

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
CURSO DE PEDAGOGICA – MODALIDADE A DISTÂNCIA**

**SOBRE TEORIAS E EXPERIÊNCIAS DE
CONTAÇÃO HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

MÁRCIA FÉLIX DA SILVA MEDEIROS

**PARAÍBA
DEZEMBRO - 2021**

MÁRCIA FELIX DA SILVA MEDEIROS

**SOBRE TEORIAS E EXPERIÊNCIAS DE
CONTAÇÃO HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – EaD, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Edson C. Guedes

**PARAÍBA
DEZEMBRO - 2021**

M488s Medeiros, Marcia Félix da Silva.
Sobre teorias e experiências de contação histórias
na educação infantil / Marcia Félix da Silva Medeiros.
- João Pessoa, 2021.
50f. : il.

Orientação: Edson Carvalho Guedes.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia - modalidade a distância) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Literatura infantil. 3.
Contação de histórias. I. Guedes, Edson Carvalho. II.
Título.

UFPB/CE

CDU 373.2(043.2)

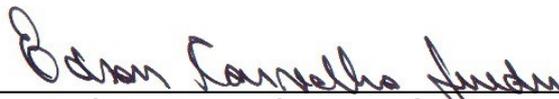
Márcia Félix da Silva Medeiros

**SOBRE TEORIAS E EXPERIÊNCIAS DE
CONTAÇÃO HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

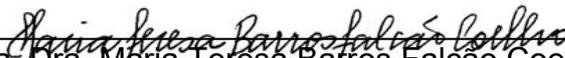
TCC aprovado em: 03 de dezembro de 2021.

Conceito: 9,5 (nove e meio)

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Edson Carvalho Guedes
Orientador



Profa. Dra. Maria Teresa Barros Falcão Coelho
Examinadora



Profa. Dra. Vivia de Melo Silva
Examinadora

À minha mãe, que me apoia e me ajuda
todos os dias da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela luz que me envia todos os dias, pela sua mão que me sustenta quando eu penso em vacilar, por ser o meu repouso e o meu consolo. Obrigada Senhor, pelo seu imenso amor.

Aos meus pais que sempre estão por perto me ajudando, me ensinando, me amando.

Aos meus filhos Maria Heloísa e Lucas Gael, por serem minha maior motivação, a maior alegria e a maior benção que recebi em minha vida. O que seria de mim sem eles? Eles são a razão de tudo

Às minhas irmãs e sobrinhos por me darem alegria e amor e serem parte de mim.

Ao professor Edson Guedes, por me transmitir confiança e coragem, por seus ensinamentos tão claros e objetivos, por sua paciência, compromisso e dedicação que marcaram de maneira linda a minha experiência com este trabalho.

RESUMO

A contação de histórias é realizada desde os primeiros agrupamentos humanos e essas narrativas orais deram origem à Literatura e, conseqüentemente, à Literatura Infantil. Dentro do contexto educacional, esta pesquisa tem como objetivo compreender como as práticas de leitura e a contação de histórias na Educação infantil podem contribuir para a formação para o gosto pela leitura e de uma relação afetiva com o livro literário. Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica acerca da infância e dos processos de desenvolvimento humano na fase da educação infantil, nos aproximamos da teoria literária e buscamos compreender o que entender por Literatura Infantil. Após este referencial teórico, buscamos experiências escolares em que a Literatura Infantil foi desenvolvida com vistas a formar novos leitores. Os resultados obtidos demonstraram que é possível formar leitores por meio da contação de histórias, antes mesmo da alfabetização do aluno. O trabalho docente de contação de história em sala de aula demonstrou ser um meio valioso e eficaz para o desenvolvimento de novos leitores.

Palavras-chave: Educação Infantil. Literatura Infantil. Contação de histórias.

ABSTRACT

Storytelling has been carried out since the first human groups and these oral narratives gave rise to Literature and, consequently, to Children's Literature. Within the educational context, this research aims to understand how reading practices and storytelling in early childhood education can contribute to the formation of a taste for reading and an affective relationship with the literary book. Therefore, we carried out a literature review about childhood and human development processes in the early childhood education phase, approaching literary theory and seeking to understand what is meant by Children's Literature. After this theoretical framework, we look for school experiences in which Children's Literature was developed in order to train new readers. The results obtained showed that it is possible to form readers through storytelling, even before the student's literacy. The teaching work of storytelling in the classroom proved to be a valuable and effective means for the development of new readers.

Keywords: Early Childhood Education. Children's literature. Storytelling.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2. O QUE ENTENDER POR INFÂNCIA?	11
2.1 A construção do conceito de infância	11
2.2. O desenvolvimento da criança segundo Piaget e Vygotsky	13
2.2.1 A infância na perspectiva de Piaget	14
2.2.2 O desenvolvimento infantil segundo Vygotsky	16
3. TEORIA LITERÁRIA	18
3.1 O que é literatura?	18
3.2 Gêneros literários	20
3.3 Literatura Infantil	21
3.3.1 Breve histórico da Literatura Infantil	21
3.3.2 Literatura Infantil no Brasil	23
4. LITERATURA INFANTIL COM RECURSO PEDAGÓGICO	27
4.1 O professor como mediador	28
4.4 A Literatura Infantil para a formação de leitores.....	29
5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS COM A LITERATURA INFANTIL	32
5.1 Itinerário metodológico	32
5.2 O ambiente educacional de uma creche	33
5.3 A contação de história	34
5.4 Aprendizagens docentes em relação à Literatura Infantil	38
5.5 Aprendizagens das crianças em relação ao mundo da literatura ...	39
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
7. REFERÊNCIAS	43

1- INTRODUÇÃO

Este trabalho tem importância para mim devido às memórias afetivas que a Literatura infantil traz das inúmeras contações de histórias populares, clássicas e das fábulas que eram feitas pelos meus avós. Eram contos da vida deles que se entrelaçavam com lendas folclóricas, mas que transmitiam todo o conhecimento da vida que eles acumularam e me fizeram ser uma apaixonada por história, por contar história, pelo livro de história e uma professora entusiasta da inclusão da Literatura Infantil no processo de desenvolvimento do aluno da educação infantil.

A Literatura e a contação de histórias está presente na história da humanidade desde os primórdios das organizações sociais tendo registrado e transmitido histórias e costumes pelas gerações, acompanhando as transformações sociais e estando presente no cotidiano das instituições sociais, desde a família até à escola.

No ambiente escolar, a literatura recebeu uma conotação didática, contudo a leitura deve ser algo prazeroso, que nos faça querer ler mais e mais. Assim também pode acontecer nas salas de aula de Educação Infantil.

O estudo feito para a realização desta pesquisa demonstrou a escassez de material acadêmico sobre o mundo literário voltado para professores e professoras da Educação Infantil. Diante dessa realidade, este trabalho visa contribuir para aumentar os estudos voltados para essa temática e apresentar resultados que ajudem a expandir a prática de contação como ferramenta que favorece o desenvolvimento cognitivo da criança.

Esta pesquisa, também, tem o fim de fomentar a valorização dessa temática como atividade importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, como sua imaginação, criatividade, oralidade e o gosto pela leitura.

Os conceitos de infância e desenvolvimento infantil foram fundamentados nas ideias de Jean Piaget e Lev Vygotsky, bem como a trajetória histórica da Literatura Infantil, sua relevância e as práticas contação de história na Educação Infantil são os conceitos que baseiam a presente pesquisa, que pretende compreender como a contação e o convívio diário com o livro pode familiarizar os alunos com a leitura e fomentar a existência de futuros leitores.

Para tanto, esta pesquisa qualitativa, buscou informações através de entrevistas com os docentes da instituição em estudo, bem como fez uso de ficha de observação das práticas docentes relativas ao tema em estudo.

Nesse contexto, essa pesquisa busca compreender como as práticas de leitura e a contação de histórias na Educação infantil podem contribuir para a formação para o gosto pela leitura e de uma relação afetiva com o livro literário. Portanto, a problematização central desta pesquisa pode ser formulada pela seguinte interrogação: como a contação de história pode contribuir para a formação da criança leitora? O campo da pesquisa foi a Creche Municipal Maria José Barbosa de Lucena da cidade de Alagoinha – PB.

Este trabalho está dividido em seis capítulos. Logo após esta introdução, iniciamos uma reflexão, apontando como o conceito de infância nem sempre foi como o entendemos na atualidade, depois analisamos como os autores Jean Piaget e Lev Vygotsky compreendem o processo de desenvolvimento da linguagem e pensamento da criança na primeira infância. Em seguida apresentamos com um pequeno percurso histórico sobre a Literatura Infantil, sem deixar de mencionar alguns dos principais autores e obras deste gênero literário no Brasil. Logo após, trataremos sobre a importância de se fazer uso da Literatura Infantil dentro do ambiente escolar e também do valor que o professor tem, enquanto mediador da relação dos seus alunos com o mundo dos livros. Por fim, apresentaremos os resultados obtidos nesta pesquisa e nossas considerações finais sobre o tema deste trabalho.

Além do enriquecimento pessoal, cultural e pedagógico que tive com a realização desta pesquisa, tenho esperança que outras pessoas possam se beneficiar de leitura, aprimorando também os seus conhecimentos e o cuidado pela literatura infantil.

2. O QUE ENTENDER POR INFÂNCIA?

2.1 A construção do conceito de infância

Na Idade Média, as crianças eram vistas como homens e mulheres em miniatura e os livros que tinham acesso eram cartilhas, principalmente as de boas-maneiras. A criança nessa época era vista, de acordo com Fernandes (2008), como um “adulto em miniatura” e gradativamente eram afastadas do convívio familiar e introduzidas nos colégios. “Na sociedade medieval não havia a divisão territorial e de atividades em função da idade dos indivíduos, não havia o sentimento de infância ou uma representação elaborada dessa fase da vida” (ARIÉS, 1973, apud NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p.51). Dessa forma, as crianças não eram valorizadas em seus sentimentos e ações, o universo infantil ainda não existia e o os adultos não se ocupavam em estreitar os laços de afeto.

Como não havia uma preocupação maior com essa fase da vida, o período era marcado pelo alto índice de mortalidade. Ora, sendo seres tão transitórios não valia a pena dedicar-lhes sentimentos mais profundos e duradouros. Assim as crianças eram deixadas para serem criadas por serventes, amas-secas, até que pudessem ter certa autonomia para o convívio com os adultos e chegassem a lhes ocupar o lugar (AMARILHA, 2002, apud JACÓME, 2018, p.12).

Nessa ótica, foi apenas na Idade Moderna que as primeiras origens do conceito de infância surgiram, uma vez que, de acordo com Jacóme (2018, p. 12) “a evolução da ciência junto com todas as descobertas científicas fez com que a mortalidade infantil reduzisse”, e aos poucos os adultos passaram a se preocupar com as crianças e oferecer um tratamento diferenciado, buscando protegê-las. Nesse contexto, “a palavra infância passou a designar a primeira idade de vida: a idade da necessidade de proteção, que perdura até os dias de hoje” (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 52)

Isso significou uma grande mudança de paradigma, pois:

Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. (...) A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma

tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perde-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ÁRIES,1981 apud CALDEIRA, s.d, p.03).

Nesse sentido, foi necessário esperar pelo Renascimento e da era moderna, fim do século XVII, para que a criança passasse a se distinguir do adulto e, de fato, começasse a se ter uma preocupação com a educação e até a existir uma produção literária voltada para o público infantil (HEYWOOD, 2004 apud CALDEIRA, s.d)

Esse processo em relação à compreensão do sentido da infância continua até os dias atuais, uma vez que as mudanças na sociedade vêm implicando nas mudanças de paradigmas acerca da infância, assim como afirmam Momo e Costa (2010):

[...] condições culturais contemporâneas produzem infâncias distintas do que se convencionou chamar infância moderna – ingênua, dócil, dependente dos adultos – e modificam as formas das crianças viverem e habitarem o mundo. Vivenciamos um estado da cultura – com implicações contundentes da mídia e do consumo – que se tem configurado diferentemente daquele da modernidade e produzido sujeitos distintos dos sujeitos modernos. (MOMO; COSTA, 2010, p. 697).

Para Caldeira (s.d., p. 4), “é de extrema importância nos darmos conta destas transformações para compreendermos a dimensão que a infância ocupa atualmente”, uma vez que as constantes evoluções tecnológicas, as mudanças nas configurações familiares e sociais, bem como os estudos acerca da criança e do período da infância a colocaram como objeto de proteção e atenção. Caldeira afirma ainda que

A partir do momento em que se alcançou uma consciência sobre a importância das experiências da primeira infância, foram criadas várias políticas e programas que visassem promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças, que por sua vez, passaram a ocupar lugar de destaque na sociedade. (CALDEIRA, s.d, p. 5).

No Brasil, a valorização da criança e preservação dos seus direitos estão presentes na Constituição Federal, em seu artigo 227, que diz

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, art. 227).

No contexto da Constituição, pode-se notar que o Estado também passa a dividir com as famílias o papel de zelador da infância, e demonstra uma grande transformação do ponto de vista social no que se refere ao universo infantil. O que antes era segregado, hoje deve ser, pela lei, cuidado e protegido.

2.2. O desenvolvimento da criança segundo Piaget e Vygotsky

Desde o nascimento, a criança passa a se desenvolver cognitivamente. Estudiosos do desenvolvimento da linguagem e do pensamento infantil, Jean Piaget e Lev Vygotsky, concordam que o ser humano não cessa o seu aprendizado durante toda sua vida e que a interação social é fator determinante para o desdobramento linguístico e do raciocínio.

No entanto, os estudiosos divergem quanto à forma como se dá o processo de desenvolvimento do indivíduo no sentido que, enquanto Piaget acredita que a criança pode aprender a partir da sua interação com o objeto de conhecimento (não necessitando de outra pessoa para intermediar). Vygotsky acredita que sem interação com terceiros a criança não aprende.

Piaget dá grande ênfase ao egocentrismo e o considera como ponto intermediário entre o pensamento autístico e o pensamento orientado. Já Vygotsky, dá grande ênfase ao social, sendo este a fala mais primitiva das crianças, que, posteriormente se subdividirá em discurso egocêntrico e comunicativo. (NÓBREGA, 2004, p. 226)

Para Piaget, a criança, desde o nascimento, possui o pensamento autístico, um pensamento subjetivo, que possui linguagem internalizada que, com a interação com o meio, evolui para uma linguagem social. Dessa forma, ele acredita que o amadurecimento individual se sobrepõe a interação social, sendo que a linguagem se configura como uma das formas de expressão do pensamento e que só ocorre quando a criança constrói as habilidades mentais necessárias.

Nessa ótica, Vygotsky defende que o ser humano está inclinado para desenvolver interações sociais. E, à medida que nos comunicamos no meio social, nós aprendemos uma linguagem internalizada (o pensamento), que nos ajuda a nos expressar de maneira cada vez mais sofisticada linguisticamente. Assim, a linguagem e o pensamento se influenciam e coexistem de maneira que enquanto a criança adquire novos mecanismos de linguagem, as suas funções mentais são modificadas e seu pensamento se define.

2.1.1 A infância na perspectiva de Piaget

O biólogo suíço, Jean Piaget, é um estudioso do desenvolvimento humano que baseou seus estudos no processo de desenvolvimento infantil, apontando que o conhecimento acontece a partir de um processo de construção partindo da interação do indivíduo com o meio. Desse modo, “o sujeito constrói o conhecimento na interação com o meio físico e social, e essa construção vai depender tanto das condições do indivíduo como das condições do meio”. (DARSIE, 1999 apud NEVES e DAMIANE, 2005, p.05).

O conhecimento procede da ação do indivíduo sobre o objeto e esta ação, que se repete ou se generaliza gera um “esquema” que ordenará as informações dos novos objetos (formando novos esquemas de ação); não por associação, mas por assimilação. A partir da assimilação aos esquemas de ação, obrigatoriamente ocorrerá uma acomodação às particularidades dos objetos, resultante de dados externos (aqui e somente aqui considera-se a experiência), portanto, não existe acomodação em estado “puro” ou “isolado”, mas a acomodação de um esquema de assimilação. (LIMA, et.al 2010, p.2)

A epistemologia genética de Piaget explica “a ordem de sucessão em que as diferentes capacidades cognitivas se constroem.” (SOUSA, 2009, P. 27). Os quatro estágios de desenvolvimento, distinguidos por Piaget, são separados e acordo com a idade e vão desde o nascimento até a idade adulta. “O primeiro destes estágios transcorre no âmbito da motricidade; o segundo, na atividade representativa e o terceiro e o quarto no pensamento operatório.” (PÁDUA, 2009, P.28)

Pádua (2009, p.29) aponta que, segundo o estudioso:

A inteligência dá saltos - muda de qualidade, cada estágio representa uma qualidade desta inteligência. Os estágios significam,

ainda, que existe uma sequência e uma sucessão no desenvolvimento da inteligência e que esse desenvolvimento passa, necessariamente, por cada um destes estágios.

Dessa forma, os estágios acontecem numa sucessão que não pode ser alterada, pois a capacidade de construção do conhecimento depende, sempre, da maturação dos esquemas mentais para que o indivíduo possa alcançar uma nova etapa e elaborar o conhecimento inerente a ela.

O público da educação infantil está inserido no período pré-operatório que engloba as crianças de 2 a 6, 7 anos, sendo a aquisição da linguagem o marco de transição do período anterior (sensório-motor) para o estágio citado, como acentua Terra (2005, p. 6):

A emergência da linguagem acarreta modificações importantes em aspectos cognitivos, afetivos e sociais da criança, uma vez que ela possibilita as interações interindividuais e fornece, principalmente, a capacidade de trabalhar com representações para atribuir significados à realidade. Tanto é assim, que a aceleração do alcance do pensamento neste estágio do desenvolvimento, é atribuída, em grande parte, às possibilidades de contatos interindividuais fornecidos pela linguagem.

Esse estágio é caracterizado pelo egocentrismo e pelo desenvolvimento de habilidades sociais e de representação mental das suas vivências. “A criança imita, cria, constrói símbolos e inventa coisas que ela deseja. É o mundo do faz-de-conta.” (OLIVEIRA, 2009, P.303).

Diferente da ênfase na prática, que caracteriza o estágio sensório–motor, no Pré-operatório existe “uma inteligência em representação (...) porque significa que a criança utiliza a representação, mas ela tem todo um trabalho de assimilação, acomodação e equilíbrio para organizar essas representações num todo” (PADUA, 2009, P.30).

O fundamental da teoria piagetiana é não negligenciar a atividade do sujeito no sentido epistemológico, pois este tem um significado profundamente biológico. Desta maneira, e experiência não é suficiente para explicar o aparecimento da estrutura cognitiva e sua construção, implica uma composição aditiva dependente da atividade do sujeito.

Assim, o indivíduo precisa de um ambiente estimulante e ações que ativem a sua cognição, desperte as estruturas que o ajudarão a construir o seu conhecimento e desenvolver suas potencialidades.

2.1.2 O desenvolvimento infantil segundo Vygotsky

A teoria de Lev Vygotsky, psicólogo bielo-russo, acerca do conceito de aprendizagem e desenvolvimento humano, é fundamentada na mediação entre o indivíduo e o meio que o cerca.

O autor considera que a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si, por meio de uma atividade sócio-cultural, portanto, pela mediação da linguagem. Os signos são os instrumentos que, agindo internamente no homem, provocam-lhe transformações internas, que o fazem passar de ser biológico a ser sócio histórico. Não existem signos internos, na consciência, que não tenham sido engendrados na trama ideológica semiótica da sociedade. (NEVES e DAMIANI, 2006, p.06)

Desse modo, Vygotsky acredita que a criança depende de suas interações sociais para aprender. Desse aprendizado advêm o desenvolvimento cognitivo e sócio cultural do indivíduo. Sobre isso,

Vygotsky assume a posição de que o ser humano quando nasce já se vê envolvido em um mundo eminentemente social. É justamente por se encontrar nesse ambiente cultural e histórico que o bebê sobrevive. Assim, todo o trabalho do desenvolvimento consiste em converter o plano biológico (próprio da espécie) no plano social, mediante a ação da cultura em que se processa. (RIBEIRO; SILVA; CARNEIRO, 2019, 399).

O autor não ignora que existam pessoas mais inclinadas, física e geneticamente, para umas atividades do que outras, por exemplo, atletas, dançarinos. Mas isso não tem a ver com a capacidade de aprendizagem, pois as interações sociais e ambientais, bem como as situações de troca de conhecimento, são mais importantes, nesse quesito, do que qualquer característica genética.

Dessa forma, Neves e Damiani (2006 p.06) acentuam que:

Vygotsky não nega que exista diferença entre os indivíduos, que uns estejam mais predispostos a algumas atividades do que outros, em razão do fator físico ou genético. Contudo, não entende que essa

diferença seja determinante para a aprendizagem. Ele rejeita os modelos baseados em pressupostos inatistas que determinam características comportamentais universais do ser humano. (...) para ele, o indivíduo não é resultado de um determinismo cultural, ou seja, não é um receptáculo vazio, um ser passivo, que só reage frente às pressões do meio, e sim um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz, inclusive, de renovar a própria cultura.

Assim sendo, Vygotsky acredita que todo indivíduo pode construir o seu próprio conhecimento através de uma atuação dialética com o ambiente, como também entre o que se ensina e o que se aprende, e mais, que essa relação dialógica leva a reformulações do pensamento, do conhecimento e, por conseguinte, na evolução histórica do indivíduo e da sociedade.

Após esta exposição sobre a criança, nas perspectivas de Piaget e Vygotsky, passaremos a tratar, no próximo capítulo, sobre teoria literária, buscando compreender o conceito de literatura e o que entender por literatura infantil. Acreditamos que esse percurso poderá ajudar a perceber a sua contribuição para a formação da criança leitora.

3. TEORIA LITERÁRIA

3.1 O que é literatura?

A humanidade se manifesta culturalmente de várias formas: a música, a dança, as artes plásticas, dentre outras. Tratam-se de manifestações artísticas do ser humano e é nesse contexto que o filósofo grego, Aristóteles, definiu literatura como sendo uma arte de imitação da realidade utilizando-se das palavras. (ARISTÓTELES, *Poética*, 1447a 18-28).

De acordo com Lopes (s.d, p.03), “etimologicamente, o termo deriva do latim *litteratura*, a partir de *littera*, letra. Aparentemente, portanto, o conceito de literatura parece estar implicitamente ligado à palavra escrita ou impressa, à arte de escrever, à erudição.” No entanto, apesar de a definição de Aristóteles ser a mais comum e aceita, não é definitiva e ela se torna estreita na visão de outros autores.

A partir desse contexto, as características estéticas e artísticas do que é considerado literatura são questionadas por Jonathan Culler quando demonstra que,

Qualidades muitas vezes pensadas como sendo literárias demonstram ser cruciais também para os discursos e práticas não-literários. Por exemplo, as discussões sobre a natureza da compreensão histórica tomaram como modelo o que está envolvido na compreensão de uma história. Caracteristicamente, os historiadores não produzem explicações que são como as explicações proféticas da ciência: não podem mostrar que quando X e Y ocorrem, Z necessariamente acontecerá. O que fazem, ao contrário, é mostrar como uma coisa levou a outra, como a Primeira Guerra Mundial veio a eclodir, não por que tinha de acontecer. (CULLER, 1998, p. 26).

Dessa forma, o conceito de literatura se expande para textos estilos de escrita com finalidades informativas, didáticas e sem pretensões estéticas, mas que se aproximam ao demandarem da linguagem literária para transmitir e contextualizar suas intenções e

isso não significa que todos os textos são de algum modo iguais: alguns textos são considerados mais ricos, mais vigorosos, mais exemplares, mais contestadores, mais centrais, por uma razão ou outra. Mas tanto as obras literárias quanto as não-literárias podem ser estudadas juntas e de modos semelhantes” (CULLER, 1998, p. 27)

Para Lajolo (1982, p.15) “a obra literária é um objeto social. Para que ela exista é preciso que alguém a escreva e que outro alguém o leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio”. Por isso o conceito de literariedade de uma obra ou de literatura se mistura e se expande englobando materiais escritos de uma região, espaço ou tempo, podendo caracterizar o conjunto da obra de determinado local ou época que “ao significar a arte que se exprime pela palavra, o vocábulo assume desde logo uma referência nacional, enquanto conjunto da produção literária de determinado país” (LOPES, s.d, p. 05). Dessa forma, tudo que é muito escrito dentro de um determinado contexto, mesmo sem, necessariamente, ser um texto literário, pode ou não ser considerado literatura a depender do endosso que receber dos setores sociais como a escola e a academia.

Nesse contexto, Eagleton (1983, p. 9) afirma que

Um segmento de texto pode começar sua existência como história ou filosofia, e depois passar a ser classificado como literatura; ou pode começar como literatura e passar a ser valorizado por seu significado arqueológico. Alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta. Sob esse aspecto, a produção do texto é muito mais importante que o seu nascimento. O que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo como as pessoas o consideram.

O autor demonstra que o que é considerado texto literário ou não depende mais do que as convenções literárias acham do que as próprias intenções do autor do texto, que pode escrever um documento informativo e pragmático ou uma poesia falada e o material passar a ser considerado de valor literário. Isso aponta que não existem um juízo de valor fixo e inerente para obras literárias, mas depende muito do que o leitor e do que ele considera literatura ou não.

Como questiona Lajolo (1982, p. 10), “será que é errado dizer que literatura é tudo aquilo que cada um de nós considera literatura?” sendo que existem as mais variadas manifestações culturais, artísticas e pragmáticas onde a palavra é utilizada e que nem chega a conhecimento da maior parte da população ou até mesmo a ser escrita.

Assim, levando em consideração as questões anteriormente abordadas acerca do que seria a Literatura, Lajolo (1982, p. 16) considera que a obra literária é um objeto social. Como já foi dito, “para que ela exista é necessário que alguém a escreva e que outro alguém o leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio.”

Dessa forma, o literário é algo passível de ser escrito, onde sua linguagem possa ser transmitida através da letra, das palavras para outras pessoas.

3.2. Gêneros literários

A Literatura, desde a sua definição até a sua classificação ou distinção em gêneros, provocava discussões já na clássica divisão feita por Aristóteles, onde distinguia literatura épica, lírica e dramática. O filósofo, fundador da teoria dos gêneros, “assinala como factores diferenciadores os meios de imitação (ritmo, canto e verso), os objectos que imitam (personagens superiores ao homem, referência à epopeia e à tragédia; personagens inferiores, referência à paródia e à comédia) e os modos de imitação (narrativo no caso da epopeia, dramático no caso da tragédia).” (LOPES, p. 3).

Essa teoria vem norteando o entendimento dos gêneros literários desde a Antiguidade, mas encontra quem se contraponha ou, pelo menos, questione a rigidez da classificação aristotélica. Nessa ótica Soares (2007), a partir da reflexão desenvolvida por Emil Steiger, historiador suíço, destaca que os

(..) traços estilísticos líricos, épicos ou dramáticos podem ou não estar presentes em um texto, independentemente do gênero. Em caso afirmativo, é possível que aqueles traços apareçam em diferentes combinações, sendo por estas ressaltados ou diluídos, podendo-se mesmo percebê-los como tênues nuances. Staiger analisa os traços dos gêneros em suas mais fortes presenças, mas sempre lembrando que nenhuma obra é totalmente lírica, épica ou dramática, não só por não apresentar apenas características de um único gênero, mas também porque essas características não se projetam, na constituição da linguagem, sempre da mesma maneira (SOARES, 2007, P. 19)

Nessa ótica, “[...] A moderna teoria dos gêneros é claramente descritiva. Não limita o número das espécies possíveis e não prescreve regras aos autores. Admite que as espécies tradicionais possam ‘misturar-se’ e produzir uma espécie nova” (WELLEK e WARREN apud LOPES, P.7).

Dessa forma, existem muitas variáveis que podem aproximar uma obra de um determinado gênero, mas, ainda assim, apresentar características de outro, uma vez que “o sistema literário é, pois, dinâmico, aberto, sistêmico, permite o nascimento de

novos géneros, o desenvolvimento e a transformação/adaptação de outros, a subdivisão em categorias mais ou menos mutáveis” (LOPES, p.7)

De acordo com Soares (2007, p.22), “mais importante que identificar um traço isolado na obra, é preciso observar como cada traço se relaciona com outros da mesma obra, para que então ele seja reconhecido como lírico, narrativo ou dramático”. Assim, não se pode deixar de considerar existentes os géneros clássicos, como também não se pode deixar de levar em contas as diferentes formas de entendimento deles, a nossa tradição cultural expõe diferentes géneros a serem divididos e englobados pelas categorias de Aristóteles.

3.3 Literatura Infantil

3.3.1 Breve história acerca da Literatura Infantil

A Literatura Infantil bem como a literatura em geral, teve suas primeiras narrativas contadas a partir de fatos e eventos que aconteciam no cotidiano popular. “O impulso de contar histórias deve ter nascido no homem no momento em que ele sentiu a necessidade de comunicar aos outros, certas experiências suas que poderia ter significado para os outros” (COELHO, 1991 apud FERNANDES, 2008, p. 9).

Com a invenção da imprensa no séc. XV e a produção do livro em massa, possibilitou-se a difusão das histórias e fábulas entre a população burguesa, o que acarretou uma mudança de mentalidade em que “narrativas das antigas tradições orais são reescritas e readaptadas mediante intencionalidades pedagógicas, ideologias, valores e novos saberes da burguesia e da ciência pedagógica moderna” (COELHO, 1991 apud FERNANDES, 2008, p. 11).

De acordo com Zilberman (2003),

a nova valorização da infância gerou maior união familiar, mais igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação das suas emoções. Literatura e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão (ZILBERMAN, 2003 *apud* FERNANDES, 2008, p. 15).

Nessa perspectiva, o livro didático de Comenius, *Orbus Pictus* (uma cartilha de imagens) é considerada a precursora desse gênero literário. No entanto, o primeiro livro de contos literários é atribuído a Charles Perrault:

A Literatura Infantil tem seu início através de Charles Perrault, clássico dos contos de fada, no século XVII. Naturalmente, o consagrado escritor francês não poderia prever, em sua época que tais histórias, por sua natureza e estrutura, viessem constituir um novo estilo dentro da literatura, e elegê-lo o criador da Literatura da criança. (CARVALHO, 1982 apud SANTOS, 2009, p.15).

Só no século XIX, a Literatura Infantil se popularizou, principalmente, por causa dos contos fantasiosos e folclóricos dos Irmãos Grimm com histórias como Branca de Neve e os sete anões, A bela adormecida e O Chapeuzinho vermelho, como também de outro nome célebre que é Andersen (1805-1875) com os contos O patinho feio, João e Maria, O soldadinho de chumbo, entre outros.

Atualmente, com as mudanças nas concepções acerca do desenvolvimento infantil Hercília Fernandes (2008), levando em conta as mudanças nas concepções acerca do desenvolvimento infantil e os ambientes com os quais as crianças interagem na atualidade, considera a existência de um “paradigma lúdico”. E, nesse sentido, a produção literária voltada para o público infantil não poderá ignorar a importância desse ingrediente. Fernandes (2008) aponta que:

As teorias de Dewey, Montessori, Declory, Claparède, Piaget, Vigotski e pesquisadores do imaginário como Bachelard e Huizinga, abrem caminhos para uma nova compreensão de criança, da aquisição da linguagem, da importância do imaginário e ludismo para o desenvolvimento integral humano (FERNANDES, 2008, p. ...)

A partir desse entendimento, “as brincadeiras, as imagens, os jogos, as canções, os diversos brinquedos, sejam eles concretos ou simbólicos, são levados em consideração, pelos escritores, durante o processo criativo” (FERNANDES, 2008, p. ...) e muitas obras passaram a incorporar intenções lúdicas, tendo como exemplo as histórias em quadrinhos, os mangás japoneses, os livros interativos e de imagens.

As mudanças ocorridas no que concerne o mundo tecnológico nos séculos XX e XXI também contribuíram para mudanças na Literatura Infantil, como também para o surgimento de desconfianças com relação ao impacto do imediatismo

provocado pelas linguagens televisivas e, mais recentemente, a linguagem virtual possuem sobre os interesses e sobre o desenvolvimento da criança.

Sobre o tema, Coelho apud Fernandes (2008) questiona se a facilidade na manipulação e acesso à informação na internet pode levar à alienação e à desvalorização da leitura por parte da criança, pois tanto o discurso televisivo quanto o digital entregam o conteúdo pronto, diferente da prática de leitura que requer imaginação para tornar real a história.

Nesse sentido, não se pode deixar de lado as mudanças e facilidades que os avanços das ferramentas tecnológicas acarretaram na sociedade, mas também não se deve esquecer do valor artístico e cultural da Literatura Infantil e “crer-se que o Livro está longe de ser substituído enquanto houver, no homem, a necessidade de produzir e, conseqüentemente, de apreciar arte” (FERNANDES, 2008, p. ...).

Assim, a tecnologia não seria capaz de esgotar o valor da literatura enquanto linguagem artística, mas pode ser um facilitador do acesso ao mundo literário através das ferramentas virtuais que são capazes ampliar o alcance da literatura para além do livro impresso.

3.3.2. A Literatura Infantil no Brasil

No Brasil, a Literatura Infantil surge no período de transição entre a monarquia e a República, no final do século XIX. As primeiras obras literárias eram voltadas para a religião e também para fins didático-pedagógicos, além de intencionalidades nacionalistas.

Nessa época, havia uma vontade de firmar uma identidade cultural e nacionalista do país e os livros infantis estavam repletos desses ideais patrióticos, muito presentes no cotidiano das classes sociais emergentes do período. Segundo Becker,

[...] permeável às solicitações da sociedade, a Literatura Infantil integrou-se aos esforços de instalação da cultura nacional, vinculada à escola e à valorização do nacionalismo. Além disso, as obras estrangeiras traduzidas tinham certa dificuldade de inserção devido as diferenças culturais (BECCKER, *apud* ASSMAN 2001, p. 35).

Já na primeira metade do século XX, Monteiro Lobato surge como inovador no segmento da Literatura Infantil, através de suas obras em que a linguagem dos personagens se aproximou à linguagem do povo brasileiro. A partir daí, o folclore constituiu fonte preciosa para revelar um mundo bem brasileiro nos textos infantis (Ibidem p. 08).

Em meados dos anos 60 até a atualidade foram surgindo outros nomes de grande importância para a Literatura Infantil brasileira, bem como outros gêneros literários enveredaram pelo universo infantil. “Na área da poesia infantil nomes como o de Cecília Meireles com a obra *Ou isto ou aquilo*; Vinícius de Moraes com *A arca de Noé* [...]. Assim como os escritores Mário Quintana, Pedro Bandeira, Sílvia Orthof etc.” (FERNANDES, 2008). Também não se pode deixar de mencionar Ruth Rocha, Maurício de Souza, Ana Machado, Ziraldo, entre outros nomes que tem demasiada importância para esse gênero literário no país.

Estas últimas gerações de autores(as) trouxeram histórias mais próximas do imaginário e da realidade infantil. Não somente nos textos, mas também nos formatos de publicação. As editoras investiram mais na diagramação e nas figuras. Os livros infantis passaram a ter um apelo imagético, instigando a curiosidade e atração das crianças.

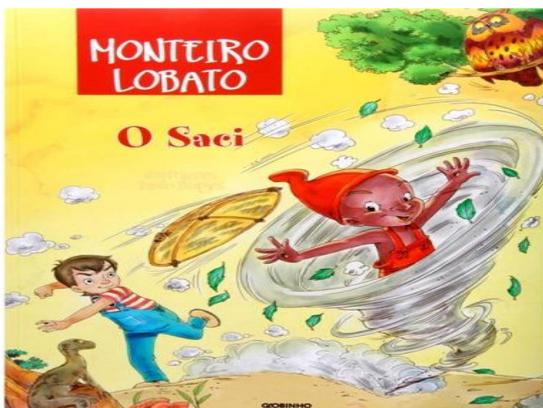


Figura 1: Capa do livro “O Saci”, de Monteiro Lobato

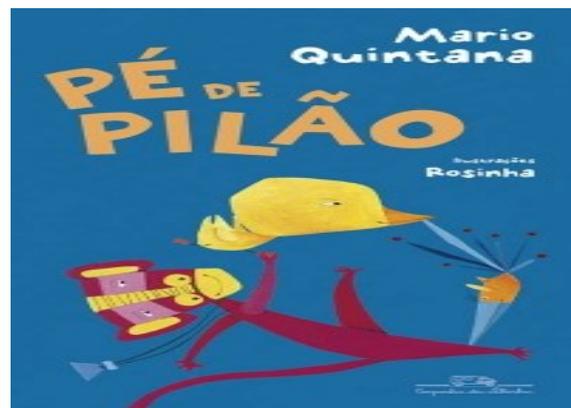


Figura 2: Capa do livro “Pé de Pilão de Mario Quintana

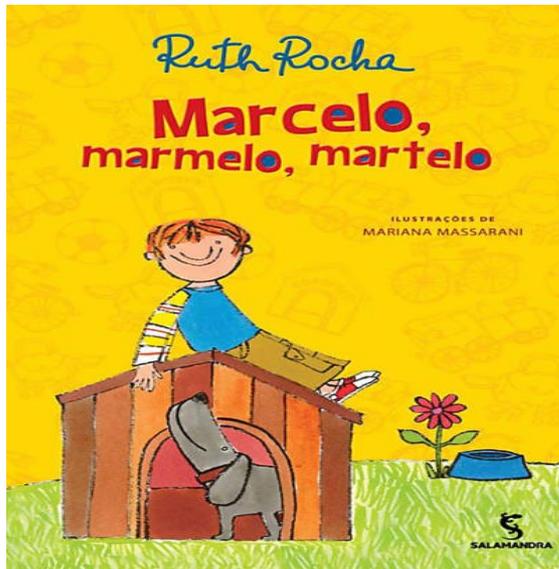


Figura 3: Capa do livro “Marcelo, marmelo, martelo” de Ruth Rocha

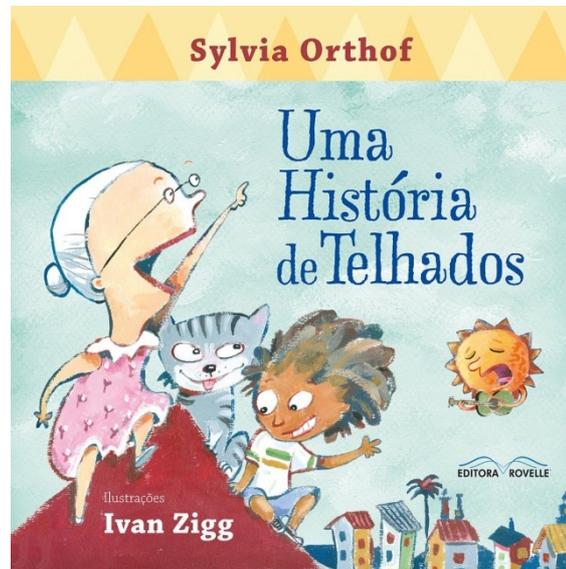


Figura 4: Capa do livro “Uma história de telhados” de Sylvia Orthof

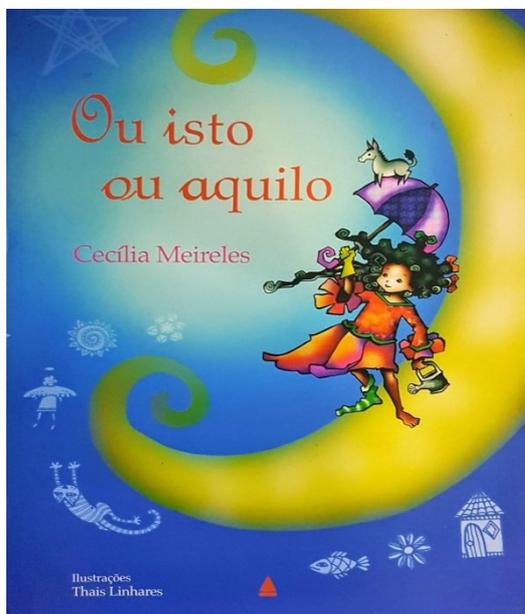


Figura 5: Capa do livro “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles

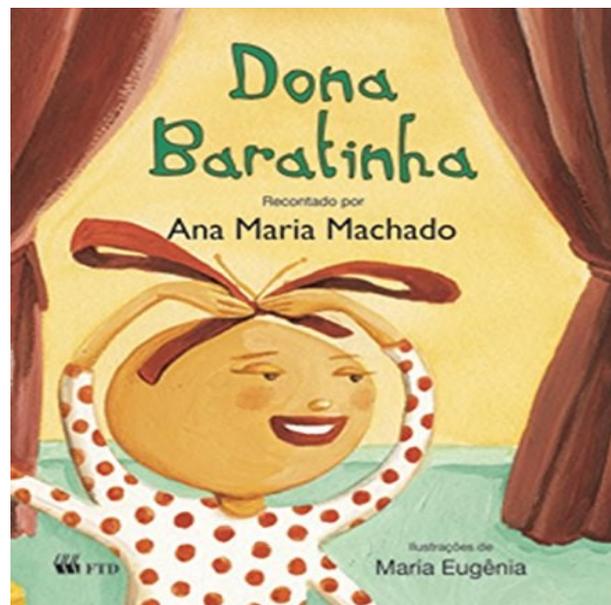


Figura 6 Capa do livro “Dona Baratinha” de Ana Maria Machado



Figura 7: Capa do livro “O Fantástico mistério de Feurinha” de Pedro Bandeira



Figura 8: Capa do livro “Contos da Carochinha” de Maurício de Sousa



Figura 9: Capa do livro “ O menino maluquinho” de Ziraldo

Esse capítulo buscou apresentar ao(à) leitor(a) uma compreensão acerca da literatura de modo geral, como também da literatura infantil. Discorreremos sobre gêneros literários e apresentamos um breve histórico acerca da literatura infantil. Dando continuidade ao nosso trabalho, trataremos no próximo capítulo sobre a literatura infantil como recurso pedagógico.

4. A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Segundo Hercília Fernandes, desde os primórdios da educação escolar a Literatura se faz presente no universo educacional e mesmo com as transformações da educação ao longo do tempo, os textos literários nunca deixaram de ter seu lugar nas práticas pedagógicas dos professores. (FERNANDES, 2006 p. 08).

Por práticas pedagógicas podemos entender todas as vivências direcionadas para a formação educacional do aluno da educação infantil

De acordo com Santos (2009), a Literatura Infantil deve ser inserida o quanto antes no universo infantil e a escola torna-se um lugar propício, visto a sua finalidade de educar, para que aconteça esse contato com as obras literárias infantis:

Quanto mais cedo as histórias orais e escritas forem inseridas no cotidiano infantil, maiores serão as chances de as crianças desenvolverem o gosto pela leitura. Primeiramente, a criança escuta a história lida pelo adulto, depois conhece o livro como um objeto tátil que ela pode tocar, ver e tentar compreender as imagens por meio da percepção. O contato da criança com a literatura é considerado essencial para a sua formação como futuro leitor. (SANTOS, 2009, p.11)

Nesse cenário, a contação de histórias surge como o recurso essencial para apresentar o aluno ao ato de ler e colaborar pedagogicamente para um bom aproveitamento das aulas e desenvolvimento cognitivo do aluno, mesmo não sendo essa a sua função primeira.

Em muitas salas de aula, a literatura é tida apenas como suporte pedagógico ou facilitadora para a introdução de algum conteúdo que o professor deseja desenvolver. Todavia, o livro literário deve ser usado com o intuito de formar leitores e não, apenas, transmitir conteúdos curriculares padronizados, sendo que uma intenção não anula a outra, como Melo (2015, p. 01):

A literatura especializada aconselha os professores e a escola a utilizar alguns procedimentos pedagógicos como: convívio contínuo com histórias, livros e leitores; valorização do momento da leitura; disponibilidade de um acervo variado; tempo para ler, sem interrupções; espaço físico agradável e estimulante; ambiente de segurança psicológica e de tolerância dos educadores em relação às singularidades e às dificuldades de aprendizagem de cada criança.

Dessa forma, a prática de leitura e a contação de histórias na escola depende de outras práticas, situações e recursos materiais para se tornar uma experiência cognitiva e sensorial democrática e estimulante.

4.1. O professor como mediador

A partir de um contexto favorável de valorização da Literatura Infantil no ambiente escolar, o professor aparece como a ponte entre o livro e o aluno, um aporte para o êxito desse processo de incentivar à leitura de Literatura aos que não sabem ler propriamente.

Os Referenciais Curriculares Nacionais pontam que

Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida. (BRASIL, 1998, p.122)

O professor é peça-chave na absorção do conteúdo literário pelo aluno, uma vez que ele deve transmitir entusiasmo em sua contação, sendo assim um exemplo a servir de inspiração. Sobre isso, Mary (2014, p. 83), diz que:

Quando entra na escola, o educando aprende a ler e ao professor fica a incumbência de apresentá-lo à leitura e ao “gosto de ler”. Por isso o exemplo do professor é importante na Educação infantil como estímulo ao ato ler, para que a criança leve o hábito de leitura até sua fase adulta.

Um professor que se sente feliz e motivado para o momento da leitura demonstra ao aluno que aquele momento, também para ele, é um tempo de descontração e deleite. O ato de contar história deve estar de mãos dadas com a ludicidade, sendo o momento em que o aluno sente prazer de ter acesso ao mundo literário. Também é papel do professor escolher literatura de boa qualidade que desperte interesse nos alunos de forma que eles se sintam entusiasmados e ansiosos pela ocasião. Segundo o PCN (1997, p. 43) apud Melo (2015 p. 05) “uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente”.

Segundo Fonseca (2015, p.18), o professor

Deve ser um leitor assíduo, mostrar interesse pela leitura, conhecer as diferentes etapas de desenvolvimento, fazer escolhas apropriadas para a idade do aluno, disponibilizar livros diferentes, fazer leitura em voz alta, relatar estórias, apresentar livros, nomes de autores.

O percurso até a formação do gosto pela leitura esbarra nos mais diversos obstáculos, mas a contação de histórias seria o caminho para aproximar os alunos da leitura, para apresentá-lo ao mundo da imaginação, muitas vezes distante da sua realidade, uma vez que

O gosto de ouvir é como o gosto de ler. Alguém que toma gosto em ouvir histórias, provavelmente, procurará lê-las também. Ou, até mesmo, chegará a escrevê-las, já que “o gosto de contar é idêntico ao de escrever e os primeiros narradores são os antepassados anônimos de todos os escritores (MEIRELES, 1979 *apud* TORRES e TETTAMANZY, 2008, p. 03).

Dessa forma, a prática de contação de histórias deve ser habitual, algo que, mesmo rotineiro, seja estimulante e prazeroso. Para isso, o professor deve utilizar estratégias como dramatização, rodas de leituras e recursos materiais tornar o momento em uma parte lúdica e prazerosa da aula.

4.2. A Literatura Infantil para a formação de leitores

É na primeira infância que a maioria dos hábitos são adotados. Nesse sentido é preciso reconhecer que o hábito de leitura deve ser cultivado desde os primeiros anos de vida da criança para que a mesma o reconheça como parte de sua vida, não apenas escolar, mas em todos os ambientes em que convive e partindo da escuta de histórias. (ABRAMOVICH, 1997, p. 17)

Além de apenas uma rotina de leitura, o que se busca é o verdadeiro gosto de ler e que isso se torne definitivo na vida das crianças. “Acredito que poderemos realmente levar muitas crianças a ampliar e educar seus olhares para a literatura, e para a arte, a se transformarem em leitores plurais, e conseqüentemente em cidadãos mais preparados para a vida em sociedade.” (GREGORIN, 2009, p.137).

É preciso que por meio dos contos literários e da contação de histórias, a criança aprenda sim, mas que sequer ela note que isto está acontecendo, que este seja o bom efeito colateral que a Literatura pode trazer para o universo infantil.

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula” (ABRAMOVICH, 1997 apud CASTRO, p.17)

Sabemos que o professor tem uma função essencial para o desenvolvimento e formação de futuros leitores, contudo não se pode esquecer do papel da família nesse processo uma vez que é nesse ambiente que a criança passa a maior parte do seu tempo e cria suas principais referências. “O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fadas, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens)” (ABRAMOVICH, 1993, p. 16). Dessa forma, cabe à escola fazer a transição do aluno para contações que continuem a ampliar os sentidos e os horizontes dos alunos para a Literatura Infantil. Daí a importância de uma boa mediação entre livro e aluno depende da forma como o professor conduz o momento da leitura incentivando o aluno a participar da leitura interagindo e contribuindo para uma boa experiência para a turma.

Segundo Vieira (2004, p.06):

O leitor formado na família tem um perfil um pouco diferenciado daquele outro que teve o contato com a leitura apenas ao chegar a escola. O leitor que se inicia no âmbito familiar demonstra mais facilidade em lidar com os signos, compreende melhor o mundo no qual está inserido, além de desenvolver um senso crítico mais cedo, o que é realmente importa na sociedade.

Isso torna o papel da escola ainda mais importante, uma vez que reforça os estímulos para os alunos que tem incentivo à leitura no ambiente familiar e propicia acesso aos caminhos literários àqueles que não têm contato com os livros em casa.

Sabendo que o primeiro contato da criança com a literatura se dá através do ouvir histórias, Pillon e Rozeck (201?) dizem: “A leitura em voz alta é, para mim, o caminho mais poderoso do fomento à leitura. É a via ideal, quase perfeita, para o

estabelecimento de uma relação amigável com a leitura e com os livros, e, conseqüentemente, para o acesso ao conhecimento.” Quanto mais obras literárias forem ofertadas para a criança melhor será a apropriação dos benefícios que elas trazem. “Escutá-las é o início da aprendizagem para um ser leitor” (ABRAMOVICH, 1993, p. 16)

No entanto, para que o aluno se torne um leitor não basta apenas um contato superficial, há que se deixar o aluno viajar nas histórias e também escutar as suas impressões sobre os textos. Além disso, é necessário que se estimule a criação de seus próprios contos e valorizá-los enquanto seres pensantes, pois Vygotsky (1993) apud Castro (s.d., p.03) assevera que “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista.”

Nesse sentido, a literatura surge como o grande estimulador de diferentes interpretações da história e do mundo, ao ter contato com as diferentes narrativas a criança aos poucos vai se tornando mais ativa em seu entendimento do que acontece a sua volta. Como assevera Nascimento (2011, p.27)

A criança, no processo de conhecimento de si e do outro, pode com o texto literário estabelecer uma interação receptiva e subjetiva. O discurso poético e a ficção presentes no texto literário permitem a interpretação pessoal, a intuição e fantasia. Não existe a intenção didática de levar a um determinado conhecimento, mas de suscitar diferentes interpretações e ensinar a pensar e ver com os olhos da imaginação.

O estímulo cognitivo que a Literatura Infantil e o processo de contação de histórias trazem, através de sua natureza criativa, imaginativa e contagiante, é o que eles tem de mais precioso e é, antes de mais nada, o que deve prevalecer diante de qualquer utilização didática nas salas de aula de educação infantil.

Uma vez que tratamos da literatura como recurso pedagógico, faz-se necessário nos aproximar de algumas experiências que tomaram a literatura infantil como caminho para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Esse será o assunto do próximo capítulo, onde apresentamos práticas desenvolvidas pelas professoras de escola de Educação Infantil em torno da contação de histórias.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS COM A LITERATURA INFANTIL

5.1 Itinerário metodológico

Esta pesquisa é do tipo exploratória e, de acordo com Fonteles et. al (2009, p. 4) esse tipo de pesquisa

Visa a uma primeira aproximação do pesquisador com o tema, para torná-lo mais familiarizado com os fatos e fenômenos relacionados ao problema a ser estudado. No estudo, o investigador irá buscar subsídios, não apenas para determinar a relação existente, mas, sobretudo, para conhecer o tipo de relação.

Nessa ótica, o presente trabalho busca levantar informações acerca da presença da Literatura Infantil na Educação Infantil, bem como sobre as práticas de contação de história e a presença do livro literário no cotidiano dos alunos nas salas de aula da Creche Municipal de Alagoinha-PB. A escolha desta creche deveu-se pelo fato de eu trabalhar nesta creche há 18 anos. Nesse período tive a oportunidade de realizar, junto com as outras professoras, várias experiências educacionais, dentre elas as que envolvia a literatura infantil. Trata-se de um ambiente educacional conhecido por mim e que se apresenta com maior facilidade para a obtenção dos dados necessários para esta pesquisa.

Quanto aos procedimentos, a presente pesquisa é também uma revisão bibliográfica, pois esta modalidade propicia coletar informações que ajudam a conceituar o objeto de estudo. Dessa forma entende-se que a pesquisa bibliográfica

É utilizada para compor a fundamentação teórica a partir da avaliação atenta e sistemática de livros, periódicos, documentos, textos, mapas, fotos, manuscritos e, até mesmo, de material disponibilizado na internet etc. Este tipo de pesquisa fornece o suporte a todas as fases de um protocolo de pesquisa. (FONTELES, 2009, P.6)

Para pesquisa de campo, fizemos uso dos seguintes instrumentos de coleta de dados: ficha de observação e entrevista. Para tanto, foi observado como se dão as atividades que envolvem a contação de histórias na Creche Municipal Maria José Barbosa de Lucena, onde a pesquisa de campo foi desenvolvida. Nessa observação, buscou-se conhecer como a contação de histórias era desenvolvida, o

contato material das crianças com os livros, sua disponibilidade de acesso e sua utilização para as atividades lúdicas e pedagógicas.

Também fizemos uso da entrevista como instrumento de coleta de dados. Foram entrevistadas seis professoras da creche. A escolha destas professoras seguiu o critério de vínculo com a instituição, as mesmas são as professoras titulares de cada turma. Como professoras titulares, elas são responsáveis pelo planejamento das aulas, a elaboração de material pedagógico, pelos registros que envolvem o processo de ensino, avaliação e outras tarefas docentes.

As informações obtidas por meio das entrevistas propiciaram um entendimento da perspectiva das professoras acerca da temática, a organização das atividades de contação de história, como também os recursos utilizados por elas para promoverem o engajamento dos alunos nas atividades de contação de histórias. Além disso, as mesmas forneceram informações a respeito das posturas dos alunos diante do livro, da Literatura Infantil e do processo de contação de histórias.

5.2 O ambiente educacional da creche pesquisada

A creche Municipal Maria José Barbosa de Lucena, fundada no ano de 1986, localiza-se no município de Alagoinha, interior do Estado da Paraíba. A referida creche possui 3 salas de aulas, um pátio interno que funciona como sala de aula, uma biblioteca infantil, um dormitório, cozinha e sala de refeições, um pátio externo e uma diretoria.

Localizada na zona urbana do município, a Creche Municipal atende crianças de 2 anos a 4 anos e 11 meses, contando 100 alunos matriculados distribuídos em 4 turmas de acordo com a idade em horário integral. Cada turma conta com 2 professoras em cada turno (manhã e tarde) e 2 monitoras responsáveis pela hora de dormir que acontece no meio do dia letivo, no horário de 11:00 da manhã à 01:00 da tarde.

Atualmente, trabalham 26 funcionários na creche citada, 17 educadores, 1 gestora, 1 gestora adjunta, 4 auxiliares de serviços gerais, 2 cozinheiras e 1 porteiro que se dividem nos turnos da manhã e tarde.

A creche conta uma sala de leitura/biblioteca com um acervo voltado para educação infantil, com títulos variados. Além disso, a instituição possui brinquedos como cama elástica e piscina de bolinhas, contudo falta espaço útil para que os mesmos permaneçam acessíveis aos alunos.

As salas de aula têm tamanhos diferentes, sendo que uma delas possui um tamanho bastante reduzido, todas as salas contam com mesinhas compartilhadas cada uma delas com 4 cadeiras, mesa para professor e uma estante de livros denominada Cantinho da leitura.

Na atualidade, a Creche Municipal Maria José Barbosa de Lucena conta com 100 alunos matriculados, sendo 24 crianças de 2 anos que frequentam o Infantil II, 29 alunos de 3 anos no Infantil III e 48 alunos de 4 anos divididos em 2 turmas de Infantil IV.

Todos os alunos estão matriculados em período integral, no entanto devido às medidas restritivas de convívio social impostas pela pandemia causada pelo vírus Sars Cov 2, o número de alunos em cada sala precisou ser reduzida e, hoje, as turmas foram divididas e contam com metade dos alunos frequentando a creche pela manhã e a outra metade à tarde.

5.3 A contação de história

A prática contação de história é uma atividade muito constante nas turmas da Creche Municipal Maria José Barbosa de Lucena e isso se confirma através das entrevistas realizadas com seis professoras da instituição e das observações realizadas durante o período de 3 meses nas salas de aula da instituição.

As entrevistas ocorreram em dois dias (21 e 22 de outubro de 2021) e foram realizadas, conforme já foi dito, com seis professoras titulares, dos turnos da manhã e da tarde, das turmas do Infantil II, III, e IV. As participantes terão suas identidades preservadas, desse modo serão usadas as letras A, B, C, D, E, F para designá-las.

Desde o mês de agosto, com a volta às aulas, a rotina de contação de histórias começaram a ser parte integrante da rotina diária, contudo o acesso aos livros, na maioria das salas, começou sendo limitado, contudo com o passar dos

dias, todas as turmas, sem exceção, organizaram seus “cantinhos da leitura”, que são estantes organizadas com livros infantis diversos.

Nas falas das professoras, a prática de contação de histórias acontece diariamente, tendo em vista que essa atividade consta da rotina diária das aulas. Sobre isso a Professora C relata que sempre inicia as suas aulas com uma leitura deleite e afirma: “Todos os dias eu conto histórias”.

Nessa ótica, é possível verificar que a presença da Literatura infantil em sala de aula, naquele ambiente, não acontece aleatoriamente, mas que existe um planejamento didático para a inserção da mesma nas atividades rotineiras, pois a coordenação pedagógica direciona o trabalho de contação a uma temática que deve ser trabalhada a cada período de quinze dias, selecionando as histórias, livros e recursos que precisam ser utilizadas.

Entretanto, a prática de contação de histórias nesse ambiente não fica restrita ao que foi planejado, mas se volta também para a criação de uma relação próxima do aluno com a Literatura Infantil e o livro literário. Sobre isso, a Professora A afirma que “na maioria das vezes eles (os alunos) escolhem o livro para a contação”, isso demonstra que existe uma relação interativa entre professor, aluno e livro.

Nessa perspectiva o professor é um elo mediador entre o conteúdo do livro e aluno, o que na perspectiva de Vygotsky seria o elemento social dessa dinâmica interativa que amplia as possibilidades de desenvolvimento do aluno, fornecendo a ele os estímulos e acessos necessários para que eles possam conhecer as histórias mesmo sem, ainda, ter se apropriado da capacidade de leitura dos signos.

Essa prática que a professora se assume como mediadora é, também, defendida por Mary (2014, p. 83), quando afirma que “o professor é importante na Educação infantil como estímulo ao ato ler, para que a criança leve o hábito de leitura até sua fase adulta.”

A organização das contações de histórias também precisa ser bem planejada e vai desde a escolha da história, a arrumação da sala e o agrupamento dos alunos se mostraram fundamentais e planejados. A Professora B destaca que existe um espaço e uma rotina que se repete diariamente, destinados às contações e relata o seguinte:

“A gente, primeiro, coloca um tapete no chão (aí eles já ficam atentos) e organizamos os alunos sentados no tapete, aí eu vou mostrar o livro, falar sobre ele...”. (Professora B).

Essa rotina é repetida de maneira parecida nas demais salas e fica nítido como só o movimento de arrumação do cantinho para leitura já causa rebuliço e familiaridade nos alunos. Através das observações verificou-se que com o passar dos dias letivos presenciais, a rotina de contação se tornou um momento de ludicidade e, as estranhezas e inquietudes dos primeiros dias deram lugar a um movimento de satisfação e curiosidade relativas àquela prática.

Nessa perspectiva, todas as professoras afirmaram ter rotinas de organização contação bem parecidas, organizando os alunos em círculos, sentados no chão ou em cadeiras e fazendo uma introdução à história. Sobre isso a Professora C explicou,

“primeiro eu coloco eles em círculo (afastados devido a pandemia) e começo apresentando o livro, mostro a capa a eles e digo o nome do autor do livro, quem ilustrou, sempre falo sobre o livro antes de contar”. (Professora C).

Essa forma de organizar a turma demonstra claramente a perspectiva vygotskyana que defende a ideia de que a aprendizagem acontece por intermédio da interação com os outros e com o meio que convivem.

A partir das respostas obtidas, é possível inferir que os alunos são partícipes da escolha do livro, no entanto existem histórias mais extensas ou com conteúdo que não prende a atenção, daí as professoras buscam contos mais curtos e procuram novas histórias ou modos de contar, como a professora B (da turma Infantil II) atentou:

“Quando a história é muito extensa, a gente a conta durante toda semana porque as crianças de dois anos são muito pequenas e, muitas, não entendem a história contada de uma vez só”. (Professora B).

Essa prática demonstra como a contação de histórias nesse ambiente escolar demandam flexibilidade e estratégias variadas para que essa prática seja fomentadora de curiosidade, envolvimento e deleite para as crianças.

Dentre os recursos materiais mais citados pelas entrevistadas está a utilização de fantoches, aventais com os personagens e o próprio livro literário, sendo o último o mais usado. Esses elementos são fundamentais para o engajamento dos alunos com a história e, como observado, trazem ludicidade para a contação, uma vez que as crianças querem pegar, brincar e recontar a história a partir da oportunidade de ter em mãos os materiais que foram utilizados pela professora, o que ajuda no desenvolvimento da linguagem corporal e da oralidade.

Nessa ótica, a recontação de histórias também é uma prática comum na Creche Municipal Maria José Barbosa de Lucena e segundo as professoras, essa atividade proporciona a maior participação dos alunos e envolvimento com as histórias, sendo recomendada pelos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998, p. 143)

Quem convive com crianças sabe o quanto elas gostam de escutar a mesma história várias vezes, pelo prazer de reconhecê-la, de apreendê-la em seus detalhes, de cobrar a mesma sequência e de antecipar as emoções que teve da primeira vez. Isso evidencia que a criança que escuta muitas histórias pode construir um saber sobre a linguagem escrita.

A participação dos alunos nas recontações de histórias é, ainda, um exercício bem recorrente nas salas de aula da Creche em questão e a dramatização das histórias também são planejadas para propiciar ao aluno uma apropriação maior da história fornecendo a oportunidade deles serem protagonistas e autores do conto.

Quando a criança entra contato com experiências novas ouvindo ou vendo coisas que para ela são novidades, acaba inserindo esses conteúdos as estruturas cognitivas que possuía anteriormente, construindo significados e assim aumentando o seu conhecimento, somando o novo ao que já vivenciou, ao considerarmos o condicionamento mental infantil, o ideal é que a criança repita a história que acabou de ouvir, que ela tenha a oportunidade de dar outro final, altere, modifique a história que foi contada, quando a criança narra um conto estabelece uma relação entre fantasia e realidade. (PIAGET apud SOUSA e BERNARDINO 2011, P. 240)

Assim, é importante salientar que o protagonismo do aluno também é considerado importante para a inserção da Literatura infantil no ambiente da Creche Maria José Barbosa de Lucena, que em todas as suas práticas procura despertar a

familiaridade com o livro, a curiosidade para com as histórias, além de desenvolver a socialização, o gosto leitura e pela Literatura infantil.

5.4 Aprendizagens docentes em relação à Literatura Infantil

Como já foi mencionado, a Creche Municipal Maria José Barbosa de Lucena conta com um corpo docente composto por 17 educadoras, dentre elas, foram entrevistadas seis professoras titulares que forneceram as informações necessárias para essa pesquisa.

As experiências das docentes demonstram como, com o decorrer dos anos, a incorporação das práticas de contação foi natural e necessária, pois de acordo com as professoras, a Literatura Infantil envolve as crianças de uma forma que causa engajamento, também, para com os conteúdos escolares padronizados.

Nesse contexto, a Professora A acentua que “aproveitamos os enredos dos livros infantis, para abordar temas como, amizade, alimentação saudável e, até mesmo, assuntos como as cores, letras ou quantidades e, de repente, a letra E fica conhecida como a letra da Emília (Sítio do pica pau amarelo)”.

A mudança dos paradigmas sobre a prática da contação de histórias também foi demonstrado pelas professoras, segundo elas não havia preparação para a atividade e elas apenas liam as histórias “de vez em quando” e, somente, para introduzir conteúdos curriculares. De acordo com a professora C

“foi a partir de um curso de contação, em 2016, que a educação infantil do município passou a valorizar a contação de histórias (...) antes eu pegava o livro, virava para o meu lado e, apenas lia. Hoje eu tento falar, primeiramente, da capa do livro, do autor, quem ilustrou e depois eu conto mostrando as figuras para as crianças.”
(Professora C).

Diante disso, destacamos a importância do espaço formativo voltado à contação de histórias para que a prática seja realizada de maneira efetiva para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

5.5 Aprendizagens das crianças em relação ao mundo da literatura

A volta às aulas presenciais em tempos de pandemia apresentou à maioria dos alunos da Creche Municipal Maria José Barbosa de Lucena à Literatura Infantil na sala de aula, uma vez que eles, por serem tão pequenos, mal tinham chegado à frequentar o ambiente escolar antes da quarentena do novo Coronavírus.

Através da prática de contação de histórias e da presença do livro na sala de aula, os alunos começaram a se aproximar do mundo literário. A partir das nossas observações, foi possível perceber uma mudança de comportamento das crianças em seu contato com o livro. No início das aulas, o livro era apenas mais um objeto de entretenimento, algo que eles usavam pra brincar, como ilustram as imagens a seguir:



Figura 10: Sala da turma Educ. Infantil IV.
Momento de contato livre com os livros



Figura 11: Sala da turma Educ. Infantil III.
Momento de primeiros contatos com o livro literário.

No entanto, com a rotina de contação diária e orientação das professoras, os estudantes começaram a perceber o potencial imaginativo do livro, a preservá-lo com atitudes de cuidado e folheá-lo com curiosidade em “ler” as imagens contidas nele.



Figura 12: Sala da turma Educ. Infanti IV.
Momento de aproximação com o livro



Figura 13: Sala da turma Educ. Infanti III.
Momento onde as crianças passam a demonstrar interesse pra com o conteúdo do livro.

As contações de história que de início recebiam pouca atenção, passaram a ser, antes de qualquer outra coisa, um momento de lazer e entretenimento. A partir dos relatos das professoras e das observações, podemos constatar uma grande mudança no comportamento dos alunos com relação ao interesse para com a Literatura Infantil, pois os mesmos passaram a querer participar, opinar e, até, recontar as leituras.

Os estudantes também passaram a ter iniciativa na escolha do livro a ser contado, já que eles possuem histórias preferidas, como também a assumir o protagonismo nas recontações das histórias.

Dentre as histórias preferidas estão as fábulas e os contos clássicos, sobretudo Os três porquinhos e A Lebre e a tartaruga, o que acentua a criação de vínculos dos alunos com a Literatura Infantil, as práticas de contação e o gosto pela leitura.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compreender como as práticas de contação de histórias na Educação infantil podem contribuir para a formação para o gosto pela leitura e de uma relação afetiva com o livro literário. A literatura infantil, por meio das contações de história, abriram possibilidades como ferramenta fundamental nas salas de aula para a formação de uma futura geração de leitores.

A partir deste objetivo construímos um referencial teórico a partir dos conceitos infância, desenvolvimento infantil e sua relação com a literatura. Nessa construção, foram muito importantes os estudos de Piaget, Vygotsky, bem como as ideias de Fanny Abramovich acerca da importância da Literatura na educação infantil.

A prática de contação de histórias e o convívio diário com o livro são atividades que acontecem a partir conceito de interação que, como vimos, é fator predominante para o desenvolvimento das habilidades cognitivas na infância.

A partir desse entendimento, pudemos constatar nesta pesquisa que quanto mais o aluno é apresentado ao mundo da leitura, mais ele se sente confortável e confiante para deixar de ser apenas expectador nas contações, mas passa a ser participante, recontando, atuando, inferindo questionamentos, escolhendo histórias e até, lendo sozinho através das imagens dos livros ou dos recursos materiais utilizados pela professora.

A Literatura Infantil demonstrou ser, a meu ver, o melhor suporte que a escola pode apropriar para realizar um trabalho eficiente de valorização da leitura. Ao proporcionar momentos de prazer para as crianças durante as aulas, a escola mostra a elas o quão gratificante pode ser se aventurar pelo universo literário, um ambiente vasto de cultura, imaginação e criatividade.

Acredito que a ludicidade deve estar presente durante todo o contato da criança com o livro, que o mesmo precisa ser tido como um objeto de fantasia e de entretenimento e as atitudes do professor devem levar as crianças a entender o contar histórias como uma oportunidade de diversão e conhecimento.

Levei em conta tudo isso, para mostrar nesse trabalho que fazer uso da literatura pode ser algo prazeroso e lúdico e que o seu aproveitamento em sala de

aula vai além dela. Pode criar leitores, cidadãos e homens que façam a diferença no amanhã.

Por fim, acredito que esta pesquisa pode seguir adiante buscando compreender como acontece a formação de professor no campo da Literatura Infantil e de que forma a formação inicial e continuada pode contribuir para uma valorização da Literatura e da contação de histórias na educação.

7. REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1993.

BECKER, Célia Doris. História da Literatura Infantil Brasileira. In: SARAIVA, Juracy Assmann (org). **Literatura e Alfabetização: do plano do choro ao plano de ação**. Porto Alegre, 2001.p.35-41. Disponível em: www.leituraliterarianafal.blogspot.br Acesso em: 05/05/2017

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 29/10/19.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em:18/09/2021.

_____. **Referencial curricular nacional para a Educação infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDEIRA, Laura B. **O conceito de infância no decorrer da história**. Disponível em: [HTTP://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diadia/diadia/module/mydownloads-01/visit.php?cid=89elid=829-](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diadia/diadia/module/mydownloads-01/visit.php?cid=89elid=829-) acesso em 19/09/2021.

CASTRO, Eline Fernandes. **A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança**. Disponível em: www.meuartigo.brasilecola.uol.com.br.

COELHO, Késia. **A importância da leitura na educação infantil: um estudo de caso**. FAP, 2015. Disponível em:www.fapb.edu.br. Acesso em :04/04/2017.

CULLER, Jonathan. O que é literatura e tem ela importância? *In Teoria literária; uma introdução*. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999. pp. 26-47.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FERNANDES, Hercília M.. **A lírica pedagógica de Cecília Meireles em “Ou isto ou aquilo” (1965): instrução e divertimento**. Caicó-RN: UFRN, 2006.

_____. A Literatura Infantil na atualidade in **A Literatura Infantil através dos tempos**. 2008. Disponível em: <http://novidadesevelharias-fernandeshercilia.blogspot.com/2008/06/literatura-infantil-atravs-dos-tempos.html> Acesso em: 10/09/2021

FONSECA, Fernanda Cristina de Oliveira. **A importância da Literatura Infantil na formação de alunos leitores**. Pará de Minas: Fapam, 2015. Disponível em: www.fapam.web.797/kinghost.net. Acesso em: 25/05/2017.

FONTELLES, Mauro José et. al. **Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa**. Belém: UNAMA, 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C8_NONAME.pdf . Acesso em: 23/10/21.

GREGORIN Filho, José Nicolau. **Literatura Infantil: múltipla linguagem da formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

JÁCOME, Paloma da Silva. **Criança e infância: uma construção histórica**. Natal, UFRN. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/42567> Acesso em: 05/10/2020

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LIMA, Valquíria Nunes. **Formação de leitores através da Literatura Infantil**. Recife: UFPE, 2007. Disponível em: www.liber.ufpe.br Acesso em: 10/06/2017.

LIMA, Rubens Rodrigues et al. Perspectiva construtivista da educação infantil e ensino fundamental na área de educação física in **Educere et Educare**, [S. l.], v. 5, n. 10, 2011. DOI: 10.17648/educare.v5i10.3712. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3712>. Acesso em: 26 set. 2021.

LOPES, Paula Cristina. **Literatura e linguagem literária**. Universidade Autônoma de Lisboa. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-lobes-literatura.pdf> Acesso em: 26/08/2021

LOPES, Paula Cristina. **Gêneros literários e gêneros jornalísticos Uma revisão teórica de conceitos**. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/54050682.pdf>. Acesso em: 12/09/2021.

MARY, Donna. **A literatura e o incentivo à leitura: Monteiro Lobato como ponto de partida**. Recife, Clube de Autores. 2014.

MELO, Raimunda Alves. **Literatura Infantil Lúdica: uma importante ferramenta para a formação de leitores**. Disponível em: www.plataformadoletramento.org.br. Acesso em: 38/09/2020.

MOMO, Mariângela; COSTA, Marisa Vorraber. **CRIANÇAS ESCOLARES DO SÉCULO XXI: PARA SE PENSAR UMA INFÂNCIA PÓS-MODERNA**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NBpzTPtSzby3Dvf3ZP9fFGh/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 20/09/2021

NASCIMENTO, Bianca Ribeiro. **A Literatura Infantil como recurso pedagógico no processo de alfabetização e letramento**. Brasília, UNB. 2011. Disponível em: bdm.unb.br. Acesso em: 13/10/2020.

NASCIMENTO, Cláudia Terra; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas**. Santa Maria, UFSM. 2008. Disponível em:

<https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1051> Acesso em 13/10/2020

NEVES, Rita de Araújo. DAMIANI, Magda Floriana. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem**. UNIrevista - Vol. 1, n° 2 : 2006. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/3453> Acesso em: 30 /09/2021.

NÓBREGA, Eliza Viegas Brilhante. Vygotsky e Piaget: uma visão paralela. in **Revista da pós graduação em Letras-UFPB**. João Pessoa: Vol 6., N. 2/1, 2004 – p. 225-231.

OLIVEIRA, Patrícia Martins Ribeiro. **O desenvolvimento da linguagem no período préoperacional de acordo com a teoria de Jean Piaget**. Parnaíba, 2009. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/viewFile/3414/3387>. Acesso em 22/09/2021.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan. **A epistemologia genética de Jean Piaget**. Revista FACEVV . 2009 | Número 2 | p. 22-35 . Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56150698/A-EPISTEMOLOGIA-GENETICA_imprimir-with-cover-page . Acesso em: 24 / 09/ 2021.

PILLON, Maria Conceição; ROZECK, Marlene. **A formação de leitores na educação infantil**. Disponível em: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/7%20Inf%C3%A2ncia,%20professores%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o/A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Leitores%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil.pdf>. Acesso em: 10/10/2020.

RIBEIRO, Lady Daiane Martins; SILVA, Renata Limongi França Coelho; CARNEIRO, Ludimila Vangelista. **VYGOTSKY E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**. Catalão, GO: 2019. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/431199060/VIGOTSKY-E-O-DESENVOLVIMENTO-INFANTIL>. Acesso em: 28/09/2021.

SANTOS, Célia de Jesus. **A contribuição da Literatura Infantil na formação do pré-leitor no Centro Municipal de Educação infantil** Dr. Álvaro da Franca Rocha. Salvador: UNEB, 2009. Disponível em: www.uneb.br/salvador. Acesso em: 08/04/2017.

SILVA, Aline Luiza da. **Trajatória da Literatura Infantil**: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. Marília: UNIVEM, 2009. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/234/239> Acesso em: 12/10/2020.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 7ª edição, São Paulo: Ed. Ática 2007.

SOUZA, Linete Oliveira; BERNARDINO, Andreza Dalla. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental**. São Paulo: Uninove, 2011. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/4643/4891>. Acesso em: 09/11/2021.

TERRA, Regina. **O desenvolvimento humano na teoria de Piaget**. Campinas, UNICAMP. 2005. Disponível em:

<https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>. Acesso em: 23/09/2021

TORRES, Shirlei Milene; TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. **Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação**. PPG-LET-UFRGS – Porto Alegre – Vol. 04 N. 01 – jan/jun 2008. Disponível

em:<https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/5844/3448> Acesso em: 05/10/2021.

VIEIRA, Letícia Alves. **Formação do leitor: a família em questão**. Belo Horizonte: UFMG. Disponível em :<<http://gebe.eci.ufmg.br/308.pdf>> Acesso: 23/08/2021.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a)

Esta pesquisa é sobre a contação de histórias na escola e está sendo desenvolvida pela estudante Márcia Félix da Silva Medeiros, do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Edson Carvalho Guedes.

Os objetivos do estudo são: compreender como a contação de histórias na Educação infantil pode contribuir para a formação de um(a) leitor de literatura literária, quais metodologias podem ser desenvolvidas na Educação infantil com vistas à formação de um(a) futuro leitor(a).

Solicitamos a sua colaboração no sentido de responder o questionário, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em meu relatório do Trabalho de Conclusão de Curso e em eventos da área de educação.

Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato com a Pesquisadora Responsável: Márcia Félix da Silva Medeiros.
Email: mafelixsilva@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura da Pesquisadora Responsável
Ficha de Observação

Nome: Márcia Félix
Campo de estudo: Creche Maria José Barbosa de Lucena
Turmas: Infantil III e Infantil IV

Os alunos tem acesso à livros literários?	
Os livros ficam localizados em lugar de fácil acesso?	
Os professores contam histórias? Com que frequência?	
Os alunos se interessam pela contação?	
As professoras tem interesse em contar histórias?	
Como a contação de histórias é incorpora às rotinas diárias?	
Os alunos demonstram cuidado e interesse pelo conteúdo dos livros?	
Quais os aspectos positivos do contato com os livros e o convívio com a leitura?	

Roteiro da entrevista

- 1 – Você poderia se apresentar? Fale um pouco da sua experiência como professora.
- 2 – Quem são seus alunos? Qual idade? Quantos são em uma turma?
- 3 – Você costuma contar histórias em suas aulas? Se sim, Com que frequência?
- 4 – Como você seleciona as histórias a serem contadas
- 5 – Como você realiza a contação?
- 6 – Você teve alguma experiência com contação que percebeu ter dado muito certo? Que as crianças tenham gostado, se envolvido com a história?
- 7 – Você usa algum material para a contação de história?
- 8 – Os seus alunos pedem pra ouvir histórias? Eles tem preferências?
- 9 – As crianças tem contato com os livros? Como se dá esse contato? Voce intermedia ou eles tem acesso direto aos livros?
- 10 – Existe ou existiu algum projeto de incentivo à contação de histórias na sua escola?
- 11 - Você encontra alguma dificuldade em contar histórias? Se sim, quais?

