um assunto pouco conhecido ou pouco explorado”. Dessa forma, a pesquisa pretendeu colher informações e reflexões a partir da análise dos dados obtidos nos planos de aula de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Parnaíba – PI.

2.3 Abordagem

A pesquisa está inserida em uma abordagem qualitativa. De acordo com Brito, Oliveira e Silva (2021, p. 4), “[...] é perfeitamente cabível quando a pesquisa a ser desenvolvida requerer visão ampla do objeto que será estudado e suas inter-relações no que diz respeito aos aspectos sociais, políticos e culturais”. Desse modo, a escolha da abordagem se alinha com o objetivo principal do presente trabalho, pois busca uma compreensão mais ampla do desenvolvimento dos processos socioemocionais das crianças no ambiente escolar a partir da literatura infantil.

Para Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ou seja, “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização”. Assim, a pesquisa qualitativa valoriza o contexto e a singularidade no processo de investigação de problemas, reconhecendo que os fenômenos estão ligados a dimensões simbólicas e sociais.

2.4 Procedimentos da pesquisa

O estudo foi realizado por meio do procedimento de pesquisa documental, no qual foram analisados planos de aula de professores de uma escola da rede pública municipal de Parnaíba - PI. A pesquisa documental, segundo Gil (2010, p. 45), “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”, conferindo flexibilidade para interpretações e manuseio de acordo com o tema, possibilitando ao pesquisador realizar uma análise sob diferentes contextos.

Para esta pesquisa, os planejamentos permitiram a análise para a compreensão das práticas pedagógicas dos professores em relação ao uso da literatura, visto que os documentos “constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação” (Lüdke; André, 1986, p. 39). Portanto, a pesquisa documental foi adotada para investigação e análise de planos de aula, na possibilidade de compreender o uso da literatura infantil e seu papel no desenvolvimento socioemocional.

O levantamento de dados foi realizado em uma escola municipal da rede pública da cidade de Parnaíba - Piauí, a qual utiliza-se nesta pesquisa o pseudônimo “Escola Turmalina”. A escolha da escola justifica-se pela familiaridade com o ambiente, adquirida durante o Estágio

Supervisionado obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa proximidade facilitou o contato com a gestão e com os professores, possibilitando maior acessibilidade aos documentos.

Os planos de aula foram disponibilizados mediante a autorização da diretora, formalizada pela assinatura de uma carta de encaminhamento apresentada no dia da coleta dos documentos. Os materiais foram disponibilizados com o consentimento dos professores, que foram informados sobre o fornecimento de seus planejamentos e sobre sua utilização na pesquisa. Também foram esclarecidos aos professores³ e à diretora os critérios de anonimato e preservação de suas identidades.

2.5 Método de análise

Análise documental, conforme Lüdke e André (2024, p. 71) “é uma abordagem essencial na pesquisa e na investigação, sendo uma prática que busca identificar informações factuais nos documentos com bases em questões ou hipóteses de interesse.” Desse modo, esta pesquisa utiliza planejamentos de aula como material documental, com foco na intencionalidade pedagógica dos professores da Escola Turmalina em relação ao uso da literatura infantil em sala de aula.

Para tanto, foi definido um roteiro de análise, constituído pelas seguintes categorias: identificação dos documentos, uso da literatura infantil, objetivos das aulas, estratégias e metodologias, competências socioemocionais mobilizadas, avaliação e análise crítica. O roteiro foi formulado com base nos objetivos da pesquisa, servindo de auxílio nas etapas de análise e facilitando a identificação de componentes relacionados ao uso da literatura infantil nos planos de aula coletados.

Considerando isso, foram organizados critérios de inclusão e exclusão para a seleção dos planos de aula a serem analisados e discutidos. Os critérios de inclusão consideraram: todo o período de 2025; foco na etapa de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, em qualquer componente curricular; formato completo, contendo habilidades, objetivos, objetos de conhecimento, metodologia, recursos didáticos, avaliação, entre outros; disponibilidade em versão digital (PDF) ou manuscrita; organização para efetivação semanal, bimestral ou

³ O foco do estudo são os documentos, ou seja, os planos de aula. Por isso, informações sobre os professores não serão destacadas nesta investigação.

semestral; indicação explícita do desenvolvimento de habilidades socioemocionais; e presença da literatura infantil em diferentes partes do plano de aula.

Quanto aos critérios de exclusão, consideraram-se: planos destinados à Educação Infantil; ausência de menção explícita a contos, livros, poesias ou outras formas de literatura infantil em diferentes partes do plano de aula; foco temático que não conte cole objetos de conhecimento relacionados a habilidades socioemocionais; planos incompletos; produções não pedagógicas, como relatórios ou atividades fora do formato de plano de aula; e versões repetidas do mesmo plano.

Sendo assim, apresenta-se a seguir um quadro com informações sobre os planos disponibilizados pela escola investigada, bem como o número de documentos excluídos e incluídos de acordo com os critérios de seleção estabelecidos para a pesquisa.

Quadro 01: Planos de aula de 2025 disponibilizados pela Escola Turmalina

Total de planos disponibilizados	Total de Planos Excluídos	Total de Planos Incluídos	Justificativa da Inclusão dos Planos
35	29	6	Apresentam proposta do uso de material literário e mencionam habilidades e competências associadas ao desenvolvimento socioemocional.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Ao todo foram concedidos um total de 35 planos de aula para análise. Desses, obtém-se uma quantidade de 29 planos excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão definidos para esta pesquisa, em sua maioria pela falta de presença de materiais literários em suas composições. Desse modo, permaneceram 6 planos incluídos na amostra final.

3 LITERATURA INFANTIL E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA

Nesta seção, apresenta-se uma discussão teórica sobre a literatura infantil e habilidades socioemocionais no contexto escolar, considerando estudos de Zilberman (2003), Cademartori (2010), Howard Gardner (1994) e Vygotsky (2007), dentre outros autores de trabalhos relevantes que discutem esse tema. Diante disso, o embasamento teórico fará parte das seguintes subseções: a literatura infantil no contexto histórico,

3.1 Literatura infantil no contexto histórico

Os livros infantis só começaram a surgir a partir do final do século XVII, após várias mudanças sociais que revolucionaram o conceito de infância, antes disso não havia nenhum interesse na produção de obras literárias destinadas às crianças (Zilberman, 2003). Antes do surgimento da concepção moderna de infância, as crianças não eram percebidas como diferentes dos adultos, viviam entre si sem nenhuma atenção especial aos menores, e foi somente com o estabelecimento de um novo modelo de família por volta de 1960 em que as crianças passaram a receber mais cuidados.

Sobre isso, Zilberman (2003, p. 15) explica:

Antes na 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.

Fica evidente, na explicação desta pesquisadora, que a concepção de infância contemporânea foi construída historicamente, de acordo com as transformações sociais, e não se trata de uma condição natural. Para ela, antes desse novo modelo familiar, as crianças não recebiam atenção às suas necessidades próprias, nem eram vistas como dignas de qualquer demonstração de afeto, além de serem impostas ao modo de vida adulto, enfrentando situações violentas e até impróprias para a idade.

Com a influência de mudanças sociais motivadas pelo pensamento iluminista do século XVIII e a instituição de um núcleo familiar, ocasionando a nova percepção sobre a infância, foi emergindo a demanda por produções destinadas às crianças. Dessa maneira, os livros para o público infantil ganharam espaço e relevância no meio cultural.

Nas palavras de Lajolo e Zilberman (2007, p. 16): “A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária”. Nesse contexto, surgem as primeiras narrativas direcionadas ao público infantil no século XVIII.

Mesmo com registros anteriores de histórias atribuídas ao público infantil, o escritor francês Charles Perrault é considerado o pioneiro da literatura infantil por adaptar histórias da tradição oral para esse novo público. No século XVII, ele adaptou contos e narrativas populares, criando os contos de fadas, que por muito tempo foram referência do gênero de histórias infantis. Posteriormente, no século XIX, na Alemanha, os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm realizaram coletas de narrativas orais populares e transformaram em contos como *João e Maria* e *Rapunzel*, contribuindo para a expansão da literatura infantil (Cademartori, 2010).

No contexto pedagógico, a história mostra que a literatura infantil foi originalmente implantada com finalidade moralista, pois buscava repassar ideais de conduta que refletiam os valores do grupo social dominante da época, ou seja, a burguesia. Para Cademartori (2010, p. 41), pode-se observar que os contos de Perrault partem “[...] de um tema popular, trabalha sobre ele e acresce-o de detalhes que respondem ao gosto da classe à qual pretende endereçar seus contos: a burguesia. Além dos propósitos moralizantes, que não têm a ver com a camada popular que gerou os contos, [...]”.

Embora a literatura infantil tenha origens ligadas ao moralismo e voltada à educação burguesa, com o passar do tempo, esse caráter pedagógico rigoroso sofreu mudanças e os textos infantis passaram a assumir caráter lúdico e imaginário, valorizando a criança como sujeito histórico e cultural (Cademartori, 2010). Portanto, se tornando um recurso pedagógico que, além de promover o prazer da leitura, contribui para a formação crítica e para a ampliação da compreensão de mundo.

O movimento de valorização da infância e os progressos da literatura infantil na Europa influenciaram diversos países, incluindo o Brasil. A chegada da literatura infantil no Brasil tem início com traduções de obras europeias, contudo, apresentava textos com uma escrita inacessível aos leitores mirins, como explicam Lajolo e Zilberman (2007, p. 29):

Editadas em Portugal, eram escritas num português que se distanciava bastante da língua materna dos leitores brasileiros. Esta distância entre a realidade linguística dos textos disponíveis e a dos leitores é unanimemente apontada por todos que, no entre-séculos, discutiam a necessidade da criação de uma literatura infantil brasileira.

Essa discussão esclarece sobre a necessidade do incentivo a produções que valorizassem a identidade cultural brasileira, e que se aproximassem da realidade das crianças. Mesmo já havendo a circulação de obras intencionadas às crianças, a literatura brasileira só foi realmente iniciada com as criações originais, de autores brasileiros, que contemplavam os aspectos culturais e sociais do país, pois as histórias europeias não refletiam a identidade nacional e nem eram acessíveis à linguagem das crianças brasileiras.

Diante desse cenário, Cademartori (2010) afirma que o meio literário infantil no país encontrou no legado de Monteiro Lobato um pioneirismo em 1920, produzindo obras endereçadas especificamente ao público jovem e originalmente brasileiras, sem se prender a traduções ou adaptações de obras estrangeiras. Para ela, Lobato simboliza muito bem o processo de desenvolvimento da literatura infantil nacional, por meio da representação de aspectos da cultura rural contidas em algumas de suas obras, como em *Sítio do Picapau Amarelo*.

Sobre a importância de Monteiro Lobato na Literatura Infantil Brasileira, Cademartori (2010, p. 54) acrescenta que:

Monteiro Lobato cria, entre nós, uma estética da literatura infantil, sua obra constituindo-se no grande padrão do texto literário destinado à criança. Estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios. Apresenta uma interpretação da realidade nacional nos seus aspectos social, político, econômico, cultural, mas deixa, sempre, espaço para a interlocução com o destinatário.

Assim, Lobato se destaca como principal autor de obras infantis brasileiras, com seus trabalhos voltados para o diálogo com o leitor e para a valorização dos aspectos culturais nacionais. Suas obras não apenas buscam divertir, mas também estimular o pensamento crítico possibilitando a criança formular pensamentos e interpretações autônomas de sua realidade.

Entende-se, portanto, que a literatura passou por um longo processo de construção até chegar no modelo de livros e histórias infantis conhecidos atualmente, como evidenciam os trabalhos de grandes nomes da literatura infantil contemporânea, como Ana Maria Machado, Ziraldo e Ruth Rocha.

3.2 Literatura infantil no ambiente escolar

Para Zilberman (2003), a escola se relaciona com a literatura infantil, principalmente por meio do uso de livros em sala de aula, por ambas possuírem uma natureza formativa e a

finalidade sintetizadora. A autora explica que a literatura sintetiza aspectos da realidade, estabelecendo contato com as experiências vividas pelo leitor no dia a dia, enquanto a escola busca conectar as áreas do conhecimento com a realidade.

No contexto escolar, as obras literárias mostram-se um recurso pedagógico muito eficiente, tanto para fins didáticos quanto para a formação integral⁴. No entanto, ao serem introduzidos na escola, os livros também correm o risco de serem utilizados para impor aos estudantes o ideal de padrões de comportamento definidos pelos adultos sem considerar a dimensão de adequação ao leitor (Zilberman, 2003). Entende-se por tanto que pode ser trabalhada de forma crítica, possibilitando a expansão do processo de significação do mundo ao redor e compreensão da realidade.

A literatura, quando trabalhada de forma crítica, pode romper com essa visão limitadora voltada aos interesses do mundo adulto e tornar-se um meio de reflexão, fazendo da escola um ambiente favorável de desenvolvimento. Como apontado por Zilberman (2003, p. 24): “[...] enquanto instituição, a escola e a literatura podem provar sua utilidade quando se tornarem um espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal.” Assim, a junção da literatura e escola pode tornar o ensino mais proveitoso.

O papel do professor, na utilização da literatura infantil no contexto escolar, é primordial para que a leitura não tenha somente utilidade instrumental e que se transforme em uma experiência significativa. Mais do que repassador de conteúdo, o professor desempenha a função de mediador entre o texto e o leitor, podendo, assim, estimular a construção de sentidos e as habilidades críticas dos alunos.

De acordo com Zilberman (2003, p. 29),

[...] não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente; se está a seu alcance a concretização e expansão da alfabetização, o domínio dos códigos que permitem a mecânica da leitura, é ainda tarefa sua o emergir do deciframento e compreensão do texto, pelo estímulo à verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional.

Para isso, ao trabalhar com a literatura infantil, o professor precisa considerar as diferentes formas de interpretações dos textos, sem priorizar ou menosprezar nenhuma em detrimento de outra, pois o sentido atribuído provém da perspectiva de realidade individual de cada criança.

⁴ A formação integral refere-se a um processo educativo que considera o sujeito em sua totalidade, contemplando aspectos cognitivos, socioemocionais, físicos e sociais.

Nesse enfoque, complementa Zilberman (2003, p. 28): “Ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado”. Dessa forma, é fundamental que o professor valorize a diversidade de interpretações dos alunos, favorecendo o pensamento crítico e admitindo que cada leitura representa uma experiência pessoal e singular diante da obra.

Vale ressaltar que os livros infantis são ricos das mais variadas formas de representações de sentimentos e situações, assim trazendo consigo a oportunidade de fazer o leitor refletir sobre as diferentes realidades existentes, bem como abrir caminhos para formulação de opiniões próprias. Assim, Malaquias (2024, p. 46) destaca que “[...] os livros infantis servem como ponto de partida para discussões éticas e filosóficas, incentivando-as a refletir sobre justiça, moralidade e responsabilidade social desde cedo. Ao explorar dilemas morais, as crianças são desafiadas a pensar criticamente [...] sobre o mundo”.

Complementando essa ideia, as “[...] histórias infantis podem desafiar estereótipos e preconceitos ao apresentar narrativas que celebram a diversidade emocional e cultural” (Malaquias, 2024, p. 52), ajudando na reflexão sobre a construção de opiniões. Bem como proporcionando à criança conhecer outras formas de pensar sobre as situações e os problemas, a partir de uma visão mais ampla e na construção de opiniões e reflexões mais seguras.

No âmbito pedagógico, há várias possibilidades de apresentar uma história, dentre elas estão as dramatizações, a leitura compartilhada, os jogos, as brincadeiras e, principalmente, as contações de histórias. Contudo, exige-se certa criatividade e preparo por parte do professor, o que pode ser um obstáculo para a realização das atividades. Nesse contexto, a característica lúdica de atividades como as dramatizações e contações de histórias é positiva, pois além de oferecer os temas de forma mais acessível à linguagem da criança, chama a atenção e facilita o interesse e a curiosidade em relação ao conteúdo. No entanto, como destaca Malaquias (2024, p. 36), “A falta de formação específica dos professores é um dos principais obstáculos, pois muitos educadores não estão preparados para integrar o lúdico de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas”. Dessa maneira, os profissionais precisam estar preparados para adaptar as aulas para que fiquem mais atrativas e produtivas.

Diante do exposto, percebe-se que atualmente a literatura infantil, no contexto escolar, contribui significativamente para a formação dos estudantes, articulando as dimensões cognitivas, sociais e críticas. O professor, nesse cenário, possui um papel importante para a

utilização da literatura de forma significativa. Em vista disso, o trabalho com a literatura infantil não se restringe ao ensino sistemático da língua, apresentando-se como uma estratégia capaz de contribuir positivamente para o desenvolvimento humano em seus diversos aspectos.

3.3 Desenvolvimento socioemocional infantil

Avanços nos estudos psicológicos sobre o funcionamento do cérebro das crianças impulsionaram mudanças significativas no modo como elas são compreendidas. Segundo a perspectiva vigostskyana, deixaram de ser vistas como meras miniaturas de adultos, passando a ser consideradas em várias outras dimensões: social, emocional e cultural, o que contribuiu significativamente com o campo pedagógico na valorização e aprimoramento das práticas educacionais.

Ao explicar sobre a relação entre desenvolvimento cognitivo humano e aprendizagem, Vygotsky (2007) enfatiza que ambos os processos não ocorrem de forma singular, mas sim por meio da interação social que a criança tem com as pessoas de seu convívio. Essa percepção deixa claro que os aspectos sociais exercem influência significativa sobre o desenvolvimento integral da criança.

Para fundamentar essa teoria, Vygotsky (2007, p. 97) introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida pelo autor como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Ao trazer essa compreensão para o contexto escolar, a ZDP revela que a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando acontece por meio da mediação de alguém mais experiente como o professor ou colegas mais avançados em vivências ou conhecimento. Então, “[...] aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 2007, p. 98).

Desse modo, Vygotsky complementa essa discussão argumentando que o aprendizado é um dos principais meios para o desenvolvimento humano por meio de estímulos de processos que não aconteceriam de outro modo. Nas palavras do autor:

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vygotsky, 2007, p. 103).

Tendo em mente a importância das relações sociais para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano, e que a escola é um ambiente facilitador dessas experiências, a qualidade dessas relações também deve ser levada em consideração, pois exercem influência significativa sobre o desenvolvimento de competências essenciais para o bom convívio em grupo.

Como na maioria dos casos, o ingresso na vida escolar corresponde, em geral, ao primeiro contato que a criança tem com o meio social fora do ciclo de convívio familiar, ou seja, o ambiente escolar. Esse contexto acaba sendo o principal meio para o processo de socialização durante grande parte da trajetória da criança. Consequentemente, implicará uma adaptação às novas situações sociais e a compreensão de como essas interações funcionam, abrindo uma ampla oportunidade de explorar emoções e sensações.

Com isso, abre-se a possibilidade de refletir sobre a maneira que as instituições escolares estão oferecendo aos estudantes expressarem e compreenderem suas emoções. Logo, Costa e Goldmayer (2016, p. 46) dizem que “além dos conteúdos definidos pela escola, [...], os alunos precisam aprender a expressar seus sentimentos e, principalmente a gerenciá-los, e isso só será possível se a escola oportunizar um trabalho voltado para a otimização das habilidades socioemocionais”. Por conta disso, a escola desempenha uma função importante no desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades sociais e emocionais das crianças, podendo contribuir para a formação de cidadãos com pensamento crítico, autoconfiantes e capazes de se relacionar de forma saudável.

Como explica Elenice Larroza (2001, p. 20),

A escola é um importante veículo para o aperfeiçoamento das habilidades relacionadas ao comportamento humano. Por isso, destaca-se o valor que possui no desenvolvimento da esfera afetiva, na formação do homem e no trabalho das habilidades referentes à inteligência emocional. Esse pensamento deve-se ao fato de que o tempo que a criança dedicará à escola corresponde a um dos períodos fundamentais de seu desenvolvimento afetivo.

Aprender a gerir e compreender as próprias emoções, como destaca Larroza (2001), é uma habilidade importante para a vida, que quando consideradas e reconhecidas também na esfera acadêmica, podem transformar o ensino em processo muito mais proveitoso. Portanto,

as escolas que buscam formar cidadãos autoconfiantes, empáticos e inteligentes emocionalmente, com certeza cumprirão um papel transformador e significativo.

Conforme Goleman (2011), a inteligência emocional exerce um papel tão importante quanto a inteligência intelectual, pois viabiliza o entendimento e condução das próprias emoções de forma equilibrada e determina a qualidade dos relacionamentos sociais. O autor destaca que a falta dessas habilidades emocionais pode resultar em prejuízos consideráveis, como se observa em sua afirmação:

Na verdade, é precisamente a falta dessas aptidões que pode fazer com que, mesmo aqueles que são considerados brilhantes do ponto de vista intelectual, naufraguem em seus relacionamentos, pareçam arrogantes, nocivos ou insensíveis. Essas aptidões sociais nos permitem moldar um relacionamento, mobilizar e inspirar os outros, vicejar em relações íntimas, convencer e influenciar, deixar os outros à vontade (Goleman, 2011, p. 152).

Dessa maneira, o desenvolvimento emocional e as aptidões sociais são indispensáveis para a formação de relações de convívio harmônico e bem-estar coletivo, devendo ser incentivadas desde a infância, tanto no ambiente familiar quanto escolar.

No âmbito da legislação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), estabelece e busca assegurar os conhecimentos, as habilidades e as competências gerais que os estudantes devem desenvolver durante sua trajetória escolar básica, a fim de se desenvolverem integralmente. Dentre essas habilidades, além das capacidades cognitivas e práticas, encontram-se as socioemocionais.

A BNCC baseia-se na estrutura educacional desenvolvida por *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* - CASEL (2020) para fundamentar-se a respeito da educação socioemocional. Esse modelo surgiu em 1994, a partir da articulação de uma rede multidisciplinar integrada por pesquisadores, educadores e profissionais interessados em contribuir para o desenvolvimento socioemocional de crianças.

Ao definir a aprendizagem socioemocional, CASEL (2020) explica que:

A aprendizagem socioemocional (ASE) é parte integrante da educação e do desenvolvimento humano. A ASE é o processo pelo qual todos os jovens e adultos adquirem e aplicam conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções e alcançar objetivos pessoais e coletivos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e tomar decisões responsáveis e atenciosas.

Essa explicação, fortalece a ideia de que a aprendizagem socioemocional se caracteriza como indispensável para a formação de pessoas mais conscientes, empáticas e preparadas para enfrentar os desafios da vida coletiva em sociedade. Com o implemento dessas competências ao processo educacional, estimula-se não apenas o desenvolvimento no meio acadêmico, mas também na vida pessoal e social.

À luz de Goleman (2011), entende-se que as experiências socioemocionais vivenciadas no período da infância têm influência direta sobre a vida adulta, refletidas no comportamento e na percepção que as pessoas têm da realidade. Para esse pesquisador, “[...] as tendências emocionais; os hábitos adquiridos na infância tornam-se fixos na fiação sináptica básica da arquitetura neural e são mais difíceis de mudar em idade mais avançada” (2011, p. 275).

A partir disso, as competências socioemocionais, como evidencia Goleman (2011), se mostram como elementos indispensáveis para o desenvolvimento integral dos indivíduos, os acompanhando desde a infância, até o fim de suas vidas. Influenciando significativamente não só nas esferas pessoal e intelectual, mas também no meio profissional. Essas capacidades são fundamentais para o sucesso na carreira, pois auxiliam na construção de um ambiente mais produtivo e colaborativo, favorecendo o bem-estar e qualidade na realização das atividades.

Considerando o exposto, a compreensão que se tem é que os indivíduos, ao se adaptarem a diferentes situações e desafios no ambiente de trabalho, acabam, consequentemente, se destacando entre seus pares, como sustenta Goleman (2011, p. 65):

As pessoas com prática emocional bem desenvolvida têm mais probabilidade de se sentirem satisfeitas e de serem eficientes em suas vidas, dominando os hábitos mentais que fomentam sua produtividade; as que não conseguem exercer nenhum controle sobre sua vida emocional travam batalhas internas que sabotam a capacidade de concentração no trabalho e de lucidez de pensamento.

Com base nessa afirmação, comprehende-se que indivíduos equilibrados emocionalmente estão aptos a lidar melhor com as adversidades e desafios encontrados no cotidiano, e a se desenvolverem melhor tanto no contexto profissional quanto no pessoal, possibilitando alcançarem maior qualidade nas relações e bem-estar geral.

Em razão do exposto, estimular o pensamento crítico e a formação da noção das boas atitudes para o convívio em sociedade é essencial desde a infância, no entanto esse papel de construção dessas competências não é exclusivo da escola, como aponta Oliveira (2006, p. 6): “Essa construção acontece não só no contexto escolar, mas a partir do primeiro grupo social a que o indivíduo pertence, ou seja, o familiar.” Para ela, é no convívio familiar que a criança

vivencia suas primeiras experiências de relacionamentos interpessoais que servirão como base para a construção de sua compreensão de mundo e do funcionamento das relações.

Sob essa ótica, a escola não é unicamente responsável por ensinar hábitos comportamentais, já que “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola, qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (Vygotsky, 2007, p. 94), os hábitos aprendidos na escola, de alguma forma, se conectam com os aprendidos em casa, e vice-versa, exercendo forte influência sobre o desenvolvimento socioemocional da criança.

Na visão de Goleman (2011, p. 134), a convivência em família:

[...] é onde iniciamos a aprendizagem emocional; nesse caldeirão íntimo aprendemos como nos sentir em relação a nós mesmos e como os outros vão reagir a nossos sentimentos; aprendemos como avaliar nossos sentimentos e como reagir a eles; aprendemos como interpretar e manifestar nossas expectativas e temores. Aprendemos tudo isso não somente através do que nossos pais fazem e do que dizem, mas também através do modelo que oferecem quando lidam, individualmente, com os seus próprios sentimentos e com aqueles sentimentos que se passam na vida conjugal.

Como visto acima, as relações familiares vivenciadas na infância tornam-se referência para a forma como os indivíduos acreditam que os relacionamentos devem ou não devem ser. Ao observar as formas como os pais administram suas emoções, as crianças as tomam como modelo e acabam reproduzindo ao se expressarem e no jeito que administram suas emoções diante de conflitos, que pode ou não ser favorável para a vida em sociedade.

O desenvolvimento socioemocional, portanto, ocorre de forma mais satisfatória quando há integração entre escola e família (Goleman, 2011), pois ambos são fundamentais para a formação integral da criança. Isso se dá porque os ambientes familiar e escolar são campos que se relacionam de maneira intrínseca no desenvolvimento humano, acompanhando os indivíduos ao longo de grande parte de suas vidas, desde a infância e atravessando diferentes etapas do crescimento. Assim, essa comunicação é necessária para possibilitar um desenvolvimento pleno, no qual as competências socioemocionais colaboram significativamente para a formação de pessoas criticamente autônomas, capazes de se expressar de maneira harmônica, empática e apta a estabelecer relações sociais saudáveis.

3.4 Gardner e abordagens socioemocionais.

Ao propor sua teoria sobre as inteligências múltiplas, o psicólogo Howard Gardner, iniciou um movimento que revolucionou o entendimento sobre o desenvolvimento e aprendizagem da mente humana. Sua teoria se destaca por possuir uma base teórica firme, apoiado em pesquisas provindas de diversas áreas do conhecimento, incluindo a antropologia, psicologia do desenvolvimento e neuroanatomia.

A perspectiva gardneriana rompeu com as concepções tradicionais de inteligência, que valorizavam somente as capacidades medidas em testes quantitativos, oferecendo uma perspectiva mais abrangente sobre as competências humanas. Segundo Gardner (1994, p. 07): “há evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas abreviadas daqui em diante como ‘inteligências humanas’”. A partir dessa percepção, o psicólogo formulou seu conceito de inteligência, e definiu pré-requisitos para que as habilidades possam ser consideradas como indicadores de inteligência. Para ele:

A meu ver, uma competência intelectual humana deve apresentar um conjunto de habilidades de resoluções de problemas – capacitando o indivíduo a resolver problemas ou dificuldades genuínos que ele encontra e, quando adequado, a criar um produto eficaz – e deve também apresentar o potencial para encontrar ou criar problemas – por meio disso propiciando o lastro para a aquisição de conhecimento novo (Gardner, 1994, p. 46).

Essa citação ressalta a visão ampla de Gardner sobre inteligência, percebida não apenas como a capacidade de reproduzir uma ação, mas como um processo de aquisição da aptidão para encontrar soluções de problemas. Desse modo, os pré-requisitos que norteiam seus estudos “são um meio de assegurar que uma inteligência humana deve ser genuinamente útil e importante, pelo menos em determinados cenários culturais” (Gardner, 1994, p. 46), reforçando que as inteligências são, de fato, relevantes quando contribuem para a vida em coletividade de um determinado grupo que as reconhece como benéficas.

Em seus estudos iniciais, Gardner (1994) identificou sete tipos distintos de inteligências a saber, como mostra a figura 1: inteligência linguística, inteligência musical, inteligência lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência corporal cinestésica e as inteligências interpessoais e intrapessoais. Posteriormente, introduziu duas novas categorias de inteligências: naturalista e existencialista.

No contexto da educação socioemocional, a teoria das inteligências múltiplas traz contribuições significativas para a reflexão da função da escola na vida dos estudantes e o papel

do professor no processo de ensino-aprendizagem ao reconhecer a pluralidade de inteligências, considerando que cada uma tem seu valor. Essa teoria propõe que a escola considere as diversas capacidades e formas de aprender, dessa forma, Gardner (1994) colabora para que a educação seja vista como um meio de desenvolvimento integral, onde todos os indivíduos tenham pelo menos a oportunidade de terem suas capacidades desenvolvidas.

Seguindo a concepção gardneriana, entende-se que:

Devido à hereditariedade, treinamento precoce ou, com toda a probabilidade, a uma interação constante entre estes fatores, alguns indivíduos desenvolverão determinadas inteligências muito mais do que outros; mas todo indivíduo normal deveria desenvolver cada inteligência até certa extensão, recebendo nada além de uma modesta oportunidade para fazê-lo (Gardner, 1994, p. 214).

A escola, portanto, deve ofertar um espaço de valorização das capacidades sociais, emocionais e criativas, se desfazendo da concepção tradicional de inteligência estimulando diferentes inteligências e proporcionando o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Assim, quando o ambiente escolar reconhece os talentos e habilidades dos alunos, contribuirá para um ensino muito mais significativo, formando-os para a vida em sociedade.

Figura 1: Tipos de Inteligência Segundo Howard Gardner



Fonte: Colégio Plank, 2025

Conforme ilustrado acima na figura 1, ao todo são nove tipos de inteligências identificadas na teoria proposta por Gardner. Cada uma dessas inteligências é composta por habilidades específicas e “são relativamente independentes umas das outras e que podem ser

modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas" (Gardner, 1994, p. 7). Dessa maneira, as inteligências se manifestam de diferentes formas em cada pessoa, sofrendo influência de fatores culturais e sociais.

Ao descrever as características de cada inteligência, Gardner pontua que a inteligência linguística pode ser percebida em indivíduos com a capacidade de domínio da linguagem, que apresentam a compreensão da estrutura gramatical da língua, seus significados e seus usos práticos. Quanto à inteligência musical, Gardner refere-se às "capacidades de indivíduos de discernir *significado* e *importância* em conjuntos de sons ritmicamente organizados e de produzir tais sequências de sons metricamente organizadas [...]" (Gardner, 1994, p. 76). Dessa maneira, a inteligência musical está ligada à sensibilidade para perceber os sons e expressá-los musicalmente. Já a inteligência lógico-matemática manifesta-se com a capacidade de identificar facilmente padrões e regularidades matemáticas e propriedades numéricas.

A inteligência espacial é descrita pela presença de "capacidades de perceber o mundo visual com precisão, efetuar transformações e modificações sobre as percepções iniciais e ser capaz de recriar aspectos de experiência visual" (Gardner, 1994, p. 135). Além das competências de percepção de formas, reconhecimento de objetos específicos visto de um ângulo diferente e a capacidade de criar imagens e visualizá-las mentalmente.

Essa teoria reconhece que o corpo é também um valioso meio de expressão e de aprendizagem, pois, por meio dele, o indivíduo pode expressar suas ideias e sentimentos. Essas habilidades são sinalizadoras da inteligência corporal cinestésica, definida pelas seguintes características: "[...] a capacidade de usar o próprio corpo de maneiras altamente diferenciadas e hábeis para propósitos expressivos assim como voltados a objetos [...] tanto os que envolvem movimentos motores finos dos dedos e mãos quanto os que exploram movimentos motores grosseiros do corpo" (Gardner, 1994, p. 161). Dessa maneira, a inteligência corporal cinestésica comprehende diversas capacidades corporais, incluindo formas de expressão e o uso hábil das partes do corpo com movimentos precisos para o manuseio e transformação de objetos, evidenciando que o corpo pode refletir pensamento e criatividade.

As duas últimas categorias de inteligência detectadas por Gardner e posteriormente adicionadas à sua teoria das inteligências múltiplas, são a naturalista e a existencial, em que a inteligência naturalista se refere a capacidade de compreender, classificar os elementos naturais a partir de observações, seja de plantas, animais ou fenômenos da natureza. Já a inteligência existencial está relacionada à capacidade de reflexão sobre a existência humana e o significado da vida.

Por fim, as inteligências pessoais, divididas em intrapessoais e interpessoais, ambas representam dois aspectos importantes da natureza humana no âmbito das relações e são reconhecidas por Gardner como umas das formas de conhecimentos mais significativas no âmbito social. Para o autor, as inteligências pessoais compreendem à capacidades de compreensão e interpretação dos sentimentos e emoções, no entanto, embora se relacionem e possuam características semelhantes, se diferem pela direção em que os sentimentos, comportamento e emoções são conduzidas. Assim, o estudioso explica que a inteligência intrapessoal está direcionada para o “eu” interno do indivíduo:

A capacidade central em funcionamento aqui é o acesso à nossa própria vida sentimental - nossa gama de afetos e emoções: a capacidade de efetuar instantaneamente discriminações entre estes sentimentos e, enfim, rotulá-las, envolvê-las em códigos simbólicos, basear-se nelas como um meio de entender e orientar nosso comportamento (Gardner, 1994, p. 185).

Dessa forma, a inteligência intrapessoal abrange o autoconhecimento e a gestão das próprias emoções, sendo as habilidades emocionais essenciais para o desenvolvimento socioemocional, pois permitem que o indivíduo tenha acesso à consciência da origem de suas emoções, a lidar com conflitos internos e a manter controle do próprio comportamento. Quando as habilidades de compreensão e interpretação dos comportamentos e dos aspectos emocionais está voltada para o “outro” refere-se à inteligência interpessoal. Essa inteligência direciona a capacidade de interpretação do comportamento e da forma de expressão dos sentimentos de outras pessoas. Ela é descrita na teoria de Gardner (1994, p. 185) como:

A outra inteligência pessoal volta-se para fora, para outros indivíduos. A capacidade central aqui é a capacidade de observar e fazer distinção entre outros indivíduos e, em particular, entre seus humores, temperamentos, motivações e intenções. Examinada em sua forma mais elementar, a inteligência interpessoal acarreta capacidade da criança pequena de discriminar entre os indivíduos ao seu redor e detectar seus vários humores.

Entende-se, portanto, a inteligência interpessoal como elemento fundamental para a construção e funcionamento de uma boa dinâmica de relações sociais, pois através da capacidade de reconhecer e decodificar as intenções e emoções das pessoas é que os indivíduos podem se tornar capazes de manter interações saudáveis, de maneira a evitar prejuízos para o outro e para si mesmo.

Em síntese, a teoria gardneriana possibilita um novo olhar sobre o significado de inteligência, ampliando a compreensão das capacidades humanas e do entendimento do

desenvolvimento e aprendizagem. No âmbito educacional, essas ideias oferecem à escola a possibilidade da construção de um espaço que valorize o ser humano em suas mais variadas versões, e a convida a se desprender da concepção tradicional de que somente as capacidades lógicas merecem reconhecimento, favorecendo o sucesso tanto na vida pessoal quanto na profissional dos indivíduos.

3.5 Integração entre literatura infantil e socioemocional

O uso da literatura infantil no ambiente escolar assume uma função essencial como meio para o desenvolvimento socioemocional da criança, apresentando vastas possibilidades para explorar a complexidade que são os sentimentos e as interações sociais. Além do incentivo à leitura, as histórias infantis vão oferecer uma gama de experiências que favorecem não só o amadurecimento cognitivo, mas também o afetivo e emocional. Logo, a literatura também proporciona o uso da imaginação, o explorar das possibilidades de resolução de conflitos e a compreensão do uso das emoções.

Nas palavras de Costa e Goldmayer (2016, p. 47) “é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e psíquico das crianças através do incentivo à fantasia, à imaginação, à identificação com personagens, à descoberta dos encantos e aventuras no mundo das palavras”. Para essas autoras, as histórias infantis podem oferecer experiências muito além do simples ato de ler. Por meio da literatura infantil, as crianças podem desenvolver suas habilidades socioemocionais e cognitivas, além de contribuir na construção de pensamentos e percepção de mundo. Dessa forma, quando inserida no contexto educacional a literatura demonstra ser uma aliada fundamental no processo de desenvolvimento integral dos estudantes.

Outro fator importante sobre a literatura infantil como recurso educativo para explorar e aperfeiçoar as habilidades socioemocionais das crianças no ambiente escolar, é o efeito de identificação que as crianças podem ter com as personagens das narrativas. As crianças são capazes de se identificar com as personagens e conseguem se imaginar no lugar delas, trazendo para si os sentimentos interpretados e identificados durante a história.

Na concepção de Malaquias (2024, p. 44):

Quando as crianças se conectam com os personagens, elas desenvolvem empatia e compreensão, aprendendo a reconhecer e respeitar as emoções e os pontos de vista dos outros. Essa capacidade de se colocar no lugar do outro é

fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais que são essenciais ao longo da vida.

Nesse sentido, o fenômeno de identificação dos pequenos leitores com as personagens reforça o interesse pela leitura e mostra-se essencial para o desenvolvimento das crianças, pois é com a conexão entre a criança e a história que transforma o ato de ler em uma experiência relevante para o amadurecimento de emoções e interpretações. Por conta disso, as histórias escolhidas para serem trabalhadas no contexto escolar também devem considerar as vivências dos estudantes, levando em consideração o contexto social e cultural dos envolvidos.

Malaquias (2024, p. 27) destaca, também, que:

[...] as atividades devem ser contextualizadas, conectando-se com os elementos presentes no texto literário e com as experiências de vida dos estudantes. Assim, ao estabelecer essa conexão, essas abordagens podem dar significado à leitura e estimular discussões mais profundas sobre os temas abordados na obra.

Nesse processo, o professor desempenha papel fundamental, pois é através de sua mediação entre os estudantes e a literatura que pode ser possível o despertar de reflexões, criando um espaço de diálogo e troca de opiniões. Portanto, ao escolher uma obra literária para se trabalhar em sala de aula, o professor possui uma vasta possibilidade de utilizá-la de diversas maneiras não somente por seu conteúdo lúdico ou gramatical, mas para se conectar com o universo íntimo do estudante. Desse modo, ao planejar uma atividade de forma intencional que se conecte com a realidade dos alunos, o professor torna o espaço escolar muito mais significativo e propício para se alcançar a formação integral dos indivíduos.

Vale destacar, ainda, que as histórias infantis, além de influenciar no desenvolvimento de habilidades emocionais, também contribuem para o conhecimento da diversidade cultural, dos valores morais e atitudes éticas (Zilberman, 2003). Essa autora pondera que quando a leitura expõe a criança a diferentes realidades emocionais e culturais, aprofunda sua compreensão de humanidade e incita a empatia que é uma das habilidades mais importantes para a formação de um indivíduo capaz de conviver em harmonia com a dinâmica das relações sociais.

Na perspectiva de Caldin (2003, p. 56),

[...] a leitura, enquanto oportunidade de enriquecimento e experiência é primordial na formação do indivíduo e do cidadão. A formação de leitores se configura como imperativo da sociedade atual. Pessoas afeitas à leitura, aptas a penetrar os horizontes veiculados em textos mais críticos, são pessoas capazes de melhor desempenho em suas atividades e apresentam melhor aptidão para o enfrentamento dos problemas sociais.

Nessa compreensão, a literatura se mostra um meio de humanização, que possibilita à criança ampliar a compreensão sobre si mesma e sobre o mundo ao seu redor. Criar ocasiões propícias ao desenvolvimento socioemocional por meio da leitura revela-se um gesto favorável para a formação de cidadãos mais conscientes, capazes de se expressar e se comunicar de forma equilibrada. Logo, o mundo literário torna-se um espaço de aprendizagem humanizadora, ética e essencial para o desenvolvimento integral humano.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, são apresentadas informações sobre os planos de aulas selecionados, segundo critérios de inclusão, para o processo de análise e discussão dos dados a partir dos objetivos desta pesquisa, conforme mostra as subseções a seguir: Identificação dos documentos, caracterização das obras literárias, objetivos das aulas, estratégias e metodologia, competências socioemocionais e avaliação.

4.1 Identificação dos documentos

Os documentos selecionados para análise e discussão, foram os planos de aula que, por sua vez, são instrumento de planejamento pedagógico. Para Libâneo (1994), um plano de aula é um documento escrito, que contém o detalhamento do planejamento de ensino, apresentando os tópicos gerais de forma específica e detalhada, organizado para a aula prática, pois além de registrar e nortear as ações do professor, também possibilita uma revisão contínua e aperfeiçoamento da didática docente. Portanto, o planejamento das aulas é uma tarefa indispensável para a organização do trabalho docente, além disso contribui para o registro de desenvolvimento do trabalho.

A seguir, foi organizado um quadro que destaca as informações gerais dos planos de aulas coletados na escola investigada e selecionados para as discussões sobre a presença de literatura infantil, com foco no desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Parnaíba.

Quadro 02: Informações gerais dos planos de aula selecionados⁵

Ano	Componente Curricular	Período	Professor/a ⁶
1º ano	Língua Portuguesa	Semanal	Catarina
1º ano	Língua Portuguesa	Semanal	Catarina
2º ano	Língua Portuguesa	1º semestre	Diana
2º ano	Ciências	1º semestre	Diana
2º ano	Geografia	1º semestre	Diana
4º ano	Língua Portuguesa	2º semestre	Isac

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

⁵ Na metodologia deste trabalho, está situado que foram coletados 35 planos de aulas no ano de 2025, desses 29 foram excluídos das análises e discussões.

⁶ Nome fictício para garantir o anonimato e a identidade dos docentes.

O quadro 02 organiza os seis planos analisados, ordenados conforme o ano escolar, o componente curricular, o período, turno e os professores responsáveis. De acordo com os dados, observa-se que as aulas ocorreram no turno da tarde, contemplando as turmas de 1º, 2º e 4º anos do Ensino Fundamental. Percebe-se que a maioria dos planos são referente ao componente curricular de Língua Portuguesa, o que demonstra o uso da literatura infantil como instrumento para o desenvolvimento da leitura, escrita e interpretação textual. Contudo, nota-se a presença de dois planos do componente curricular Ciências e Geografia, indicando também uma incorporação dos materiais literários em outros temas educacionais.

4.2 Caracterização das obras literárias

A caracterização dos temas abordados nas obras literárias mencionadas nos planos de aula é fundamental para a compreensão do contexto das práticas pedagógicas. Para isso, foram pesquisadas e adquiridas as obras citadas nos planos de aula, para melhor compreensão sobre o conteúdo, possibilitando uma descrição bem embasada. Além disso, as narrativas e poemas escolhidos revelam os propósitos educacionais e as possibilidades de integração da literatura infantil e o desenvolvimento socioemocional das crianças.

No planejamento da primeira semana de agosto, para a volta às aulas do segundo semestre, a professora Catarina do 1º ano, menciona a história *O primeiro dia de aula da joaninha*, uma adaptação da professora Hilda Miranda, no item Objetos do Conhecimento do plano. A história escolhida pela professora apresenta uma temática relacionada ao ambiente escolar e às experiências de construção de laços de amizade.

A narrativa acompanha a personagem principal em seu primeiro dia de aula, contando que ela, ao se preparar para ir à escola, se enfeita de acessórios acreditando que estar toda pomposa atrairia amigos. Mas, no meio do caminho encontra colegas que não tiveram tempo de se prepararem e os empresta seus acessórios, até que, ao chegar na escola percebe estar muito feliz por ter deixado seus amigos felizes e reconhece que a beleza que importa é a interior, pois conquistou vários amigos por sua gentileza e não por querer ser a mais bonita. Isso mostra que a escolha da história pode se conectar diretamente com as experiências vivenciadas pelas crianças no momento de volta às aulas, o que para Zilberman (2003, p. 27)

[...] é o ponto de partida para a revelação de uma visão original da realidade, atraindo seu beneficiário para o mundo com o qual convivia diariamente, mas que desconhecia. Nesse sentido, o índice de renovação de uma obra ficcional

está na razão direta de sua oferta de conhecimento de uma circunstância da qual, de algum modo, o leitor faz parte.

Nesse contexto, quando o professor opta por trabalhar em sala de aula com histórias que de alguma forma se conecta com o cotidiano das crianças, possibilitando uma ampliação do mundo que as cerca. Ao identificar-se nas situações representadas, a criança desenvolve uma nova perspectiva sobre sua existência e realidade. Assim, os elementos ficcionais das narrativas se conectam com as faculdades emocionais, sociais e humanas presentes na vida dos indivíduos.

Para a semana seguinte, a professora Catarina levou o livro *A Mala Maluca*, para explorar o reconhecimento do som da letra “M” e estimular os alunos a se expressarem a partir da história. A história se desenrola mostrando crianças explorando o que tem dentro de uma mala que contém diversos objetos um tanto inesperados. A obra é centrada na construção das palavras, rimas e ilustrações, apresentando poucos elementos narrativos.

No planejamento bimestral de Língua Portuguesa da professora Diana, titular da turma de 2º ano do ensino fundamental, encontra-se a proposta do uso de poemas com o tema amizade, porém sem citar uma obra literária específica. Ao escolher esse tema para o estudo do gênero textual, a professora contribui para que os alunos reflitam sobre companheirismo, respeito e empatia, facilitando o desenvolvimento da sensibilidade emocional e da noção da construção de relacionamentos amigáveis. Nesse sentido, Zilberman (2003, p. 22) destaca que:

Por isso, a ficção e a poesia são formas viáveis – e prazerosas – de lidar com as diferentes faces do real. Possibilitam à criança identificar e examinar percepções, sentimentos, fatos, situações, formando, assim, conceitos. Lidam, desse modo, com a realidade concreta, por meio da que foi simbolicamente construída. A linguagem recorta o mundo, a literatura o modela.

De acordo com a perspectiva da autora, fica evidente que também é possível encontrar a reprodução da realidade em textos poéticos, conferindo a eles igual valor para o desenvolvimento de várias outras esferas da aprendizagem como a cognitiva e emocional além da organização de sons. Portanto, a literatura poética não é inferior aos outros gêneros textuais e apresenta grande potencial para formação de símbolos.

Já para seu planejamento de Ciências, Diana citou o uso da história *A Viagem da Sementinha*, de Regina Siguemoto. A narrativa tem início quando uma semente é abandonada em um muro por um menino chamado Tiago, então um passarinho passa e a leva no bico até um lugar bonito e deixa ela cair. O vento a arrasta até o quintal de uma casa, exatamente onde

o menino Tiago adubava o solo, então a história narra o desenvolvimento da semente até se tornar uma árvore grande e dar seus frutos, repetindo o ciclo de vida das plantas.

A narrativa de *A viagem da sementinha* apresenta uma lição, mesmo que de forma simbólica, sobre adaptação, resiliência e a importância do cuidado, despertando a imaginação e provocando reflexões importantes sobre amadurecimento.

Para Cademartori (2010, p. 62),

O acompanhamento de ações imaginárias, relatadas mediante o simbolismo da linguagem, além do divertimento, permite uma reordenação afetiva e intelectual das vivências, que respondem às necessidades infantis. Isso não se restringe ao fato de a história provocar reações afetivas individuais, O espectro é mais amplo. A narrativa ficcional possibilita que tendências afetivas sejam generalizadas por meio da simbolização.

Nesse sentido, ao acompanhar todo o percurso seguido pela semente, além de oferecer conhecimento científico, a história oferece à criança a possibilidade de refletir sobre o crescimento, a paciência e a perseverança. A narrativa cumpre com o papel destacado na citação acima, pois além de oferecer entretenimento, também cria oportunidades de elaboração simbólica, desenvolvimento emocional e intelectual.

A terceira menção ao uso de obras literárias pela professora Diana encontra-se em seu planejamento semestral de Geografia. A professora lança a proposta de trabalhar os aspectos geográficos usando o espaço escolar como referência e integra a literatura ao sugerir a exploração da biblioteca e escolha espontânea de livros literários que despertem o interesse das crianças e que posteriormente farão parte de outras atividades. Assim, o planejamento de Diana contempla os conhecimentos espaciais geográficos e significa a escolha dos livros, dando uma utilidade aos livros sem diminuir sua utilidade em relação ao conteúdo de Geografia.

No planejamento de Língua Portuguesa para o 2º semestre do ano, o professor Isac propôs o uso dos contos *Princesa Barulhinhos* de Gudule e *Experiências do Primeiro Dia de Aula* (Marcelo Coelho) para as aulas do 4º ano do Ensino Fundamental. O conto *Princesa Barulhinhos* narra a história de uma princesa que não conseguia controlar os sons do seu corpo, emitindo constantemente espirros, soluços e roncos de forma involuntária. Devido aos barulhos, a princesa tinha dificuldades em situações sociais, principalmente ao lidar com emoções, ela acabava espantando as pessoas com seus sons corporais, fazendo sentir-se bastante envergonhada e solitária. Mas, um dia ela conheceu um príncipe que aceitou exatamente como ela era, com todos seus sons e barulhos.

A narrativa aborda questões importantes como autoestima e respeito, mostrando que para superar algumas dificuldades é preciso entender e aceitar as próprias particularidades, sem se prender à padrões que ditam o que é “bonito” e o que é “feio”. A história transmite ideias sobre aceitação de maneira lúdica, utilizando elementos de contos de fadas para alcançar uma linguagem acessível ao mundo da criança.

Outra história com sentido semelhante é identificada no planejamento do segundo semestre do professor Isac, em seu plano encontra-se a sugestão de uso do conto *Experiências do Primeiro Dia de aula*, escrita por Marcelo Coelho. No conto, o narrador personagem conta sua experiência difícil no primeiro dia de aula, de quando teve urgência para ir ao banheiro, mas a professora não permitiu, então ele acabou urinando nas próprias roupas. No outro dia, ele não queria ir à escola por estar muito envergonhado, mas percebeu que o incidente logo foi esquecido e que se tratava de uma situação passageira, superando seu medo de sofrer humilhação ou implicância.

Assim, as duas histórias se assemelham ao trazer reflexões importantes sobre conflitos internos das personagens, e busca transmitir o sentimento de aceitação, superação e como lidar com as opiniões e críticas alheias. Como ressalta, Cademartori (2010, p. 62), “A apresentação sintética, simbólica e essencial de conflitos que atingem as personagens nos contos de fadas permite aos ouvintes a elaboração igualmente simbólica, dos seus.” Desse modo, ao ler sobre obstáculos e soluções, a criança pode usar essas histórias para lidar com os próprios problemas.

Na discussão das obras citadas nos seis planos de aula, observa-se que a maioria das narrativas escolhidas pelos professores apresentam elementos que despertam reflexões a respeito de autoconhecimento, amadurecimento e empatia, competências essenciais para o amadurecimento de habilidades socioemocionais. Essas obras apresentam a possibilidade de os professores a utilizarem para realizar aulas que ampliem o processo de ensino e aprendizagem para além dos conhecimentos curriculares.

4.3 Objetivos das aulas

Ao analisar a sessão dos objetivos dos planos de aula que apresentam uso da literatura infantil, buscou-se uma compreensão se os objetivos favorecem o desenvolvimento socioemocional das crianças e se estão de acordo com as competências gerais da BNCC (Brasil, 2017). A escola, exerce papel fundamental na formação integral dos estudantes, devendo

considerar os indivíduos nas esferas cognitivas, sociais e emocionais. Portanto, os objetivos exigem explicitar a intencionalidade em relação à formação socioemocional dos alunos.

A respeito dos objetivos definidos nos planos de Língua Portuguesa da professora Catarina, nota-se a intenção pedagógica do uso da literatura infantil predominantemente direcionada para o desenvolvimento da alfabetização, principalmente em seu segundo planejamento semanal, onde o item dos *Objetivos* não contempla, nem de forma indireta, habilidades socioemocionais. No entanto, em seu primeiro planejamento semanal do semestre, a professora inseriu objetivos que visam desenvolver a habilidade de socialização de ideias por meio do conto *O Primeiro Dia de Aula da Joaninha*, possibilitando às crianças expressarem opiniões sobre a narrativa ouvidas.

Na análise dos planos de aula da professora Diana, observou-se que os objetivos revelam preocupação com o autoconhecimento, o autocuidado, a empatia, a cooperação, a responsabilidade e a cidadania. Essas competências são indispensáveis para um desenvolvimento satisfatório de habilidades socioemocionais. Para isso, a professora propõe o uso de poemas e contos que representam temas como amizade e amadurecimento de forma simbólica.

Os poemas, mesmo apresentando estruturas mais curtas que os contos e possuírem enfoque na organização sonora das rimas, apresentam grande potencial para expandir a capacidade de expressão e formação de sentidos. Desse modo, Cademartori (2010, p. 39) reforça que:

A leitura de textos poéticos [...] não só aproxima ao livro como fonte de conhecimento e prazer, como exerce papel importante na formação da expressão verbal. O texto criativo tem como característica fundamental a surpresa causada pelas relações que estabelece no plano da composição e do sentido. Essa surpresa apresenta novas conexões para a consciência, forma elos e aproxima objetos cujos vínculos eram insuspeitados.

De acordo com a autora, fica evidente que a leitura poética se expande para além do simples ato de decodificar palavras, também estimula a imaginação e provoca curiosidade formando novos sentidos. Assim, ao inserir atividades com poesia, a professora também adquire a possibilidade de cooperar com a formação de sensível do leitor, suas expressões verbais e interpretação de mundo.

Ao observar os objetivos estabelecidos no planejamento semestral do professor Isac, percebe-se a intenção do uso de obras literárias voltada para o desenvolvimento da apreciação estética e formação de leitores com enfoque na gramática, escrita, oralidade e ortografia.

Contudo, embora os objetivos revelem o estímulo pela leitura e sensibilidade literária, não há menção explícita de favorecimento de competências socioemocionais. Essa ausência de atenção aos aspectos emocionais e sociais observadas no planejamento, pode demonstrar uma visão mais limitada do ensino literário, que se preocupa meramente com o domínio linguístico, sem explorar o potencial reflexivo da literatura que incita à compreensão das emoções e da realidade.

Posto isso, pode-se concluir que os objetivos dos planos de aula analisados contemplam amplamente o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas variam em relação à clareza dos aspectos socioemocionais, pois nem todos os planos explicitam objetivar o desenvolvimento emocional a partir do uso da literatura infantil. Para que a literatura realize o papel formativo de qual é capaz, é necessário que os objetivos sejam formulados com intencionalidade pedagógica, de modo a integrar os conhecimentos escolares com o desenvolvimento humano pleno. O professor, portanto, exerce um papel de mediador dessas dimensões dentro do processo educacional, transformando a sala de aula em um espaço de construção de aprendizagem, autoconhecimento e sensibilidade.

4.4 Estratégias e metodologias

As estratégias e metodologias de ensino adotadas no planejamento representam a materialização das intenções pedagógicas dos professores, demonstrando a forma de organização de sua didática e das experiências de aprendizagem que busca promover. Ao analisar as estratégias e metodologias dos planos de aula, pretendeu-se compreender de que forma essas propostas didáticas contribuem para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, com destaque nas atividades que envolvem o uso de material literário.

Observa-se que a professora Catarina adota em seus planos de aula estratégias e metodologias voltadas para a participação, expressão e interação de seus alunos. Envolvendo as dimensões afetivas no processo de aprendizagem, como rodas de conversa, contações de história e recontos orais. Ao pretender realizar rodas de conversa sobre as histórias apresentadas, a professora favorece não somente o desenvolvimento da oralidade, mas também colabora para a construção coletiva do conhecimento e reflexões sobre pontos de vista. Essas práticas criam um ambiente seguro para expressão de sentimentos, opiniões e interpretações pessoais através do diálogo e escuta.

De acordo com Vygotsky (2007), o aprendizado ocorre por meio das interações sociais e da mediação simbólica, o que reforça a importância dessas metodologias na formação integral das crianças. Logo, a metodologia adotada por Catarina revela sensibilidade em relação à expressão e socialização de seus alunos.

No plano de aula da professora Diana, as estratégias e metodologias revelam uma proposta diversificada e transversal, utilizando rodas de conversa, expressões através de produções artísticas, atividades dinâmicas de exploração e experimentos com auxílio de narrativas literárias. Consequentemente, a professora estimula a sensibilidade estética e o gosto pela leitura, a criatividade na expressão de emoções e a socialização de opiniões.

Nesse sentido, Gardner (1994) destaca que o aprendizado é mais significativo quando envolve múltiplas formas de inteligência, permitindo que cada aluno se expresse de maneira diversa, seja pela linguagem, pela arte ou pela interação social. Desse modo, as práticas propostas nos planos da professora Diana favorecem não só a aprendizagem cognitiva e intelectual, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes por meio da criatividade, expressão e socialização.

Em seu planejamento semestral de língua Portuguesa, o professor Isac propõe a realização de estratégias pedagógicas com ênfase na escrita, leitura individual, produção textual e discussões sobre as histórias lidas. Ao propor essas metodologias, o professor revela intenção de promover o desenvolvimento de interpretações e reflexões dos estudantes, contribuindo para formação de novas significações. Além disso, observa-se que também há propostas de atividades práticas em grupo que utilizam livros infantis como suporte, como uma receita de *slime* caseira guiada pelo livro, unindo o lúdico, o concreto e a interação de pares, favorecendo o desenvolvimento social dos estudantes.

Em síntese, percebe-se que as estratégias e metodologias investigadas revelam a intenção dos professores em tornar o ensino da literatura mais interativo e comunicativo. As práticas analisadas possibilitam a aproximação dos estudantes com o texto literário através da expressão, do diálogo e da criatividade deles. No entanto, nota-se que, nas circunstâncias apresentadas, ainda é possível expandir os propósitos do uso da literatura para o desenvolvimento socioemocional e formação integral dos estudantes.

4.5 Competências socioemocionais

A BNCC estabelece, para todas as etapas da educação básica, 10 competências gerais interligadas entre si no processo de ensino, que reúnem os conhecimentos (conceitos e

procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), valores e atitudes indispensáveis para a formação de cidadãos capazes de viver em harmonia com a sociedade. No quadro 3, apresentam-se essas competências gerais.

Quadro 3: Competências gerais estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular

Competências Gerais		
1	Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Pensamento científico, crítico e criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Repertório cultural	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Comunicação	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Cultura digital	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
6	Trabalho e projeto de vida	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho; fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Autoconhecimento e autocuidado	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e

		reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Empatia e cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Responsabilidade e cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular.

Ao determinar essas competências, o documento declara que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2017), demonstrando preocupação com as várias dimensões do desenvolvimento humano.

É possível observar nos planos analisados, a presença de diferentes competências socioemocionais estabelecidas pela BNCC, com destaque nos planos de aula para os de número 8, 9 e 10, de acordo com o quadro acima. A professora Catarina demonstra principalmente o incentivo à participação, à expressão dos alunos e ao desenvolvimento da empatia por meio do uso da literatura, o que contribui diretamente para o desenvolvimento das capacidades de lidar com as próprias emoções e compreender as do próximo.

Já a professora Diana, apresentou propostas de atividades de diversas disciplinas com uso de narrativas e poemas infantis para estimular o autoconhecimento, a empatia e a cooperação, a responsabilidade e a cidadania. Seus planejamentos demonstram intenção de realizar aulas que incentivem os estudantes a refletirem sobre o papel de cada um dentro do ambiente escolar.

Nos planejamentos do professor Isac, é possível perceber um déficit maior de registro de competências socioemocionais, mesmo que ao propor atividades de expressão, reconto de experiências e trabalhos em grupo favoreçam a socialização, o diálogo e a escuta ativa, essenciais para o exercício da empatia e da cooperação, o professor enfatiza principalmente o uso da literatura para desenvolver aprendizados do conteúdo de Língua Portuguesa.

Dessa forma, nota-se que os planos de aula analisados incorporam de maneira significativa as competências socioemocionais da BNCC, buscando proporcionar experiências que envolvam as habilidades de autoconhecimento, empatia, cooperação, responsabilidade e cidadania. Mesmo que em alguns casos essas competências não aparecem de forma explícita,

pode-se perceber essas intenções nas escolhas dos livros literários infantis selecionados para as aulas, nas discussões em grupo, espelhando o compromisso dos professores com a formação integral dos estudantes.

4.6 Avaliação

A análise das formas de avaliação apresentadas nos planejamentos demonstra que os professores buscam verificar o progresso da aprendizagem de seus alunos de maneira contínua, mesmo que cada um adote diferentes estratégias e abordagens. A professora Catarina registrou em seus planos a intenção de realizar atividades avaliativas diagnósticas no início do semestre, a fim de identificar os conhecimentos prévios, e os prejuízos dos alunos. Catarina também menciona o uso de avaliações formativas durante o desenvolvimento dos trabalhos. Desse modo, é possível identificar uma atenção com o acompanhamento da evolução dos estudantes, também sua consideração com o nível de aprendizagem em que cada um se encontra.

Já a professora Diana, apresenta uma proposta avaliativa mais diversificada, que inclui métodos diagnósticos, formativos e somativos, além da autoavaliação dos alunos. Essa multiplicidade revela uma perspectiva mais ampla do processo avaliativo da aprendizagem, assim a professora expressa valorizar não apenas os resultados, mas também o desenvolvimento e construção dos aprendizados.

Em relação aos métodos de avaliação observados no planejamento do professor Isac, percebe-se prioridade dada à avaliação formativa, por meio do acompanhamento de atividades discursivas, escritas e de interpretação textual aplicadas em sala de aula. Mesmo que essa forma de avaliação, baseada no acompanhamento, favoreça uma compreensão mais ampla do aprendizado, nota-se que as competências socioemocionais não aparecem de forma explícita em seus parâmetros avaliativos da aprendizagem.

Levando em consideração os aspectos observados em relação aos métodos avaliativos do processo de aprendizagem adotados nos planos analisados, contata-se ênfase no acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem, contudo ainda necessitam de maior integração entre o desenvolvimento cognitivo e o socioemocional. Nessa perspectiva, Gardner (1994, p. 13) ressalta que “os testes apresentam poder de previsão para o sucesso acadêmico, mas relativamente pouco poder preditivo fora do contexto escolar”, o que reforça a importância de avaliações que considerem também as dimensões emocionais e sociais dos estudantes, valorizando esses campos da vida que contribuem para uma aprendizagem mais significativa na vida dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa investigou de que maneira o uso da literatura infantil no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento socioemocional de crianças, tendo como recorte os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A análise dos documentos pedagógicos permitiu identificar que a literatura infantil, quando inclusa no processo de ensino-aprendizagem, possui grande potencial para a aquisição e aprimoramento de habilidades de natureza social e emocional, pois estimula a empatia, o autoconhecimento, a cooperação e o respeito mútuo entre os estudantes.

Com base nos resultados encontrados nos seis planos de aula analisados, foi possível perceber que os documentos analisados registram presença de reconhecimento da importância das histórias infantis na formação integral das crianças. Por outro lado, observou-se que, em alguns casos, as intenções socioemocionais não aparecem de forma explícita nos objetivos e nas avaliações, o que indica a necessidade de maior atenção prestada ao registro da intencionalidade pedagógica e das potencialidades dos textos literários para que as competências sejam trabalhadas de maneira consciente e sistemática.

Vale ressaltar que a pergunta norteadora deste trabalho foi: De que maneira a literatura infantil se evidencia para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças, considerando a forma como é utilizada e tematizada nos planos de aula de uma escola pública de Parnaíba - PI?

Para responder à questão-problema citada acima, observou-se que a literatura infantil se evidencia como um importante meio para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças, especialmente quando é utilizada de forma intencional e contextualizada pelos professores, pois torna mais acessíveis e seguras às crianças questões emocionais e dilemas éticos.

O estudo revelou que os planos de aula utilizados pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) utilizam a literatura infantil como recurso pedagógico relevante para o ensino e para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Além disso, a maior parte dos planos analisados está concentrada no componente Língua Portuguesa, demonstrando a valorização da literatura como instrumento de leitura, escrita e interpretação textual, mas constatou-se que a literatura é usada de forma interdisciplinar em Ciências e Geografia.

Esses resultados levam a contribuições teóricas e reforçam a relevância da literatura como prática formativa e humanizadora dentro da escola. Evidenciando o papel essencial do professor como mediador das emoções e do conhecimento, fazendo da escola um ambiente transformador e significativo. Além disso, destaca-se que a inclusão de elementos literários no cotidiano escolar contribui não apenas para o desenvolvimento linguístico, mas também para a formação de conceitos éticos e emocionais das crianças.

No que tange às limitações da pesquisa, ressaltam-se o número reduzido de planos analisados e a ausência de observações diretas em sala de aula, o que poderia enriquecer a compreensão sobre a dinâmica das relações desenvolvidas no ambiente escolar, pois através das observações da prática das interações entre professor, aluno e texto literário, é possível ter uma noção mais clara a respeito da prática e do impacto sobre as crianças.

Em relação a futuras investigações, recomenda-se a realização de pesquisas que explorem de forma prática a capacidade formadora da literatura infantil e seu poder de influência sobre as atitudes e comportamentos socioemocionais dos estudantes. Espera-se que esta pesquisa contribua para o aprimoramento de práticas pedagógicas com a intencionalidade de valorizar as questões socioemocionais dos estudantes, pois compreender e considerar essas questões é necessário para alcançar uma educação mais humanista, voltada para a formação integral dos cidadãos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRITO, A. P. G.; OLIVEIRA, G. S.; SILVA, B. A. **A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação**. Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 44, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2354>. Acesso em 10 dez. 2024.
- CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CALDIN, Clarice Fortkamp. A função social da leitura da literatura infantil. **Encontros Bibl: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis/SC, Brasil, v. 8, n. 15, p. 47–58, 2003. DOI: 10.5007/1518-2924.2003v8n15p47. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2003v8n15p47>. Acesso em: 1 nov. 2025.
- CASEL. **What is SEL?** Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020. Disponível em: <https://casel.org>. Acesso em: 02 out. 2025.
- COLÉGIO PLANK. **Tipos de Inteligência Segundo Howard Gardner**. 2025. 1 imagem. 228 x 222 pixels. Disponível em: <https://colegioplanck.com.br/multiplas-inteligencias/> Acesso em: 01 out. 2025.
- COSTA, Camila Laís da Silva; GOLDMEYER, Marguit Carmen. Personagens da Literatura Infantil: contribuição para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**, Ivoiti, RS, v. 4, n. 1, p. 46–51, 2016. DOI: [10.55602/RLIC.V4I1.98](https://doi.org/10.55602/RLIC.V4I1.98). Disponível em: <https://ws2.institutoivoti.com.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/90>. Acesso em: 07 dez. 2024.
- GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. E-book (420 p.). ISBN 978-85-390-0191-0. Disponível em: <https://ceaf.mpac.mp.br/wp-content/uploads/10-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman.pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- LARROZA, Elenice Maria Jacques. **Leitura: emoção, prazer**. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2001. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/11/Leitura_emocao_prazer-Elenice_Larroza.pdf. Acesso em 07 dez. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023141, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17958. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em: 07 dez. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MALAQUIAS, Flávia Martins. **O lúdico e o imaginário na formação do leitor literário: uma proposta por meio de “A bolsa amarela” de Lygia Bojunga**. 2024. Tese (Doutorado em Estudo de Linguagens) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/9640>. Acesso em: 09 dez. 2024.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Dione Lorenzoni de. **O papel da escola na formação do cidadão**: a construção da cidadania. 2006. Monografia de Especialização (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13187>. Acesso em 10 dez. 2024.

SCHWARTZMAN, Simon. **Pesquisa acadêmica, pesquisa básica e pesquisa aplicada em duas comunidades científicas**. Acad, 1979. Disponível em: https://www.schwartzman.org.br/simon/acad_ap.htm. Acesso em: 06 jun. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ANEXOS

ANEXO A – Modelo em branco dos planos de aula digitais da escola pesquisada.



ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE PARNAÍBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEDUC



PLANEJAMENTO DE TURMA - 2025

Dados da Turma			
NÍVEL	Ensino Fundamental I	ANO / SÉRIE	
TURMA		TURNO	
DISCIPLINA		PROFESSOR(A)	
TIPO DO PERÍODO	semestral	PERÍODO	1º semestre
Planejamento			
Unidades Temáticas			
Habilidades			
Competências Gerais			
Competências Específicas			
Planejamento			
Objeto de Conhecimento / Procedimentos Metodológicos / tema da aula (conteúdo)			
Metodologias			
Planejamento			
Planejamento			
Recursos			
Avaliação			
Referências			