



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO — CE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO — DEC  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM PEDAGOGIA — EDUCAÇÃO  
DO CAMPO

ANA ROBERTA DA SILVA

**O CENÁRIO DAS PRÁTICAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: VIVÊNCIAS NA  
ESCOLA JOSÉ ALBINO PIMENTEL**

JOÃO PESSOA - PB  
2022

ANA ROBERTA DA SILVA

**O CENÁRIO DAS PRÁTICAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: VIVÊNCIAS NA  
ESCOLA JOSÉ ALBINO PIMENTEL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia – Área de Aprofundamento em Educação do Campo, do Centro de Educação – CE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Valentim Afonso

JOÃO PESSOA - PB  
2022

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S586c Silva, Ana Roberta da.

O cenário das práticas de contação de histórias:  
vivências na Escola José Albino Pimentel / Ana Roberta  
da Silva. - João Pessoa, 2022.  
66 f. : il.

Orientação: Maria Aparecida Valentim Afonso.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em  
Pedagogia - Área de Aprofundamento em Educação do  
Campo) - UFPB/CE.

1. Contação de histórias. 2. Escola do campo. 3.  
Literatura infantil. 4. Mediação. 5. Ensino  
fundamental. I. Afonso, Maria Aparecida Valentim. II.  
Título.

UFPB/BS/CE

CDU 37(043.2)

ANA ROBERTA DA SILVA

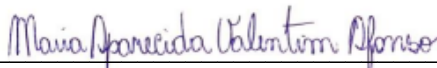
**O CENÁRIO DAS PRÁTICAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: VIVÊNCIAS NA  
ESCOLA JOSÉ ALBINO PIMENTEL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia – Área de Aprofundamento em Educação do Campo, do Centro de Educação – CE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

RESULTADO: APROVADO

João Pessoa, 16 de dezembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Aparecida Valentim Afonso (orientadora)  
Universidade Federal da Paraíba

Documento assinado digitalmente  
 GISLAINE DA NOBREGA CHAVES  
Data: 20/12/2022 22:21:27-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Gislaíne da Nobrega Chaves (examinadora)  
Universidade Federal da Paraíba

Profa. Dra. Francisca Alexandre de Lima (examinadora)  
Universidade Federal da Paraíba

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por me conceder entrar em uma universidade pública, pois sua proteção foi essencial para realizar esse sonho e alcançar bons resultados ao longo da graduação.

A minha mãe Eliane e meu pai José Roberto que me incentivaram a manter o foco nos estudos, apoiando minhas escolhas e oferecendo muito amor. Por isso, afirmo que é uma honra ser filha de ambos.

Aos meus irmãos, Rodolfo e Helena que me ajudaram a fortalecer minha autoestima diante das dificuldades, enalteceram meu potencial para superá-las.

Aos meus professores que foram imensuráveis, pois através dos seus ensinamentos consegui ampliar meus conhecimentos e visualizar a educação como meio de transformação.

A minha orientadora M<sup>a</sup> Aparecida Valentim Afonso pelos seus ensinamentos que contribuíram na construção do meu trabalho, indicando materiais teóricos e sugestões significativas. Sendo assim, sentirei saudade da leitura deleite realizada nas suas aulas.

As minhas amigas Larissa, Thayná, Sabrina, Maria Jouse e Edinilza pela parceria construída ao longo desses cinco anos de graduação. Nessa trajetória, fomos compartilhando as conquistas, os aprendizados e os desafios vividos.

*Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...*

(Fanny Abramovich)

## RESUMO

O Trabalho de Conclusão de Curso tem por objetivo investigar o cenário das práticas de contação de histórias em uma turma do primeiro ano da escola José Albino Pimentel. Para tanto, compreende que a literatura infantil e a mediação da contação de histórias devem estar presentes no planejamento docente, pois a escolha dos livros e das histórias para contar, a seleção de materiais e recursos que serão utilizados e ainda o preparo do professor para o momento da narrativa são aspectos essenciais para a mediação da leitura e que contribuem para o processo de alfabetização e letramento. Dentre os aportes teóricos que fundamentaram o estudo, destacam-se: Lajolo e Zilberman (2007), Machado (2003), Vygotsky (2009) e Caldart (2009) que discorrem acerca da literatura literária brasileira, dos vínculos constituídos entre a produção dos livros e a escola e a relevância das crianças ouvirem e lerem histórias ao longo da sua formação humana. A abordagem metodológica é de cunho qualitativo, enquanto a pesquisa configura-se como descritiva e de campo. Os instrumentos usados na coleta dos dados foram: a entrevista semiestruturada realizada com a professora colaboradora, que leciona numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) e a observação da sala de aula, na qual tivemos oportunidade de assistir momentos de mediação da contação de histórias realizadas pela professora. Nos resultados, constatou-se que a contação de história na escola do campo é considerada uma proposta pedagógica de extrema relevância para mediar o ensino numa perspectiva lúdica, abrangendo a seleção de diferentes narrativas, recursos, técnicas e habilidades de interação com os educandos. As práticas de contação de histórias estão presentes no planejamento da professora, configura-se como momento significativo de aprendizagem para as crianças, que estimula a participação do/a aluno/a por meio dos livros de literatura infantil e de outros suportes e que promove o desenvolvimento da leitura e da escrita, durante a alfabetização.

**Palavras-chave:** Contação de histórias; Escola do Campo; Literatura infantil; Mediação; Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

This Course Conclusion Paper aims to investigate the scenario of storytelling practices at José Albino Pimentel school. To do so, it includes the discussion of children's literature and the mediation of storytelling in the teacher's planning as an ally to the literacy and literacy process. Among the theoretical contributions that support the study, the following stand out: Lajolo and Zilberman (2007), Machado (2003), Vygotsky (2009), and Caldart (2009), who discuss Brazilian literary literature, the links constituted in the production of books, and the school, situating the relevance of children listening to and reading stories throughout their human development. The methodological approach is qualitative, while the research is descriptive and field research. The instruments used in data collection were: a semi-structured interview with the collaborating teacher who teaches a 1st grade class of elementary school (early years), observation in the classroom, and photographs. The results show that storytelling in rural schools is considered an extremely important pedagogical proposal to mediate teaching from a playful perspective, including the selection of different narratives, resources, techniques and skills for interaction with students. Therefore, it is a gradual process rooted in much learning that stimulates the student's participation in the universe of children's literature and provide the opportunity for multilingual literacy.

**Key words:** Storytelling; Rural School; Children's Literature; Ludicity; Elementary School.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1</b> – Campo Conceitual.....                                | 33 |
| <b>Figura 2</b> – Representação do Nível Psicogenético da Escrita..... | 34 |
| <b>Figura 3</b> – Sistematização do Plano de Ensino.....               | 39 |
| <b>Figura 4</b> – Configuração da Sala de Aula.....                    | 51 |
| <b>Figura 5</b> – Recurso na Contação de História.....                 | 52 |
| <b>Figura 6</b> – O Bichinho da Maçã.....                              | 53 |
| <b>Figura 7</b> – O Ratinho e a Lua.....                               | 54 |
| <b>Figura 8</b> – A Raposa e as Uvas.....                              | 56 |
| <b>Figura 9</b> – O Rato da Campo e o Rato do Cidade.....              | 57 |

## **LISTA DE SIGLAS**

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CEB** – Câmara de Educação Básica

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

**EVA** – Acetato-Vinilo de Etileno

**SEA** -- Sistema de Escrita Alfabética

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**MEC** – Ministério da Educação

**MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

**PP** – Projeto Pedagógico

**PIBID** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

**PROBEX** – Programa de Bolsas de Extensão

**PRONACAMPO** – Programa Nacional de Educação do Campo

**PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

**PRP** – Programa de Residência Pedagógica

**TNT** – Tecido Não Tecido

**SEA** – Sistema de Escrita Alfabética

## SUMÁRIO

|                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>                                                                                         | 12 |
| <b>2 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: RELAÇÕES ENTRE LITERATURA INFANTIL, INFÂNCIA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO</b> | 16 |
| 2.1 A Literatura Infantil e sua trajetória histórica                                                        | 16 |
| 2.1.1 A Literatura Infantil e o surgimento da ideia de criança e a infância                                 | 20 |
| 2.1.2 Os livros infantis e o processo de escolarização                                                      | 23 |
| 2.2 O processo criativo para contar história na escola                                                      | 29 |
| 2.3 Contação de histórias e o processo de alfabetização e letramento                                        | 31 |
| 2.3.1 A contação de histórias no planejamento da Escola do Campo                                            | 36 |
| <b>3 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>                                                                            | 41 |
| 3.1 Caracterização da Escola José Albino Pimentel                                                           | 41 |
| 3.1.1 Apontamentos da Entrevista                                                                            | 43 |
| 3.1.2 Observação das rodas de contação de histórias                                                         | 50 |
| <b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                                                               | 60 |
| <b>5 REFERÊNCIAS</b>                                                                                        | 62 |
| <b>6 APÊNDICE</b>                                                                                           | 68 |

## 1 INTRODUÇÃO

Esse Trabalho de Conclusão de Curso tem por objetivo investigar o cenário das práticas de contação de histórias em uma turma do primeiro ano, na E.M.E.I.E.F José Albino Pimentel, localizada no Quilombo Gurugi, situado no município de Conde-PB. Para tanto, discutimos a história da literatura infantil, a arte de contar histórias, a produção literária no Brasil, a importância de contar histórias para crianças na escola do/no campo, assim como os modos e meios de ler a literatura infantil e juvenil atrelando-se ao processo de alfabetização e letramento das crianças que estudam, especificamente, numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais).

O interesse de abordar essa temática surgiu a partir da minha inserção no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), no Programa de Residência Pedagógica (PRP) e no Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX) “Contando e Cantando Histórias: Leitura, Sons e Ritmos na Infância”, pois consegui entender a relevância da mediação do ensino através de atividades pedagógicas que envolviam a contação de histórias, no intuito de fomentar a ludicidade na alfabetização dos educandos e incentivar a formação do/a aluno/a leitor/a que encontra-se na fase de desenvolvimento das habilidades para consolidação da escrita e leitura.

Ao refletir sobre a relevância da mediação da leitura por meio da contação de histórias percebemos a necessidade de formação do professor, pois conforme destaca Arroyo (2012) a concepção de formação dos docentes do campo passou a ser pensada devido às demandas presentes nos currículos escolares, na medida em que se visualizou a necessidade de incorporar, sistematizar e aprofundar os saberes, assim como teorias pedagógicas e didáticas que garantissem o direito à educação dos povos do campo. Portanto, mobilizou-se os sujeitos na implementação dos conhecimentos populares, da terra, das experiências e das ações coletivas socioculturais passando a ser reconhecidos e legitimados como componentes teóricos dos currículos das escolas do/no campo.

Na atualidade, ainda nos deparamos com inúmeras demandas para que ocorra a real concretização da Educação do Campo, entre elas citamos: a formação de profissionais, a metodologia desenvolvida para mediar o ensino na perspectiva da interdisciplinaridade. Além disso, consideramos fundamentais uma infraestrutura adequada e a presença dos princípios da gestão democrática nas escolas que recebem os discentes do campo, como expresso nos documentos constitucionais da educação brasileira. Atentando-se para as duas primeiras situações, consideramos crucial que tenhamos docentes capacitados para atuarem nessa educação, isto é, possuam conhecimentos teóricos e práticos sobre o ensino direcionado à

comunidade campesina que cada vez mais cresce no país.

Baseando-nos nas ideias acima, surgiram as questões problemas que guiaram essa investigação: De que maneira o/a professor/a que atua na Educação do Campo sistematiza no seu plano de aula ou na sequência didática as vivências de contação de histórias? As mediações realizadas por meio das rodas de contação de histórias na sala de aula do campo despertam o interesse dos/as alunos/as pela leitura?

Diante dessas questões elaboramos o objetivo geral da pesquisa que consiste em investigar a configuração das práticas de contação de histórias em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, analisando as contribuições dessa mediação para os processos de alfabetização e letramento dos educandos. Para alcançar esse objetivo construímos caminhos através das seguintes etapas: analisar a mediação da professora durante a contação de histórias; descrever como ocorre a sistematização das práticas de contação de histórias no planejamento de ensino da docente; identificar as contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento do processo de alfabetização dos/as alunos/as.

A metodologia constou de uma abordagem qualitativa, conforme Prodanov e Freitas (2013, p.70) destacam que:

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave[...].

Sendo assim, abrange uma análise sistematizada acerca das variáveis investigadas, apresentando a descrição fundamentada. Neste método, não se preza pela quantificação numérica ou estatística, mas pela interpretação da realidade pesquisada visando entender a frequência do fenômeno observado com o apoio das técnicas definidas para que a pesquisa aconteça.

A pesquisa se constitui como descritiva porque o/a pesquisador/a precisa registrar, analisar e relacionar os fatos, mas não deve manipular o objeto que está sendo estudado. De acordo com Barros e Lehfeld (2000) neste tipo de pesquisa não há a interferência do pesquisador, isto é, ele não manipula o objeto de pesquisa. Mas, procura descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua natureza, característica, causas, relações e conexões com outros fenômenos.

Além disso, a pesquisa, também se configura como de campo por abranger uma instituição escolar da rede pública de ensino do município de Conde-Pb, tendo uma aluna-pesquisadora para observar e adentrar nesse espaço educativo. Marconi e Lakatos (2003) contribuem com a nossa proposta metodológica ao evidenciarem que a pesquisa de campo requer o desenvolvimento de algumas etapas, ou seja, os passos que devem ser percorridos pelo/a pesquisador/a, dentre eles: organizar o estado da arte, no intuito de entender como anda a produção acadêmica em relação a temática que pretende investigar; indicar os meios utilizados para realização da pesquisa, isto é, definir as técnicas que fomentam o estudo de campo; e desenvolver uma interpretação crítica dos dados coletados com sujeitos ou comunidade investigada.

A pesquisa, também apresenta uma etapa bibliográfica, visto que teremos a menção de autores para dar embasamento aos argumentos expressos no estudo. Nesse sentido, trata-se de “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (MARCONI & LAKATOS, 2003, p.158).

Utilizaremos, também, a técnica de observação que “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (MINAYO, 2001, p. 60). Sendo assim, a sala de aula com suas vivências e experiências serão foco da observação com destaque para as práticas de contação de histórias da professora.

A construção de dados foi realizada por meio dos seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada com a professora colaboradora que atua numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) e observação na sala com registro em diário de campo e fotografias das rodas de contação de histórias. Ressaltamos que a entrevista foi dividida em dois blocos: o primeiro direcionou-se aos dados pessoais da docente; o segundo bloco, constou de dez questões abertas voltadas, especificamente, para os objetivos da pesquisa. Ou seja, compreendeu a prática de contação de histórias na sala de aula, os recursos e o planejamento docente. Sendo assim, no dia 23 de agosto de 2022 ocorreu a entrevista programada com a docente de forma presencial na instituição onde leciona. O diálogo foi gravado em áudio, tendo duração de cerca de 20 minutos. Aliás, optamos por manter sua identificação preservada e passamos a chamá-la de professora colaboradora.

Considerando tornar as informações e análises realizadas compreensíveis para o/a leitor/a, estruturamos o trabalho monográfico em quatro capítulos organizados da seguinte forma: No primeiro, com o título “Introdução” são apresentadas as questões norteadoras da

pesquisa, a justificativa, os objetivos, a metodologia e os instrumentos utilizados no levantamento dos dados. No segundo, intitulado de “A Contação de história: relações entre literatura infantil, infância e o processo de alfabetização” encontra-se a discussão teórica ancorada em Lajolo e Zilberman (2007), Machado (2003) e Caldart (2009) que abordam a trajetória histórica da literatura infantil, a função dos livros literários na escola, o processo criativo do contar histórias no processo de alfabetização e letramento, o planejamento do/a professor/a da Educação do Campo. No terceiro, com o título “Resultados e Discussões” abrange o desenvolvimento da pesquisa, apontando-se a análise da entrevista realizada com a professora colaboradora, descrição das observações das práticas de contação de histórias na sala de aula e a interpretação dos dados coletados no estudo de campo. Por último, nomeado de “Considerações Finais” indica-se as contribuições da pesquisa que recaem no processo de aquisição da escrita e leitura dos/as alunos/as quando o/a professor/a do campo desenvolve a contação de histórias na sala de aula, assim como os elementos principais que devem ser levados em consideração na mediação da contação de histórias. Portanto, o estudo apresentou processo gradativo com discussões teóricas, análises e descrições das práticas que promoveram aprendizado, estimulando a participação do/a aluno/a com o universo da literatura infantil, oportunizando a consolidação do processo de alfabetização.

## **2 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: RELAÇÕES ENTRE LITERATURA INFANTIL, INFÂNCIA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Neste capítulo apresentamos a trajetória histórica da literatura infantil destacando os principais fatores que impulsionaram sua expansão na sociedade. Para isso, discutimos a concepção de infância, a relação entre as obras literárias e o espaço escolar. Sabendo que a contação de história assume um papel fundamental no processo de alfabetização e na formação do aluno/a leitor/a, tratamos de evidenciar de que forma acontece sua abordagem na sala de aula, assim como o/a professor/a que leciona numa escola do/no campo organiza essa estratégia pedagógica no seu planejamento durante essa etapa do ensino. Dentre os aportes teóricos que fundamentaram o trabalho destacam-se: Kuhlmann Jr (2001), Lajolo e Zilberman (2007), Machado (2003), Caldart (2009) que discorrem acerca da literatura literária brasileira, dos vínculos constituídos na produção dos livros e na escola situando a relevância das crianças ouvirem e lerem histórias ao longo da sua formação humana.

### **2.1 A Literatura Infantil e sua trajetória histórica**

Em meados do século XVIII a literatura infantil se expandiu na Europa, visto que a produção de livros obteve um crescente aumento advindo, especificamente, da inserção nas instituições escolares. Sendo assim, o vínculo constituído entre ambas contribuiu para ampliar a circulação das obras literárias na medida em que:

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p.17).

O espaço escolar passa a utilizar os livros tendo o compromisso de instigar o consumo desse material na realidade das crianças. Nesse momento, a produção literária incluía, sobretudo, uma postura doutrinária ao endossar os valores tradicionais da classe burguesa, reprimindo as características da infância e prezando pelo ato educativo que desconsiderava absolutamente o desenvolvimento sociocognitivo, o senso imaginário e criativo da criança. Dessa forma, observamos que nesse momento, o material produzido deriva de uma

perspectiva mercadológica no intuito de atender os anseios preestabelecidos pela soberania da classe dominante.

Coelho (2000) elucida que a partir das coletâneas de Perrault, La Fontaine e Grimm deu-se origem a literatura escrita para a infância e juventude, devido a inexistência de trabalhos literários. Nessa perspectiva seus contos acabaram sendo adaptados e indicados como propícios para o campo da leitura de crianças.

No Brasil, o percurso da literatura infantil iniciou em meio ao processo de industrialização, especificamente, no período republicano que provocou diversas rupturas no âmbito econômico, político, cultural e educacional. Logo, as obras literárias que passaram a ser produzidas eram atreladas aos novos rumos que vinham sendo constituídos no país, por isso os primeiros escritores que começam a pensar nos livros direcionados para as crianças trazem nos seus escritos as características regionais, culturais e de cunho religioso.

Simões (2013) ancorado em Gregorin Filho traça o panorama histórico da literatura infantil brasileira conceituando e enumerando os períodos que marcam esse desenvolvimento da seguinte forma: 1) Período dos Percursos, 2) Período de Monteiro Lobato, 3) Período Pós-Lobato e 4) Período Contemporâneo. Foi no primeiro período que a articulação do sistema educacional emergiu, visto que a postura da educação e da literatura priorizavam os desígnios meramente tradicionais, intensificando a manutenção das normas preestabelecidas nas escolas. Os livros direcionados para as crianças, muitas vezes, advinham da Europa sendo necessário realizar traduções e adaptações. Sendo assim, constatou-se que as obras possuíam aspectos diferentes como: idioma, estereótipo dos personagens, espaço geográfico dentre outros. Tais diferenças incidem na falta de compreensão de determinadas narrativas porque elas se distanciavam da realidade sociocultural que o público infantil vivenciava, isto é, dificultava o entendimento do/a ouvinte ou leitor/a.

No segundo, marca-se o “Período de Monteiro Lobato” entre as décadas de 1920 e 1980. Nesta fase, Lobato, apresenta um novo universo literário e a partir de muitas questões inovadoras conseguiu explorar a concepção social do “ser criança na sua totalidade” atrelado a uma narrativa questionadora pautou-se nos acontecimentos políticos, econômicos e científicos que aconteciam no mundo. Diante disso, temáticas vistas, anteriormente, como irrelevantes foram abordadas nos livros dedicados às crianças, envolvendo a diversidade cultural. Assim, as histórias adentravam nos saberes populares, nas lendas folclóricas, nas superstições e nas relações socioemocionais que retratam o comportamento humano através da personificação do personagem (indivíduo e/ou animal). Com essa linguagem, as reinações literárias do autor conseguiu demonstrar ideias avançadas num enredo que transparece tanto

realismo como a fantasia arraigado de muitas aventuras acontecidas em lugares ou tempos distintos (MARCOLLA, 2005). Nesse sentido, Boldorini e Moraes (2016, p. 2001) afirmam que “com seus trabalhos voltados para o público infantil, Lobato pretendia formar cidadãos críticos em relação ao amanhã contando-lhes toda a verdade sobre o mundo e especialmente os problemas enfrentados pelo Brasil”.

O terceiro momento, trata-se do “Período Pós-Lobato” que compreende os anos de 1980 até 1990. Nesse cenário, percebemos os impactos deixados pelas histórias lobatianas ao contribuir na consolidação do repertório literário infantil brasileiro e oferecendo fontes teóricas para dar continuidade no processo de produção de outros gêneros textuais. O universo ficcional de Lobato despertou a curiosidade dos/as leitores/as, principalmente, na obra o “Sítio do Picapau Amarelo”, organizada entre 1920 e 1947, com seus personagens inusitados e recursos mágicos, a exemplo da boneca falante e o pó de pirlimpimpim que eram usados nas aventuras ou na resolução dos problemas vivenciados por essas figuras. Esse universo mágico e genuíno criado por Lobato desencadeou um enredo criativo que questiona os fatos da realidade, usufruindo dos aspectos imaginários ao longo das narrativas.

No que tange os/as escritores/as que buscaram trabalhar na perspectiva desse pioneiro, ou seja, estabelecendo relações que demonstram sua originalidade na construção de seus livros, observa-se um crescente número de autores que se interessam pela literatura infantil. A intenção da produção nesse momento era dialogar com as vertentes que legitimam a infância, assim como retratam nos seus escritos os assuntos fictícios, afetivos e factuais presentes na sociedade. Podemos citar alguns: Juarez Machado que teve audácia em “Ida e Volta” (1976) de apresentar uma história por imagens, que proporcionou ao leitor/a diversos detalhes ilustrativos para facilitar a compreensão dessa narrativa que gira em torno das pegadas do personagem invisível. É sem nenhum texto escrito (verbal) que a trama se desenvolve despertando a curiosidade do público infantil. Adiante, Eliardo França traz à tona as relações de poder e humana em “O Rei de Quase-Tudo” (1974) quando descreve o desejo de um rei ambicioso que pretendia ser o dono do mundo, usufruindo-se da sua soberania passou a adquirir diversos pertences (materiais, imateriais e naturais), mas ao longo dos acontecimentos reconheceu que de nenhum modo podia ter tudo ao seu controle.

Lygia Bojunga, por sua vez, situa a concepção que muitos adultos possuem acerca da criança em “A Bolsa Amarela”, publicada em 1976, relatando os impasses enfrentados pela menina Raquel que tinha seus três desejos, fortemente ignorados por seus familiares. Sendo assim, a personagem precisava guardá-los dentro da sua bolsa e na escrita encontrou o escape para expor suas aspirações sem ter o medo de serem menosprezadas. A autora, também, tece

críticas ao sistema educacional vigente na ditadura militar em “A Casa da Madrinha” de 1978, que retrata os dilemas do menino Alexandre, morador de uma comunidade periférica, que passa a enxergar o espaço escolar como prazeroso devido às estratégias inovadoras de sua professora. No entanto, após a demissão da educadora, o garoto receosa de enfrentar os métodos tradicionais que iam ser adotados por outro profissional acabou se afastando definitivamente da escola.

Na coleção de “Mico Maneco” (1988) idealizada por Ana Maria Machado nos deparamos com histórias curtas que brincam com as palavras atentando-se para o vocabulário proveitoso, assim como deu preferência à construção de personagens que possuíssem características regionais. Ressaltamos ainda que, essa produção literária visou estimular o processo de leitura para as crianças numa perspectiva lúdica, ao mesmo tempo oferecer apoio aos professores que atuam na alfabetização e podem usá-la na sala de aula numa abordagem lúdica.

Podemos observar que esses autores trazem em suas obras características que aproximam da linguagem lobatiana, ao corporificar situações da realidade que despertam a curiosidade das crianças, inserindo-as como protagonistas do enredo, na posição de sujeitos questionadores que podem expor suas opiniões e percepções. Essa postura é muito diferente se compararmos a literatura infantil de épocas anteriores.

Por último, o quarto período nomeado de “Contemporâneo” que abrange os anos de 1990 e os tempos atuais. Neste momento, o protagonismo da criança se sobressai nos diferentes âmbitos da sociedade resultado da nova concepção de infância, direitos e deveres expressos tanto nas políticas públicas como nos debates dos/as pesquisadores/as e educadores/as envolvidos na área da Pedagogia e Psicologia, ressaltando que:

As narrativas literárias endereçadas às crianças, como produtos culturais de um tempo histórico marcado pelo acelerado desenvolvimento tecnológico dos meios de informação, articuladas a outras produções visuais, textuais, às fontes orais, constituem ricas bases de significações das tramas das experiências humanas nos diversos tempos e espaços (ZAMBONI e FONSECA, 2010, p. 350).

Nesse sentido, notamos o esforço da produção para romper com condutas irrelevantes ao desvincular-se do moralismo, patriotismo e religiosismo exacerbados existentes nas diferentes esferas que compõem a sociedade, conseguindo contemplar o público infantil com uma literatura em uma perspectiva multicultural. Desta maneira, atinge-se o real objetivo que os livros voltados para crianças precisam proporcionar, isto é, dando abertura para o senso imaginário ser explorado e encantar quem ouve ou lê essas narrativas.

A partir dessa discussão histórica, pode-se inferir que a relação das crianças com a literatura infantil precisa ser prazerosa e, não vinculada a um processo de escolarização mecanizado/padronizado que reforce condutas morais e religiosas que nada contribuem para o seu desenvolvimento. Para isso, é importante aliarmos práticas de contação de histórias ou, até mesmo, as rodas de leituras no espaço escolar com uma estratégia potencializadora, lúdica e dialógica capaz de fomentar o gosto das crianças pela leitura e pela escuta de histórias contadas pelo/a professor/a.

Em virtude do seu vasto acervo, a produção de literária para crianças dispõe de imensuráveis subsídios que recaem na formação do/a leitor/a oferecendo: reflexão sobre a realidade; compreensão dos sentimentos pessoais e interpessoais; ampliação do vocabulário para lidar com diferentes linguagens e desenvolvimento da capacidade de se expressar diante das situações cotidianas, pois muitas histórias trazem fatos reais que fazem parte do dia a dia da criança.

### **2.1.1 A Literatura Infantil e o surgimento da ideia de criança e a infância**

Segundo Kuhlmann (2001) as instituições escolares começaram a se configurar entre o século XVIII e XIX, tendo como principal demanda ofertar o ensino para as “crianças pobres” expressão usada para caracterizar os/as filhos/as dos/as trabalhadores/as, isto é, membros das famílias que tinham um poder aquisitivo inferior da alta burguesia. Logo, a criança precisava seguir os preceitos pré-definidos, porque prezava-se pelo cumprimento de alguns desígnios tais como: aquisição dos hábitos de obediência, identificação das sílabas, pronunciar as palavras sem erros, conhecer os ensinamentos religiosos e morais preeminente na época.

Nesse período, ao focar o atendimento na Educação Infantil pode-se observar que ele se aproximava do viés assistencialista. Para tanto, Kuhlmann (2001, p.7) aponta que “a sala de asilo francesa, desde os primeiros textos oficiais, foi concebida sob uma perspectiva de prover cuidados e educação moral e intelectual às crianças”, uma vez que pretendiam moldá-las de acordo com a ordem social vigente atrelando-se os intuítos políticos. Sendo assim, conseguiam perpetuar a condição de desigualdade ao prestar um amparo mínimo que distorcia o real compromisso da escola como uma instituição formativa que deve considerar a criança enquanto detentora do saber respeitando sua infância, promovendo o ensino com base nas características cognitivas, afetivas e emocionais desse sujeito.

Para tanto, no decorrer da história a concepção de infância se modificou, incluindo uma nova postura sobre a visão de ser criança e na perspectiva do ensino direcionado a esses

sujeitos. No início, as crianças eram vistas, apenas, como seres imaturos que necessitavam de minuciosos cuidados. Posteriormente, a representação delas configurou-se como “adultos em miniatura”, na medida que se centrava na privação da razão. Adiante, a educação aparece como instrumento transformador desses seres “privados de linguagem” abrangendo novos pensamentos.

Nesse percurso, tivemos o surgimento do Jardim-de-Infância idealizado por Froebel<sup>1</sup> que se expandiu em diversos países, oferecendo uma educação pré-escolar às crianças através de abordagem pedagógica que utilizava jogos didáticos produzidos na sua própria fábrica de brinquedos. Ressaltamos que o intuito principal desse espaço educacional, seria oportunizar o ensino aos pequenos meninos/as a partir das intervenções ocasionar modificações na estrutura familiar e a percepção do que era visto como cuidado na infância. Aliás, o primeiro Jardim-de-Infância fundado no Brasil, especificamente em 1875, de iniciativa privada atendiam os/as filhos/as da classe alta, assim como aspiravam “europeizar o modo de vida” dos pequenos ao desenvolver os métodos froebeliano com as atividades de pinturas em aquarela, traçados, dobraduras dentre outras (KUHLMANN, 2001).

Nesse sentido, é importante considerar que o processo de escolarização das crianças surgiu, inicialmente, como uma demanda social, provocada pela necessidade de as crianças aprenderem a ler e a escrever, também estarem em um espaço que pudesse proporcionar cuidados, enquanto as mães desenvolviam atividades profissionais.

Portanto, desde a Idade Média, constatou-se que a escrita e a leitura são dois instrumentos primordiais para o desenvolvimento da sociedade. Uma vez que, estão associados às atribuições exercidas pelos sujeitos nos diferentes lugares, sendo cruciais para a circulação dos bens, negociações, divulgação de cultura, literatura oral e das crenças que existem no mundo.

A partir da redemocratização, deu-se o pontapé nas transformações sociais em distintos âmbitos que constituem a sociedade, por isso destacamos: a área política que trouxe a discussão do cidadão igualitário e o reconhecimento da participação coletiva dos indivíduos nas tomadas de decisões; partindo para a economia alcançou-se o processo de industrialização ocasionando novos avanços no ramo comercial, tecnológico e científico; e na dimensão cultural compreendeu-se os maiores impactos no acesso do saber, devido às reformulações no sistema educacional ampliaram as ofertas de ensino para as classes populares, dividindo as

---

<sup>1</sup> Friedrich Wilhelm August Frobel (1782-1852), trata-se de um pedagogo alemão responsável pela fundação do primeiro Jardim de Infância na sociedade. Também, possuía uma fábrica de brinquedos direcionada para a confecção de materiais pedagógicos que eram usados no processo de ensino-aprendizagem das crianças que frequentavam os jardins de infância, tendo como principal objetivo fomentar a brincadeira no espaço educativo.

turmas em ciclos e selecionando os componentes curriculares. Nesta conjuntura “[...] a escola, agora modificada, propicia o aumento do público leitor e fortalece modalidades de expressão que se transmite de preferência e quase especificamente por meio da escrita[...]” (ZILBERMAN, 2009, p. 21).

Pontuamos, ainda, que a escola é uma instância que gera aprendizagem quando assume um lugar de transformação social e humana. Embora, precise de amparos e aperfeiçoamentos devido às demandas físicas, administrativas e educativas (que na sua maioria trata-se da qualificação dos professores e oferta dos equipamentos de ensino adequados para a realidade dos educandos) existentes nas instituições escolares da rede pública de ensino. Tais fatores, nos fazem pensar como as práticas de leituras estão sendo iniciadas e consolidadas, principalmente, nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais).

Zilberman (2009) fala da constituição de uma ideologia elaborada para enaltecer a relevância da leitura na infância, colocando-a numa posição de objeto estimável, visto que através da habilidade de ler associado no conhecimento da cultura, o indivíduo atingia a emancipação intelectual que culminaria na compreensão da realidade.

Vygotsky (2009) ressalta que quando as crianças vivenciam as obras do universo literário na infância são capazes de improvisar, encenar e preparar o reconto dessas narrativas dentro de uma brincadeira significativa criando o figurino, a entonação dos personagens e o cenário dentre outros recursos. Neste processo criativo, considera-se a oralidade desses sujeitos que interagem entre si e/ou com o livro, dando sentido ao que está sendo desenvolvido no espaço escolar ou no ambiente familiar de cada um/a.

As crianças possuem peculiaridades próprias no modo de aprender e lidar com suas emoções ou situações presentes ao seu redor. Sendo assim, a família em colaboração com a escola deve respeitá-las, considerando que cada criança se desenvolve com base nas representações (pessoais e interpessoais) e na compreensão de mundo vivenciadas dentro e fora da escola, em seu mundo social.

A literatura aparece, ao longo da história, num viés didático e moralizador, posto que a produção literária para as crianças e adolescentes, sempre, esteve atrelada ao processo de escolarização. Tais reflexos, recaem na concepção de infância que estava sendo consolidada no período da modernidade.

No entanto, Wenzel e Batista (2006) evidenciam que o conceito estereotipado de criança sofreu alteração, advindo dos incentivos da produção literária por meio de rupturas, teorias e experiências e buscavam a construção do/a leitor/a. Logo, é essencial que as obras da

literatura infantil considerem a cultura do indivíduo de forma coletiva, atraindo os aspectos do imaginário infantil numa dimensão íntima do sujeito que constitui-se desde a infância, assim como dar espaço para que a diversidade de visões de criança e de infâncias possam ser explorada nos textos escritos voltados para o processo de leitura e escrita.

Partindo para a discussão atinente à formação da identidade das crianças e para a qualidade de sujeitos que a escola deseja formar é necessário refletir sobre o respeito aos seus direitos. Para isso, citamos a resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que consolidou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil — DCNEI (BRASIL, 2009). Neste documento normativo, instituiu-se a concepção de Educação Infantil descrevendo a proposta pedagógica que está organizada (em espaço, tempo e materiais) para atender as crianças, assim como articula-se essa etapa da educação com o Ensino Fundamental (anos iniciais). No documento, a criança é compreendida enquanto:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12)

A relação da criança com o livro é imprescindível para a formação desse sujeito, pois o contato com a obra literária pode aproximá-la dos fatos que a cerca, gerando novas possibilidades de entender o mundo. Quando a criança tem contato com a literatura através da mediação do educador e envolve-se de forma participativa com os livros e as narrativas de histórias, possivelmente, tece os caminhos para tornar-se um/a leitor/a, considerando as estratégias pedagógicas utilizadas pelo docente que podem apoiá-la na consolidação da habilidade de ler. Ou seja, trata-se de uma leitura sem exigências ou cobranças desnecessárias, tendo como objetivo fomentar o repertório pessoal do/a aluno/a e o gosto pela ação de ler.

A padronização da literatura literária deve ser evitada, uma vez que não agrega condições suficientes para contribuir na formação do/a leitor/a, apenas atende às demandas do mercado editorial. Portanto, é imprescindível falarmos de uma modalidade de leitura capaz de resgatar os sentimentos, acolher a multiculturalidade de modo a envolver toda escola em essas práticas significativas com a literatura infantil em sala de aula.

### **2.1.2 Os livros infantis e o processo de escolarização**

Atualmente, é possível depararmos com muitos formatos de livros infantis nas prateleiras das bibliotecas escolares que nos fazem refletir a respeito do rumo da literatura literária na sala de aula, assim como a maneira que estão sendo propostas as estratégias para tornar a leitura prazerosa no processo de escolarização do/a aluno/a. É importante considerar que no espaço educativo pode-se oportunizar o acesso ao conhecimento na medida em que a escola é o:

[...] local onde as crianças, filhas das classes trabalhadoras, têm acesso à sistematização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, torna-se um local privilegiado para o desenvolvimento das capacidades abstrativas e do pensamento científico desde a primeira infância. (TRINDADE, 2012, p. 48).

Ressaltamos esse fato porque, historicamente a educação brasileira foi criada para atender os anseios das elites, com estudos da língua culta a partir de uma literatura canônica. Nesse processo histórico, o país enfrentou delicados conflitos em decorrência do desenvolvimento industrial, provocado pelo crescimento populacional advindo do êxodo rural que desencadeou novos obstáculos, por exemplo na área educacional precisou superar as altas taxas de analfabetismo. Na verdade, criou-se estratégias e programas de ensino para amenizar o quadro de analfabetismo no país, ou seja, houve uma preocupação em alfabetizar os indivíduos (crianças, jovens e adultos) que se encontravam nessa situação, oportunizando o aprendizado da escrita e da leitura.

No campo educacional, entre as décadas 70 e 80, tivemos transformações pertinentes, visto que ao findar o período da ditadura militar houve uma grande mobilização social para exigir políticas públicas que suprissem as demandas de escolarização das crianças. Ou seja, a população solicitava a construção de creches e escolas públicas para atendê-las, pois em meio aos avanços da urbanização e industrialização muitas mães entraram no mercado de trabalho e sentiram a necessidade de inserir os/as filhos/as nesses espaços educativos. Tais demandas suscitaram discussões, que culminaram com o reconhecimento e a instituição da Educação Infantil destinada às crianças, na faixa etária de zero a seis anos, na Constituição Federal de 1988 (SANTANA, 2014).

A preocupação desse período consistia em ampliar o número de escolas para atender as demandas de crianças, jovens e adultos que precisavam aprender a ler e a escrever. Por sua vez, a educação infantil figurava como espaço para que as mães pudessem deixar os filhos enquanto trabalhavam, tendo como principal objetivo o cuidado da criança. Nesse momento, as políticas públicas não tinham como foco a presença de livros de literatura nas escolas.

Embora, nesse momento a produção literária brasileira estivesse começando sua ampliação e qualificação de aspectos textuais e gráficos bem como a busca por uma melhor distribuição, o acesso das crianças aos livros ainda era restrito. Dificilmente, o acesso ao livro é alcançado por todas as crianças. Há diversos fatores que impossibilitam a aproximação da obra literária com o público infantil. Vejamos alguns: falta de incentivo no lar em virtude da ausência de conhecimento e apropriação da leitura, ou seja, adultos e responsáveis pela criança que não consolidaram a alfabetização; custo financeiro para obter essa produção por grande parte da população carente.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021, especificamente, na região Norte e Nordeste a renda mensal per capita está abaixo da linha de um salário-mínimo. Essa situação econômica tende a provocar o desinteresse pela literatura, por isso devemos atentar para o importante papel da escola como mediadora da leitura no processo de escolarização, uma vez que “o livro de literatura infantil pode ser considerado uma ferramenta valiosa para o professor e para a escola, como meio propulsor de promoção da melhor qualidade da aprendizagem e na formação de leitores” (CARVALHO & COSTA, 2018, p.11).

Portanto, a mediação da leitura em sala de aula pode ser explorada de múltiplas formas, sem descuidar, é claro, das experiências dos/as alunos/as. Trata-se de darmos, ainda mais, sentido às narrativas e realizar uma análise para saber como tal livro se manifesta no cotidiano desses educandos, no intuito de entendermos as contribuições que, possivelmente, vão alcançar ao ouvi-las ou lê-las. Também, é preciso criar as possibilidades certas de entrar no universo da literatura, porque os/as alunos/as passam a apreciar as obras através de uma investigação sobre as ilustrações, o texto, os personagens e suas preferências pessoais. Salientando que o estímulo pela leitura no espaço educativo pode colaborar no gosto do/a aluno/a por outros livros, bem como despertar a vontade de ser um/a escritor/a.

Em contrapartida, uma questão que nos chama a atenção refere-se ao “carácter utilitário dos livros” no processo de escolarização, porque alguns professores adotam um comportamento tradicional ao trabalhar com a literatura infantil. Um exemplo disso pode ser observado quando o/a professor/a aborda, apenas obras literárias que trazem lições ou ensinamentos moralistas no intuito dos/as alunos/as absorverem esses comportamentos advindos dos livros e das próprias histórias que são contadas na sala de aula:

Começa que há uma obrigatoriedade de prazo, uma espécie de maratona, onde um livro tem que ser lido num determinado período, com data marcada para término da leitura e entrega de uma análise, e não conforme a

necessidade, a vontade, o ritmo, a querência de cada criança-leitora (ABRAMOVICH, 1977, p.140).

A autora enfatiza as características do viés utilitarista que recaem, muitas vezes, sobre o livro na sala de aula. Tal situação, nos faz refletir acerca dos prejuízos na formação do/a aluno/a leitor/a que passa a considerar literatura infantil como material supérfluo e enfadonho. Nessa perspectiva, os interesses das crianças são retraídos sendo que, na verdade, deveriam estar apreciando as narrativas literárias sem distanciar-se da realidade, ou seja, conhecendo diversos livros que apresentem situações reais capazes de mexer com os sentimentos, despertar o imaginário e cativar quem está lendo ou escutando o enredo.

Um aspecto importante para selecionar as histórias para serem contadas ou lidas é destacado por Coelho (2000) ao apresenta as categorias de leitores com base na faixa etária da criança, atrelando-se ao “nível de amadurecimento” e “nível de conhecimento” que se refere às habilidades de leitura consolidadas por esse sujeito no processo de ensino-aprendizagem. A autora sistematizando essas categorias da seguinte forma: a) “pré-leitor”, b) “leitor iniciante”, c) “leitor-em-processo”, d) “leitor fluente” e e) “leitor crítico”. Coelho (2000), também aponta os princípios orientadores que podem ser levados em consideração quando formos selecionar o acervo de livros para o público infantil.

Desta forma, a primeira categoria nomeada “pré-leitor” subdivide-se em duas fases: na “primeira infância” remete o processo gradual que as crianças desenvolvem, sendo fundamental inserir objetos manipuláveis (brinquedos, livros, folhas, tintas e instrumentos musicais) para serem explorados nos momentos brincantes; e na “segunda infância” ampliam-se a comunicação verbal tanto no meio familiar como social, pois passam a se reconhecer nesse espaço físico. Para tanto, espera-se que estejam envolvidas em atividades significativas na residência em que vivem e nas instituições escolares em que são atendidas. Nesta fase, os livros precisam atender alguns requisitos estéticos incluindo imagens nítidas que oportunize sentido a narrativa no intuito de facilitar a compreensão, assim como atenta-se para os aspectos textuais de cada obra, isto é, priorizar aqueles que transparecem uma sensação de aventura, mistério e humor capaz de atrair esse/a pré-leitor/a na direção da literatura infantil.

Na segunda categoria, surge o “leitor iniciante” entre 6 e 7 anos de idade. Neste momento, as crianças estão no 1º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) adquirindo conhecimentos dos conteúdos direcionados à disciplina de língua portuguesa necessários para iniciar o processo de alfabetização e letramento. Ou seja, abrange a identificação do alfabeto,

separação das sílabas, formação de palavras e frases. Destacamos que, nessa fase a responsabilidade de estimular o contato da criança com o livro, ainda, é do adulto seja algum membro da família ou o/a professor/a que impulsionam a mediação.

Em relação às qualidades que necessitamos observar nos livros voltados para essa categoria listamos: as ilustrações que aparecem como um dos elementos fundamentais; o enredo precisa trazer à tona situações cotidianas deixando perceptível o início, meio e fim da história; os múltiplos estereótipos dos personagens tem que ser incorporados nas narrativas, pois não cabe mais apresentar, apenas, as figuras tidas como clássicas. Por último, analisar a estrutura da escrita do texto valorizando-se os elementos repetitivos que fomentam uma brincadeira entre as palavras e rimas. Logo, a obra literária assume uma postura lúdica reunindo os argumentos potencializadores para o imaginário, os sentimentos e os saberes da criança que estão se desenvolvendo.

Adiante, temos a terceira categoria intitulada de “leitor-em-processo” compreende-se a faixa etária de 8 e 9 anos, uma vez que se espera que os/as alunos/as estejam todos/as lendo nessa etapa do ensino. Deste modo, o/a professor/a encarrega-se da função de questionar desenvolvendo, por sua vez, uma atividade pós-leitura. Frisamos, ainda, que os livros nesse contexto trazem imagens que oferecem um diálogo com o texto escrito, assim como a narrativa que deve estar organizada de maneira clara para o interlocutor identificar os personagens, o conflito, a solução do problema e os indícios finais da história.

Na quarta posição, concebe-se a categoria do “leitor fluente” iniciada entre os 10 e 11 anos. Nesse ínterim, a criança na função de aluno/a consegue apropriar-se da leitura reconhecendo os elementos textuais e intertextuais, tendo uma postura mais autônoma diante dos contos literários. Aliás, adentrar numa nova fase da sua vida, isto é, tornar-se um/a pré-adolescente que constituem suas próprias percepções acerca do enredo. Consequentemente, os livros incluem situações enfrentadas ou sentidas por esses sujeitos ocasionado maior compreensão de mundo.

Por fim, caracterizamos a quinta categoria de “leitor crítico” que acontece a partir dos 12 e 13 anos. Para tanto, o/a aluno/a domina a leitura e escrita realizando interpretações dos textos escritos numa perspectiva crítica. Nesse contexto, os/as adolescentes deparam-se com diversas descobertas que podem ser impulsionadas através da leitura de mundo interagindo e colocando-se numa posição de aprendiz que impõe suas opiniões, mas também reflete sobre as problemáticas existentes na sua comunidade. Portanto, a leitura das obras literárias apresenta-se como meio de rupturas, quando está aliada a uma atividade prazerosa que reconhece os aspectos emancipatórios de homens e mulheres.

Ramos e Panozzo (2011) destacam que os livros para a infância adquiriram uma nova postura em virtude da associação entre palavra e diferentes linguagens, sendo responsáveis pela constituição do texto coerente. Deste modo, apontam que o gênero literário imbuído de uma concepção que reverencia o elemento visual para dar sentido a narrativa produzida, isto é, as imagens criadas dentro do enredo são vistas como um trabalho artístico que estabelece as redes de conexão com o/a leitor/a e oferece representação visual do texto que implicam na apropriação da leitura e interpretação da trama.

Com base nesse pressuposto, apresentamos Ângela Lago e Eva Furnari que trabalham como escritora e ilustradora de livros infantis. Ambas, prezam por uma linguagem que transparece o lado da curiosidade, ao mesmo tempo envolvem as texturas ilustrativas, pois nos deparamos com uma mistura de cores vibrantes dando-se espaço para a criança pensar e sentir os momentos da narrativa que aparecem numa ótica visual e verbal. Sendo assim, destacamos o livro “A Festa no Céu: um conto do nosso folclore” (1899), pois Lago retrata a esperteza da tartaruga que encontra uma solução para participar da comemoração no céu com os animais, mesmo sem voar, ela dá um jeito de chegar lá. Enfatizando que esta escritora usou tanto o texto escrito como os elementos visuais, no intuito de fornecer riquíssimos detalhes para manter o leitor concentrado em cada acontecimento que surge nessa trama.

Enquanto isso, Furnari no livro “Filó e Marieta” (2012) apresenta duas bruxas passando por várias situações engraçadas, tendo início com a entrega do presente que a Marieta ganha de sua amiga Filó. Na verdade, trata-se de uma varinha mágica que, por meio do manuseio, concede desejos e transformam os objetos, mas nessa trama a personagem Filó teve dificuldade em realizar magia e acaba fazendo maior algazarra quando traz os animais, sendo que aspirava um grande bolo de aniversário. Desta forma, a escritora criou um arranjo visual que destacou as expressões dos personagens inseridos na narrativa. Nessa obra, predomina a ilustração, porque o texto verbal fica em segundo plano.

Queiros e Benevides (2017, p. 203) defendem, veementemente, que a abordagem da literatura infantil deve ser desenvolvida no espaço educacional de modo que:

[...]a prática da leitura de literatura deve configurar-se de descobertas, desconstrução e reconstrução de ideias e jamais em um processo apenas mecânico de perguntas e respostas encontradas no próprio texto. Ao contrário disso, almejamos que o texto literário seja também a ponte para outros horizontes de expectativas que o leitor pode desvelar.

Em outras palavras, teremos que desvincular a literatura infantil de ensinamentos de cunho moralista e padronizados que, geralmente estão presentes no processo de escolarização,

de modo a possibilitar que o trabalho com os livros infantis seja direcionado por meio do exercício da criatividade e da imaginação, podendo se manifestar por intermédio de um conjunto de fatores que considerem o enredo, personagens, aspectos textuais e cenário escolhido para o/a aluno/a ler ou mediador/a contar as histórias. Esta deve ser uma ação planejada, cuja pretensão é analisar as obras relevantes para compor o acervo de histórias. Na realidade, trata-se de ouvir a percepção que as crianças têm acerca das atividades de leitura desenvolvidas na escola, visando entender como avaliam a mediação da literatura na sala de aula na perspectiva defendida pelos autores.

## **2.2 O processo criativo para contar histórias na escola**

O ato de contar e recontar histórias no espaço educativo requer a construção de um repertório, o uso de técnicas e recursos para incrementar a mediação docente. Para tanto, cabe a nós analisar as obras literárias direcionadas para os educandos, pois a qualidade do material interfere nas experiências que constroem com a leitura na escola.

A performance do/a contador/a-professor/a em torno da história explorada deve interessar ao aluno, assim como interagir com os aspectos da tradição popular e cultural que permeia na sociedade. Segundo Brandão e Rosa (2011, p.40), concerne sistematizar a prática da contação em sala de aula:

[...] para que despertemos a vontade de aprender a ler, é necessário que a criança, primeiro, entenda o que significa ler! Para isso não basta oportunizar seu contato direto com livros. É fundamental que o educador se coloque como mediador nessa inserção no universo simbólico.

Dessa forma, convém empenharmos para que a contação de histórias ocorra em uma conjuntura dialógica focando na organização do contar e recontar, enquanto ação lúdica a ser desenvolvida e relacioná-la aos conteúdos explorados no ensino-aprendizagem do/a aluno/a, dentro ou fora da sala de aula.

Paiva e Maciel (2008) destacam a importância do/a professor/a que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental organizar um acervo literário encantador para ser trabalhado com seus/suas alunos/as, tendo a capacidade de desabrochar novos caminhos para o imaginário e dimensionar o papel das práticas de contação na formação desses sujeitos. Nesta fase, os/as educandos/as aprendem por intermédio das orientações, sensações e compreensão do mundo que o rodeia. Sendo assim, nas rodas de contação de histórias com o uso do objeto

livro podem ser construídos significados e afetividade, pois cria-se o contato com a comunicação oral trazendo à tona as relações cotidianas que abrangem o domínio linguístico e, ao mesmo tempo, compreendem as situações fictícias, fantasiosas e o ensino-aprendizagem dos educandos inseridos nessas ações.

Diante disso, é fundamental destacar que a preparação do ato de contar histórias não é feita aleatoriamente, ou seja, há um planejamento por parte do contador-mediador que estrutura cada etapa de acordo com os espectadores, envolvendo a intencionalidade do narrador e a seleção dos recursos necessários para aperfeiçoar o enredo.

Percebemos que a sistematização das ações para o momento da contação da história demanda uma leitura minuciosa da obra, abrangendo o estudo para definir: conflito, clímax e desfecho narrativo. Nessa perspectiva, visualizamos o/a professor/a como pesquisador/a que realiza um levantamento dos suportes, selecionando os mais apropriados, sem falar que as adaptações criadas são transmitidas oralmente numa linguagem coerente para os alunos compreendê-las. Desta forma, concordamos que “a pesquisa é um processo que deve estar presente em todas as etapas de contação de histórias, fazendo com que os momentos de contação sejam fonte de inspiração e igualmente de aprendizado e diversão” (AFONSO, SILVA & BARROS, 2022, p.10).

No ambiente escolar, a contação de histórias desencadeia uma formação com maior aprendizado para os alunos, na medida que se articulam vocabulário, escuta, gestos e participação, potencializando o protagonismo desses sujeitos (FRISON, FELICETTI & BACKES, 2019). Nessa direção, os alunos conseguem partilhar os conhecimentos prévios adquirindo, assim, novas habilidades ao lidar com as situações e descobertas pertencentes à trama. Por último, passam a questionar os fatos observados, socializam suas percepções e experienciam a arte de (re)contar a história que foi mediada pelo/a professor/a.

Souza e Bernardino (2011) ao discorrer sobre recursos e técnicas apropriadas para o professor/a-contador/a inserir na preparação das atividades de contação de histórias, citam alguns cuidados: escolher um lugar harmonioso, de preferência, sem ruídos e iluminado; organizar as cadeiras e mesas em círculo para facilitar a visualização do mediador na hora da performance; usar os bonecos ou fantoches, pois são elementos que despertam a curiosidade e trazem um tom de brincadeira nas mudanças de voz dos personagens.

A musicalidade, conforme os autores, apresenta-se como um componente de extrema relevância para sinalizar o início ou fim da narrativa contada. Logo, podemos usá-la enquanto um instrumento enriquecedor que assume a função de acolher os alunos para dentro das vivências de contação. Deste modo, o contador tem a possibilidade de criar um verso rimado,

adicionar uma expressão que indique a abertura da sua performance, isto é, cantar uma parlenda, cantiga, ciranda ou quadrinha. Os autores, também, descrevem a necessidade do/a contador/a de histórias manter uma postura corporal flexível e expressiva. Lembrando de nutrir o vínculo com o ouvinte quando for realizar um movimentar, imitar o jeito de andar ou algum gesto do(s) personagem(ns) presente no enredo. Sendo assim, é primordial ter o domínio do seu corpo quando estiver desenvolvendo a performance e conhecer as características (estilo, idade, tamanho, desejos) de cada personagem.

Salientamos que o uso de todos esses recursos e técnicas tem o objetivo de conquistar o aluno, aos poucos, para envolvê-lo na arte de ouvir as histórias contadas, deixando de impor o silêncio forçado. Ou seja, devemos convidá-lo de maneira espontânea para participar dessa ação, “[...] tendo clara essa intenção, pode cantar, tocar um sino, apagar uma luz, olhar dentro dos olhos das crianças em silêncio, colocar uma capa nos ombros, propor uma adivinha (MACHADO, 2003, p. 8).

Corroborando com o exposto, Cavalcanti (2002) nos revela os modos e meios para conduzir a narração de histórias numa abordagem criativa, por sua vez, indica duas alternativas que são: a) “contar com o livro”, resumidamente, envolve a apresentação deste material (título, autor e capa) tendo-se uma relação de cuidado ao virar cada página, ressaltando que diante da leitura cabe mostrar entusiasmo ao que está sendo transmitido, prestando atenção tanto na entonação como no ritmo usado; e b) “contar sem o livro” compreende um olhar sensível acerca das estratégias para oportunizar a participação dos alunos, destacando a necessidade de marcar bem a voz ao decorrer do enredo e tomar cuidado com a improvisação para não desviar-se totalmente da trama escrita. Em ambas as opções, preza-se que o contador-professor provoque os espectadores a partir da performance de contação.

Por último, enfatizamos que a contação de histórias se alia a uma estratégia pedagógica pois “quando a escola se preocupa em expandir meios competentes para essa contribuição, logo começamos a colher os primeiros frutos desse semear insubstituível” (LESSA, SEGABINAZI & SILVA, 2020, p.10). Desta forma, objetiva-se a sistematização dessas atividades baseada numa preparação criativa que englobe, principalmente, os recursos lúdicos e inovadores para estimular o gosto pela leitura.

### **2.3 Contação de histórias e o processo de alfabetização e letramento**

A articulação da contação de histórias no processo de alfabetização e letramento pressupõe uma abordagem estruturada com planejamento e estudo. Para tanto, deve-se compreender a funcionalidade da leitura perpassando as condições pré-estabelecidas na escola, assim como entender que esse aprendizado acontece gradualmente, envolvendo tanto as expressões formais como simbólicas no ensino (MARTINS, 1982). Nesse planejamento é fundamental inserir o contar histórias numa perspectiva lúdica, levando em consideração o texto escrito, no intuito de estabelecer uma relação fértil entre o/a aluno/a e obra literária.

Brandão e Rosa (2011) destacam que as práticas de contação de histórias na etapa da alfabetização proporcionam, principalmente, a imersão dos/as alunos/as nas vivências de leitura. À medida que as narrativas são vivenciadas na sala de aula, rotineiramente, as crianças descobrem que determinada obra literária é constituída por um texto, composto por palavras, sinais de pontuação e frases. Por meio dessa percepção a criança começa a descobrir e valorizar a escrita. Deste modo, pode-se explorar a narração através da oralidade e apresentar a história escrita permitindo o reconhecimento dos elementos mencionados, uma vez que, são informações indispensáveis nesse processo de ensino-aprendizagem.

Quando os/as alunos/as se familiarizam com a contação de história, há maior possibilidade de adquirirem o gosto pela leitura, porque conhecem as diferentes linguagens apresentadas nos livros infantis. Além disso, são sensibilizados pela narrativa, o que lhes permite realizar interpretação, reformulação de ideias e reconto da própria história.

Santos e Albuquerque (2007) apresentam a concepção de alfabetização e letramento e destacam o envolvimento de atividades direcionadas para o estudo da língua escrita. Sendo assim, o/a aluno/a precisa conhecer os diferentes gêneros textuais, ao mesmo tempo entender em quais situações sociais eles podem ser usados. A partir desta perspectiva, almeja-se que comecem a criar hipóteses sobre a escrita, bem como compreendam a funcionalidade do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

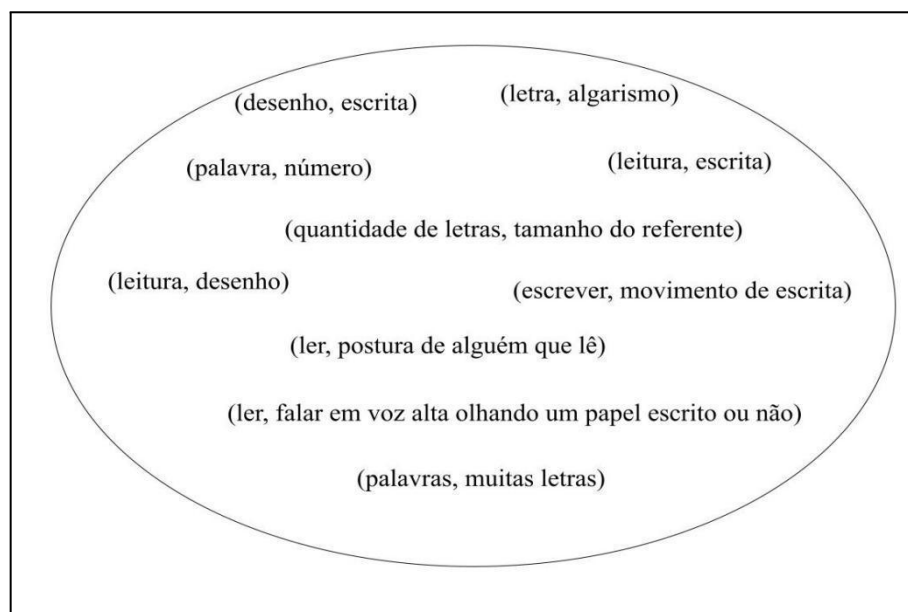
Segundo Grossi (1990, p.49), o conhecimento sucede por intermédio de diversos fatores que favorecem uma inter-relação, pois:

Há nesta caminhada do aluno em sua aprendizagem, permanentemente, uma componente lógica. Ao lado dela, estão presentes as componentes afetivas, as perceptivo-motoras, as sociais e as culturais também, todas entrelaçadas numa trama indissociável. Imaginar-se a aprendizagem como fruto de uma só destas instâncias é ainda resquício de uma concepção equivocada dos processos cognitivos.

Diante dos fatos apresentados, os/as alunos/as adentram na alfabetização sob a orientação do/a professor/a, começam a registrar palavras, frases da história contada e, pouco a pouco, produzem textos. Assim, acreditamos que através das experiências de leitura podem ser criadas oportunidades apropriadas para que as crianças, desde cedo, utilizem a escrita e a leitura de forma autônoma e crítica em seu meio social.

Ressaltamos que as condições de leitura devem ser repensadas na alfabetização, não se trata, apenas, de decodificar, espera-se que o/a aluno/a seja protagonista no conhecimento do SEA, ampliando sua capacidade de compreensão de mundo. Aliás, considerando a atuação do/a educador/a como mediador/a dessa prática, é importante construir um cenário que dialogue com as ideias do texto, entrelaçando a sonoridade e a ludicidade na abordagem do texto escrito. Vejamos, a seguir a Figura 1, com os componentes da leitura e da escrita de acordo com Grossi (1990).

**Figura 1 — Campo Conceitual**



Fonte: GROSSI (1990, p. 37)

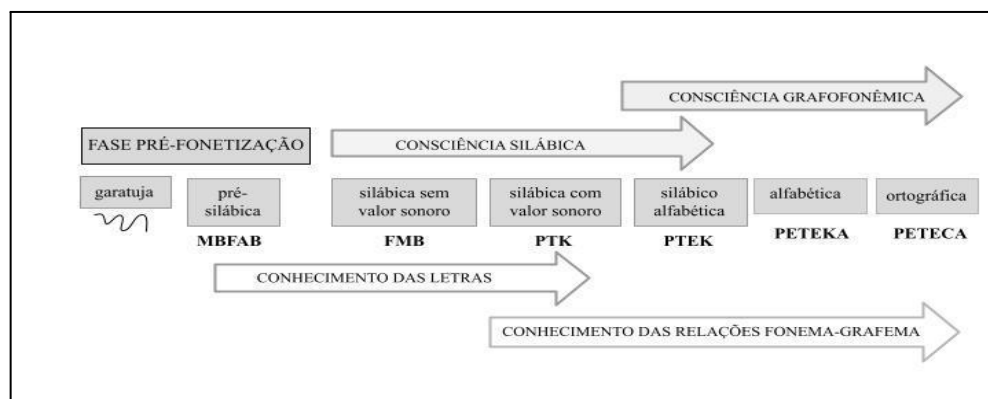
A Figura 1 apresenta alguns dos componentes que pertencem ao campo conceitual para a aquisição da leitura e escrita, pois aqueles que se alfabetizam formam esses pares de habilidades ao longo do processo. Então, cada par destes, estabelece a base para a compreensão da linguagem escrita. Temos por exemplo, o desenho e a escrita como par que deve caminhar de forma articulada, visto que ambas as ações envolvem o registro de uma representação. Todas essas habilidades destacadas pela autora devem ser exploradas pelo/a professor/a na sala de aula, a partir das narrativas de histórias.

Por sua vez, Soares (1985) discute as múltiplas facetas que existem na alfabetização, elencando-as em: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística. Na primeira faceta, denominada de psicológica abrange-se tanto os debates como as pesquisas relacionadas ao ato de alfabetizar, incluindo os meios pelos quais os/as alunos/as aprendem a ler e escrever, atentando-se para os fatores psicológicos, fisiológicos e neurológicos que influenciam no aprendizado. Também, pontua-se que o insucesso ou dificuldade dos/as alunos/as para dominar esse aprendizado surgia devido às "disfunções psiconeurológicas", sendo assim, era utilizado teste para saber a capacidade intelectual que cada um/a possuía.

Na faceta psicolinguística, ocorre a problematização dos possíveis fatores que interferem na aquisição da leitura e escrita, exibindo as etapas necessárias para o/a aluno/a se alfabetizar mediante as interações dos elementos visuais e verbais. Aliás, evidencia-se a forma que as crianças recebem essas informações na escolarização e transformam os conteúdos do SEA em aprendizado, assim como discute-se a questão da linguagem associando-a com as atividades de memorização. Enquanto a terceira faceta é denominada sociolinguística, exatamente, porque visa uma abordagem de alfabetização a partir do uso social da linguagem. Nela, aponta-se que temos muitas variantes linguísticas presentes em todo território brasileiro que recaem sobre o jeito de falar dos indivíduos e no modo como cada um aprende a escrever e ler.

Por último, a autora descreve as principais características da faceta linguística. Nessa dimensão, entende-se a alfabetização como uma sequência que precede o deslocamento da fala para o registro escrito. Há, portanto, uma ação de transferência sobre o que se pronuncia com os símbolos gráficos pertencentes ao código escrito da Língua Portuguesa. Considera-se que alfabetizar o/a aluno/a faz parte de um processo gradual, incluindo intervenções que proporcione a consciência fonológica e ortográfica. Ainda, leva-se em conta os aspectos cognitivos adotados pelas crianças para superar as hipóteses e obstáculos que impedem esse aprendizado.

Nota-se que o conceito de alfabetização abarca diferentes interpretações, uma vez que o/a aluno/a inserido nesse processo sofre as influências sociais, culturais e políticas existentes na sociedade. Tais aspectos, podem favorecer uma aprendizagem significativa para o/a aluno/a de modo que ele se torne protagonista nas ações direcionadas para a apropriação dos conhecimentos proporcionados na sala de aula, ou seja, diante dos estudos voltados para os grafemas e fonemas almeja-se que eles/as perpassem a abordagem mecânica de ensinar o código na escola.

**Figura 2** — Representação do Nível Psicogenético da Escrita

Fonte: SOARES (2018, p. 235)

Na Figura 2, observa-se os níveis psicogenéticos dos alunos/as que estão situados no processo de aprendizagem da escrita. Na etapa caracterizada pela pré-fonetização, os/as alunos/as iniciam-se com as garatujas e a partir das intervenções pedagógicas do/a professor/a desenvolvem habilidades para entender que as palavras são construídas por meio de letras, em seguida entram no nível silábico. Percebe-se que a consciência silábica quando assume o valor sonoro, os/as alunos conseguem representar a palavra realizando o registro dela através das letras (consoantes e/ou vogais), ou seja, indicam a quantidade do número de sílaba existente em cada palavra trabalha, como no caso da “PETECA” indicou-se três consoantes (PTK) para escrevê-la.

Nesse sentido, ressalta-se que a trajetória formativa dos/as alunos/as necessita contemplar as práticas de contação de histórias, pois essas atividades surgem como uma estratégia pedagógica para estimular o gosto pela leitura que começa a se desenvolver, principalmente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como dissemos, a contação de história favorece a aquisição e o desenvolvimento da escrita por colocar a criança em contato com práticas de leitura feitas a partir de um livro, material escrito. Dessa forma, Souza e Bernardino (2011, p.239) afirmam que as narrativas literárias se apresentam como meio de aprendizagem, pois “[...] os enredos de suas histórias, aparecem situações ligadas a valores universais como a liberdade, a verdade, a justiça, a amizade, a solidariedade, etc. Levando a criança a refletir sobre o convívio em sociedade”.

Val (2006) define o letramento como um processo que viabiliza a imersão e participação dos sujeitos nas manifestações da escrita. Aparece no início da infância, mas perdura ao longo da trajetória formativa dos indivíduos. Nessa percepção, os/as alunos/as são letrados a partir do envolvimento nas vivências da linguagem escrita interagindo com os diferentes gêneros textuais (contos, receita, carta, poesia, reportagem, propaganda dentre

outros) apropriando-se do vocabulário e compreendendo a funcionalidade desses componentes tanto dentro como fora da sua realidade.

Segundo Santos (2007, p. 22), o ensino da língua se baseia na interação do/a aluno/a com os gêneros textuais que circulam na sociedade, visto que:

[...] o processo de leitura e de escrita envolve a mobilização tanto de conhecimentos sobre a língua quanto sobre o contexto no qual é produzida, sobre o propósito dos interlocutores e suas habilidades no uso desta modalidade da língua e que o desenvolvimento da leitura e da escrita ocorre através da promoção do potencial do aluno e da providência de input pelo professor, a abordagem do ensino a partir dos gêneros argumenta que, ao se ensiná-los formalmente, deve-se estar atento não apenas para a realidade do texto em uso (seus porquês e para quês), mas também para as convencionalidades textuais (o modo de funcionamento textual).

A partir dessa afirmativa, observa-se a relevância do/a professor/a alfabetizador/a criar metodologias específicas para trabalhar o texto (escrito ou oral), verificando se os/as alunos/as estão organizando suas ideias e interpretando a narrativa abordada em sala de aula.

Nesse sentido, a linguagem verbal precisa ser vista enquanto instrumento social arraigada de propósitos concretos e não como uma ação abstrata. Por isso, o uso deste componente deve levar em conta aspectos lúdicos, linguísticos e pedagógicos, reconhecendo o/a aluno/a como um/a aprendiz da escrita que mobiliza seus conhecimentos prévios para alcançar a aprendizagem do código numa postura ativa.

Contudo, entendemos que as práticas de contação de histórias precisam ser inseridas na rotina das crianças e devem oportunizar uma gama de atividades diversificadas que podem ser realizadas nas diferentes áreas de conhecimentos (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes) de forma interdisciplinar. Assim, quando o ensino contempla uma proposta pedagógica lúdica e interdisciplinar ela consegue estimular o letramento do/a aluno/a, promovendo a criatividade, oralidade, expressividade e interação dos participantes com a história narrada (OLIVEIRA & SCHERER JÚNIOR, 2019).

### **2.3.1 A contação de histórias no planejamento da escola do campo**

O surgimento da Educação do Campo, é marcado por um percurso de lutas e discussões sobre a construção de uma proposta de ensino que atendesse às demandas educacionais da população camponesa. Sendo assim, o debate no âmbito das políticas públicas iniciou-se na “I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo” realizada em

1998. Nesse evento, houve a reivindicação de um projeto de escola no/do campo que reunisse as especificidades desses sujeitos e a mediação do conhecimento pautado na realidade da comunidade onde residiam. Para tanto, contou com a mobilização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e dos/as educadores/as que se opunham a educação rural, isto é, criticavam a “realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (CALDART, 2009, p.39).

No entanto, a Educação do Campo passou a ser reconhecida como modalidade de ensino a partir da homologação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002). E se estabeleceu como política pública por meio do Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010, que regulamentou também o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Salientamos que no ano de 2012, criou-se o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) na esfera do Ministério da Educação (MEC) para orientar a efetivação da política pública em regime de colaboração entre os entes federados. Neste decreto, aponta-se no seu Art. 2º os princípios da Educação do Campo da seguinte forma:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, constatamos que os documentos oficiais da Educação do Campo valorizam o reconhecimento dos saberes populares, a territorialidade, as experiências e ações coletivas tanto na estruturação do currículo escolar quanto na organização das atividades

pedagógicas direcionadas para os/as alunos/as. Segundo, Medeiros e Menezes (2020, p. 4) torna-se fundamental proporcionamos “[...] um ensino contextualizado com a realidade vivida pelos/as estudantes do campo”, tendo em vista que esses sujeitos têm direito de uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, assim como vinculá-la às suas culturas e às suas necessidades sejam humanas ou memórias ancestrais.

Dessa forma, compreende-se que a contação de história no plano ou sequência didática do/a professor/a requer a inserção das obras literárias que dialoguem com as vivências dos sujeitos do campo, isto é, que aborde as narrativas pertencentes a comunidade do/a aluno/a. Para tanto, pode-se iniciar valorizando as histórias contadas pelos/as avós e pais, pois os/as alunos/as se reconhecem naqueles enredos trabalhados na sala de aula a essência da sua cultura e os traços da oralidade que marcam as interações na família.

Molina e Sá (2012) discorrem sobre o perfil de educador/a direcionado/a para atuar na Educação do Campo, ressaltando que esses profissionais precisam assumir um compromisso no momento de organizar e mediar o ensino nesse contexto. Assim, compreendem a Educação do Campo como um fator decisivo para romper com as repressões, ao mesmo tempo entendem que o conhecimento ofertado na escola do/no campo permite explorar o protagonismo do/a aluno/a considerando a identidade campesina e o território que estão inseridos/as.

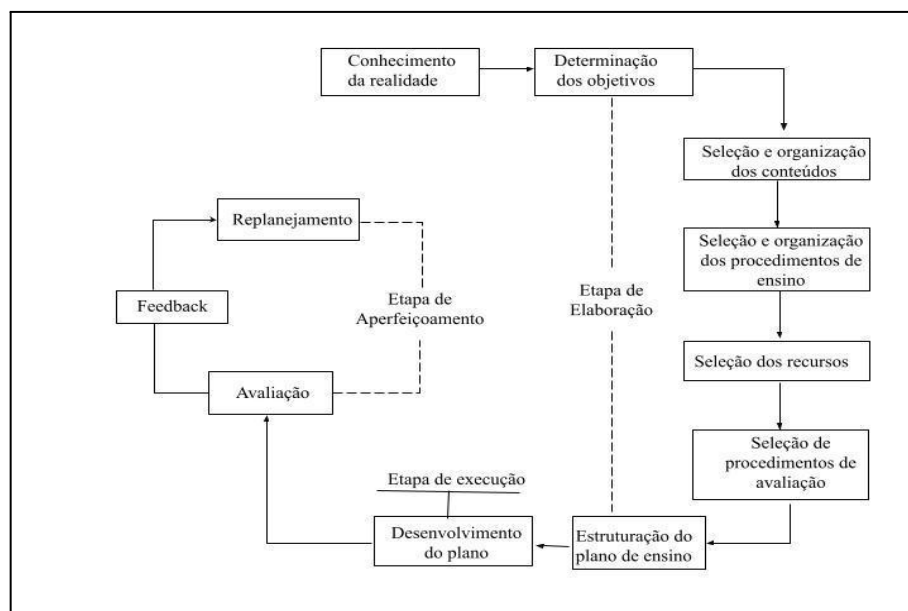
Deste modo, a atuação do/a docente na sala de aula envolve a mediação do ensino para os/as alunos/as que estão inseridos/as na escola, cabendo a esse profissional sistematizar os conteúdos e as atividades pedagógicas que serão desenvolvidas ao longo ano letivo. Sendo assim, compete o/a educador/a organizar suas ações através do registro em plano de aula ou sequência didática, ou seja, oferecer os meios de mediar o ensino visto que:

O papel do professor, portanto é o de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem (LIBÂNEO, 1982, p. 6).

Corroborando essa perspectiva, Bregunci (2006) caracteriza o planejamento como um instrumento que permite traçar os caminhos para que o/a aluno/a alcance o conhecimento, através da seleção dos métodos de ensino e reorganização de novas alternativas que diminuam as barreiras encontradas ao longo da mediação dos conteúdos. Ou seja, é um trabalho criativo que precisa manter uma relação com os princípios definidos no Projeto Pedagógico (PP) da instituição escolar, sem falar que sua elaboração demanda tempo para ser estruturado de

acordo com as necessidades dos/as educandos/as e em consonância com as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

**Figura 3** — Sistematização do Plano de Ensino



Fonte: TURRA (1982, p.26)

A Figura 3, mostra a sistematização do planejamento de ensino vinculado ao currículo escolar. É um instrumento constituído por intermédio das orientações do corpo docente e direciona-se para o processo formativo dos/as educandos/as. Também, observamos que sua construção envolve várias etapas, dentre elas: o diagnóstico da comunidade no intuito de compreender o contexto social dos/as alunos/as, ou seja, realizar uma sondagem da realidade; enquanto o desenho da aula inclui a definição de objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, critérios e aspectos avaliativos que são estabelecidos nesse espaço.

Diante disso, é fundamental realizar o planejamento da contação de história, visto que essa sistematização auxilia o docente a entender as contribuições dessa atividade pedagógica no ensino-aprendizagem. Concordamos com Marques (2006, p. 55) quando elucida a relevância de organizar essa performance de narrar história na alfabetização, pois “[...] sua invenção reside no detalhe: evidenciar uma palavra, iluminar uma pausa, desdobrar um gesto, incorporar a participação dos ouvintes, buscar um tom de voz, encaixar um comentário, introduzir um personagem, arquear as sobrancelhas”.

Almeja-se que nesse planejamento tenhamos uma proposta que valorize a cultura da escrita e da leitura, independentemente do nível em que o/a aluno/a se encontre no processo

de alfabetização. Deste modo, cabe ao docente organizar a contação de história, permitindo o trabalho com os diferentes gêneros textuais, indicando os espaços e recursos adequados para que essa ação ocorra de forma prazerosa e significativa na aprendizagem da língua escrita.

Paiva e Maciel (2008) destacam a necessidade dos/as estudantes da graduação ouvirem histórias e conhecerem autores de diferentes estilos, a fim de ampliar o repertório de leitura infantil no processo de formação inicial ou continuada. Por isso, reforçam que os cursos de licenciatura em Pedagogia deveriam ter em seu currículo uma disciplina para abranger essas discussões práticas e teóricas sobre a importância das narrativas de histórias e a formação do professor para mediar a leitura. Dessa forma, os/as educadores/as podem conhecer a relevância da literatura literária, introduzindo-a dentro da sala de aula que vai atuar numa abordagem lúdica para os alunos que estão inseridos na alfabetização.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Nesta parte, apresentamos as discussões e interpretações dos dados obtidos ao longo da pesquisa. Para tanto, compreende-se a descrição da entrevista realizada em colaboração com a professora que leciona numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais), análise das observações realizadas na sala de aula sobre as práticas de contação de histórias no espaço educativo. Desta forma, os aportes teóricos que nos apoiam nesta reflexão-crítica acerca dos resultados são: Burg (2012), Coelho e Pedrosa (2012), Gomes (2012) que tecem comentários sobre a relevância de contar histórias na sala de aula quando as narrativas envolvem as brincadeiras e a ludicidade; assim como discorrem em torno da postura assumida pelo/a aluno/a ao participar das atividades do (re)conto de histórias e do faz-de-conta no processo de escolarização; por último, caracterizam a função da escola para fomentar essa proposta pedagógica incluindo atividades interdisciplinares no currículo em consonância com os princípios da Educação do Campo.

#### **3.1 Caracterização da Escola José Albino Pimentel**

O campo escolhido para a construção da presente pesquisa foi na escola José Albino Pimentel, localizada no Quilombo Gurugi, no município do Conde-PB. A fundação do prédio ocorreu por intermédio da parceria BIRD-SEME na prefeitura municipal. Ressaltamos que a instituição está situada num território que apresenta na sua trajetória histórica lutas pela posse da terra e da reforma agrária, por isso a comunidade é reconhecida como um quilombo.

Em visita à escola, identificou-se que a situação socioeconômica dos/as estudantes matriculados/as é, em sua maioria, de baixa renda. Muitos são filhos/as de agricultores/as, assentados/as, indígenas e quilombolas. O horário de funcionamento da instituição ocorre nos dois turnos: manhã e tarde. Atualmente, atende cerca de 256 alunos/as da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais).

No Quilombo Gurugi, mantém-se viva muitas manifestações culturais que representam os sujeitos que residem nesta localidade e as tradições dos seus ancestrais, tais como: o coco de roda, capoeira, lapinha e maculelê. Também, há um enorme protagonismo das mulheres no ramo das atividades artísticas dentre elas apresentam-se: o grupo de mulheres artesãs nomeado de “Mães do Barro” que são responsáveis pela produção de peças em argila; o grupo “Caminhos do Rio” a partir da colheita do coco produzem óleos e cocadas para serem comercializadas, isto é, fabricam produtos derivados deste recurso natural; enquanto o

grupo “Mulheres Negras de Gurugi II” cultivam as raízes, assim como produzem alimentos através desses materiais que plantam no próprio quintal. Frisando que essas mulheres atuam profissionalmente, demonstrando o empoderamento feminino ao exercer o trabalho desenvolvido na própria comunidade e direcionam o dinheiro para compor a renda familiar. Aliás, muitas dessas trabalhadoras são parentes dos/as estudantes, por isso deve-se abordar as diferentes profissões e atividades profissionais que são exercidas pelos indivíduos que residem na região.

Partindo para a estrutura física da escola, aponta-se a composição de: seis salas de aula, uma secretaria, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma brinquedoteca, um refeitório, dois banheiros para os/as alunos/as e um banheiro para os/as professores/as. O espaço encontra-se em condições adequadas para o desenvolvimento das aulas, sendo necessário apenas alguns reparos em relação à pintura interna e externa do prédio.

O PPP da escola José Albino Pimentel, apresenta como objetivo geral proporcionar uma educação adequada abrangendo as especificidades do campo, estimulando a construção de educandos/as para atuarem na sociedade por meio de um ensino que inclua as questões democráticas, sustentáveis, autonomia e inclusiva do sujeito. Enquanto os objetivos específicos, direcionam-se ao fomento da participação da família nas ações desenvolvidas no espaço educativo; realizar atividades pedagógicas voltadas para a Educação do Campo e Educação Quilombola; organizar projetos que valorizem a territorialidade e interdisciplinaridade na mediação do ensino-aprendizagem; e promover parcerias com a universidade e outras instituições, sejam das esferas públicas ou privadas.

A escola José Albino Pimentel desenvolve diversos projetos ao longo do ano letivo, então listamos: o projeto nomeado de “Clamores Antigos”, iniciado através da proposta pedagógica de um professor que leciona na instituição. Na primeira versão, configurou-se como teatro de fantoche, abrangendo as manifestações culturais e a historicidade dos povos quilombolas que compõem a população que reside no local. Logo após, o grupo incluiu a dança e a música africana com a utilização de instrumentos musicais (zabumba, ganzá, etc). Em relação aos sujeitos envolvidos estão alunos/as e ex-alunos/as que estudaram na escola, sendo assim realizam apresentações em diferentes espaços perpassando o espaço educativo, ou seja, o projeto consegue expandir os aspectos culturais da localidade e a identidade dos povos quilombolas. Na medida que acontece um trabalho coletivo entre a escola e comunidade para fomentar essas ações direcionadas ao contexto social, econômico e territorial desses/as estudantes.

### 3.1.1 Apontamentos da Entrevista

No dia 23 de agosto de 2022, realizamos a entrevista semiestruturada por intermédio de um roteiro, possibilitando o diálogo a respeito da problemática investigada pela pesquisadora-graduanda em Pedagogia com área de aprofundamento na Educação do Campo. Destacamos que a identidade da entrevistada foi preservada, por isso chamaremos de professora colaboradora.

Em relação aos dados da primeira parte da entrevista destaca-se as seguintes informações: a professora colaboradora atua há cerca de 12 anos, possui formação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e pós-graduação em Psicopedagogia numa instituição privada de ensino. Trabalha na condição de professora efetiva na escola José Albino Pimentel por parte da prefeitura de Conde-PB. A docente leciona no horário da tarde, especificamente, numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental composta por 20 alunos, sendo 12 meninos e 8 meninas que se encontram na faixa etária entre 6 aos 7 anos.

Os dados do segundo bloco da entrevista compreendem as questões da pesquisa, com as seguintes informações e dados da professora colaboradora: inicialmente, ela descreve que existe uma relação íntima com a literatura infantil, destacando a relevância das crianças envolverem-se no universo literário.

[...] uma relação íntima, adoro a literatura infantil. Para mim a literatura infantil faz parte de digamos, que dá uma base da imaginação da criança, na vontade de vir pra escola. [...] A literatura infantil é fundamental para o desenvolvimento da criança, tanto emocional como escrita e leitura. Então, a literatura infantil influencia em todo o desenvolvimento da criança. (P. C.)

É perceptível o seu envolvimento com a literatura infantil, visto que na fala apresenta alguns indícios reconhecendo a função da literatura infantil no processo de escolarização e nas descobertas que as crianças podem desenvolver ao terem contato com as narrativas literárias no cotidiano. A palavra utilizada “adoro” dá a dimensão de quanto a professora considera essa produção importante para a sua ação pedagógica.

Logo após, a professora colaboradora foi questionada sobre seus sentimentos ao ouvir ou ler uma história na infância. Sobre isso, ela nos relata o amor que surgiu pela literatura nesta fase e acabou recaindo em torno da sua atuação profissional, ou seja, incluiu as práticas de leitura no processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as.

[...] amo ler para as crianças e ler para mim também. Agora quando eu leio para as crianças, claro que a literatura é direcionada a idade delas. [...] Eu me envolvo tanto na história que dou uma de criança, quando eu estou lendo. Se for uma história que, às vezes, é um pouco triste, as crianças também ficam um pouco triste. Depois, a gente vai debater sobre. Assim, independente da história, a gente reage de acordo com a história que lê e ouve[...]. (P.C.)

Adiante, lista duas histórias da literatura infantil que mais lhe marcou direcionado ao período de sua infância cita o livro “O Patinho Feio<sup>2</sup>” (2015) que se trata de um clássico, apresentando o enredo de um pato que desde seu nascimento enfrenta alguns desafios em torno de sua fisionomia, pois os personagens envolvidos nessa obra, o considerava um animal estranho, ou seja, possuía uma aparência feia em relação aos outros animais que fazem parte da trama. No período da adolescência, a professora menciona o livro “Zezinho, o Dono da Porquinha Preta<sup>3</sup>” (1999) que retrata a amizade de um garoto, simples da roça, com uma porquinha chamada de Maninha. Existe uma relação muito afetuosa entre Zezinho e Maninha, mas quando seu pai anuncia que irá vendê-la para um vizinho, o menino fica triste. Assim, tenta convencer o pai a desistir dessa atitude, porque não consegue viver longe de sua amiga. Portanto, a narrativa expressa a necessidade dos adultos dialogarem com as crianças e, também enfatiza como é crucial entenderem os seus sentimentos e escolhas acerca de situações cotidianas.

Neste diálogo, a entrevistada informou que não tinha uma pessoa responsável para contar histórias e precisou lidar com o falecimento de sua mãe quando criança. Mas, aproximou-se das obras literárias através de sua madrastra que na época assumiu a função de diretora em uma escola e trazia alguns livros para casa. Desse modo, a professora colaboradora conseguia explorar as histórias, ilustrações e palavras expressas no universo da literatura infantil.

Quando questionada sobre a importância de contar histórias para as crianças, principalmente, que se encontram no processo de alfabetização e letramento, destaca que essas práticas nos espaços educativos apoiam os/as alunos/as na aquisição da escrita e leitura. Sendo assim, a literatura infantil na sua percepção contribui no ensino-aprendizagem, incorporando as questões socioemocionais que as crianças possuem.

[...]ajuda no processo da aquisição da escrita e da leitura. Eu abordo, muito, a questão emocional da criança. [...]a literatura infantil vai diretamente na questão emocional da criança. Porque, quando leio a história da faixa etária

<sup>2</sup> Andersen; Hans Christian. **O patinho feio**. tradução de Tatiana Belinky. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

<sup>3</sup> VITÓRIA, Jair. **Zezinho, o dono da porquinha preta**. 14. ed. São Paulo: Ática, 1999.

delas, muitas vezes, se colocam na história. Tem muitos livros aqui agora de empatia. Então, eu leio bastante [...] essa questão de respeitar o outro, acho fundamental, [...] porque estão assim em transição, vindo [...] processo de maturidade que vai pro segundo ano, tem os problemas familiares que interferem.

[...] a literatura infantil, eu digo que ela protege a criança na parte da criatividade, da parte emocional. É como se fosse uma proteção. E aí acontece naturalmente gostar de ler, aí vem a apropriação da leitura e escrita. É como se fosse [...] um caminho cheio de flores para que a criança possa se apropriar da leitura e escrita, sem doer tanto, porque a apropriação da leitura e escrita nessa fase é dolorosa, se você não semear de uma forma que ela goste de ler e escrever. (P. C.)

Nessa perspectiva, a literatura infantil se apresenta como um instrumento pedagógico capaz de potencializar diversas aprendizagens dos/as alunos/as. Para tanto, a professora colaboradora designa que o processo de alfabetização e letramento pode ser um “caminho cheio de flores” quando se compreende as obras literárias nesta trajetória. Esta situação é colocada em pauta, porque a professora colaboradora reflete sobre os métodos tradicionais e mecânicos de ensinar os/as alunos/as, indicando uma ruptura. Desta forma, considera que a prática de contar histórias oportuniza a criatividade e ludicidade na trajetória de aquisição referente a escrita e a leitura, assim como no gosto pelas narrativas literárias.

Em relação a contação de histórias no plano de aula ou sequência didática, a professora colaboradora inclui diferentes narrativas que pertencem à literatura infantil. Também, trabalha com a história da comunidade Quilombola abrangendo lendas, fábulas, cantigas, parlendas dentre outros enredos.

Sim, faz parte do plano de aula. Por causa do programa que nós (escola) estamos, eu procuro adequar o conteúdo, as histórias, as dinâmicas, as brincadeiras. Por exemplo, nós estamos na semana do folclore. Então, a gente (professores/as) está trabalhando muitas histórias sobre o Saci, as parlendas que eles (alunos/as) gostam muito e têm o conhecimento também, porque a comunidade [...] tem essa apropriação, esse conhecimento. Eu (professora colaboradora) procuro interagir, usando as cantigas como tem ali (no cartaz inserido na parede da sala de aula), as canções, as lendas da própria região, do próprio quilombo. O próprio quilombo tem suas lendas, como o “Pai do Manguê”. [...] Nós temos um filme aqui (da comunidade) no Gurugi. Sobre o “Pai do Manguê” os avós, [...] contam para eles (alunos/as) e os avós dão o testemunho que viram o “Pai do Manguê”, que ele existe. Então, dou essa credibilidade e importância da questão das lendas culturais, que é fundamental para que prossiga[...]. (P.C.)

Constatamos que a professora colaboradora insere no plano de aula as histórias, muitas das vezes, advindas da comunidade. Há uma valorização significativa sobre as narrativas que são contadas pelos familiares dos/as alunos/as, dialogando com diferentes gêneros textuais

que circulam na sociedade. Sendo assim, a postura da docente ao explorar as lendas narradas pelos/as avós/ôs dos/as estudantes estimulam as trocas de saberes, mantendo uma relação dialógica entre a historicidade e cultura desses sujeitos no espaço educativo. Na verdade, observa-se uma preocupação por parte da educadora na sistematização dos conteúdos para que interajam com as unidades temáticas expressa na BNCC, pois a mediação do ensino deve considerá-las estando em consonância com o currículo da escola que direcionam suas atividades pedagógicas para as especificidades da Educação do Campo.

Quando perguntamos a respeito de como se prepara para contar histórias, a professora colaboradora, indica que usa diferentes recursos, objetivando atrair a curiosidade das crianças para o que está/será narrado na sala de aula.

Primeiro leio a história em casa, [...] vejo qual é a mensagem da história. [...] preparo uma fantasia. Eu tenho o material, boto só uma máscara do personagem ou faço aquela introdução para que venham a prestar atenção na história. [...] eu gosto muito de contar, porque quando a gente conta a criança percebe o prazer de ouvir e de ler. Por exemplo, você vai contar a história, você tem que fazer: a fala dos personagens, as entonações, os barulhos[...]. E assim, ficam maravilhados, porque é como se estivesse fazendo parte da história. Quando eu passo um vídeo, passo bem pouco. Mas, eu gosto mesmo é de contar, de falar, de expressar, de gritar, de bater, de repente bate na mesa. (P.C.)

Ressaltamos que os recursos são fundamentais para cativar os/as telespectadores/as no momento de ouvirem e interagirem com as histórias contadas, ou seja, esses elementos utilizados pela docente potencializam a performance da contadora. De fato, o visual facilita a curiosidade das crianças, conduzindo sua atenção para o que está sendo desenvolvido na aula. Por isso, a seleção dos recursos, preparação e os ensaios precisam compreender os aspectos lúdicos que sejam capazes de fascinar os/as educandos/as quando estiverem participando das rodas de contação, por exemplo. É notável na fala da professora o planejamento que ela faz para contar a história. A leitura prévia do texto procurando aspectos que pode destacar, a mensagem que a história traz e a preparação de recursos para utilizar no momento da contação mostram o envolvimento da professora com esse momento e a importância dada a ele.

Ao falar dos aspectos que considera relevantes na escolha dos livros para organizar a contação de história na sala de aula, a entrevistada menciona que o título da história é um dos fatores que mais a influencia na seleção, mas, também lista outros itens.

Eu escolho de acordo com o título da história, geralmente é o título da história que atrai mais, a capa, as ilustrações que eles (alunos/as) gostam[...].

E a mensagem que a história conta pra eles (alunos/as)[...]. Têm os livros não verbais, só as leituras de imagem que acho bacana. [...] acho interessantes esses livros só com as imagens, porque a gente vai percebendo além da oralidade a imaginação deles (alunos/as). [...] Já contei a mesma história na minha turma e no pré, a interpretação é totalmente diferente: “O Guarda-Chuva do Vovô<sup>4</sup>”, [...]aborda a morte de uma forma bem sucinta não aparece a palavra morte no livro, mas alguns (alunos/as) percebem que o avô se foi (faleceu). É muito interessante, a interpretação de uma criança de cinco/quatro anos e a interpretação de uma criança de seis/sete anos. Fiquei encantada, quando eu tive essas experiências. E outra coisa, os livros com personagens negros são raros. Então, eu tenho em vídeos[...]. Trabalho com o “Cabelo de Lelê<sup>5</sup>”. (P.C.)

Nesse trecho, a professora nos revela que muitos temas são escassos na realidade das crianças, por exemplo: no caso da temática morte ou finitude da vida, poucos autores discutem. Diante disso, entendemos que “a literatura infantil, nas suas diversas formas, também pode falar de temas delicados, o que não significa bombardear as crianças com este assunto, e sim desenvolver este tema de uma forma natural, que não exclui os sentimentos de luto, de dor e saudade” (ZAMBELI; KAERCHER & FELIPE, 2017, p. 211). Ou seja, a docente quando trabalhou com o livro “O Guarda-Chuva do Vovô” na sala de aula trouxe à tona o assunto da morte de forma significativa, facilitando a compreensão dos/as alunos/as. E pode entender através de sua atuação a relevância deles/as envolvessem com as narrativas que abordam de maneira coerente essa situação, pois ignorá-la acarreta mais dificuldades no entendimento da criança sobre a existência desse fato.

Também, salienta que os livros voltados para as relações étnico-raciais são raros, mas seleciona obras literárias com essa temática e com personagens negros para trabalhar com os/as alunos/as, visto que muitos/as são negros e quilombolas e precisam conhecer narrativas sobre a cultura e ancestralidade desses povos, principalmente para combater a discriminação racial. Ressaltamos que, ao longo da entrevista, a docente mostrou um livro confeccionado de tecido com a história da “Abayomi”. Portanto, na sua atuação profissional, preocupa-se em apresentar histórias com essa perspectiva para fortalecer o reconhecimento e identidade dos/as educandos/as que vivem no/do campo.

Posteriormente, questionamos se os/as alunos/as expressavam interesse pelas práticas de contação de histórias desenvolvidas na sala de aula. Sobre isso, a professora colaboradora fala que ao trabalhar com as obras literárias os/as alunos/as trazem os enredos para a vida real, e aproveita o momento para realizar uma discussão para que possam expor os pensamentos.

<sup>4</sup> MOREYRA, Carolina. **O guarda-chuva do vovô**. 2.ed. São Paulo: Editora DLC, 2013.

<sup>5</sup> BELÉM, Valeria. **Cabelo de Lelê**. São Paulo: Editora IBEP, 2012.

Aliás, muitos/as desses/as alunos/as expressam, tais ideias: “E se tivesse outro final?”, “O personagem principal não foi legal, não gostei!”, dentre outros posicionamentos.

Sim, eles (alunos/as) têm bastante interesse. Quando trabalho a contação de história, geralmente eles querem interferir no processo da leitura. Eles se interessam pelo personagem principal, pela mensagem dizem: “E se tivesse outro final”, “Se eu fosse o personagem principal, faria isso?”, “o personagem principal não foi legal, não gostei!” [...] eu dou todo esse momento para eles discutirem sobre a história, às vezes, não concordam com o final da história, falam ou com o comportamento do personagem.

E outra coisa, eles (alunos/as) trazem para vida real deles muitas histórias. [...] Por exemplo, histórias que os irmãos brigam pela atenção do pai ou da mãe, histórias de bullying, de respeitar o colega que possui alguma deficiência. Como tenho aqui um aluno autista, já passei o vídeo da Mônica sobre o autismo [...] para eles terem (alunos/as) essa sensibilidade com o aluno (houve a substituição do nome da criança para evitar identificação do mesmo) que é a autista. Então, eles (alunos/as) se envolvem mesmo com a leitura, principalmente, na hora de falar sobre a leitura se deixar passar a tarde todinha. (P.C.)

Percebemos que as crianças têm autonomia de se posicionar sobre a história contada, socializam com seus colegas de turma as percepções que tiveram ao ouvir a narrativa trabalhada pela docente na sala de aula. A partir dessa atividade, explora-se o senso imaginário do/a aluno/a que cria suas próprias conclusões em torno do enredo; o vocabulário desses estudantes é ampliado, tendo em vista que passam a ter contato com outras palavras que, muitas das vezes, não fazem parte da realidade em que estão inseridos/as, passando a questionar o significado e usá-las nos diálogos.

A respeito de quais histórias ou livros infantis os/as alunos/as preferem, a professora afirma que usa todos os tipos de narrativas na sala de aula, inclusive cita os contos de fadas. Mas, os/as estudantes adoram os livros que tragam as rimas e poesias no enredo.

[...] Prefiro todos os tipos, tanto os contos de fadas que já tenham conhecimento. Mas, gosto muito de livros que trabalham o amor ao próximo, respeito e solidariedade. [...] Que tenham uma mensagem, uma linguagem que eles (alunos/as) compreendam, [...] de acordo com a faixa etária deles (alunos/as).

E outra coisa, eles (alunos/as) adoram livros de rimas gostam demais [...] “Era Uma Vez o Gato Xadrez<sup>6</sup>”, gosta de algumas poesias. Mas, eu gosto que eles (alunos/as) tenham contato com todo tipo de literatura, desde que seja de uma literatura que compreendam. (P.C.)

Diante disso, percebemos que a professora insere as obras literárias no processo de alfabetização e letramento dos/as alunos/as, utilizando textos e livros com diferentes gêneros

---

<sup>6</sup> VILLELA, Bia. Era uma vez um gato xadrez. 2.ed. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

textuais. Como podemos observar, essa proposta pedagógica tem funcionado, porque os estudantes demonstram interesse pela leitura e pela contação de história no espaço educativo. Tal situação acontece, especialmente, pelo fato da professora que leciona nessa turma de 1º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) instigar o trabalho com a literatura infantil constantemente.

Nesse sentido, perguntamos se além dos livros quais recursos ou materiais usava na contação de histórias. Então, a professora colaboradora informa que realiza a leitura e narração de histórias na lata, pois gosta que os/as alunos/as manuseiem os elementos usados nessa ação.

A leitura na lata, poesia na lata, aquele do “Era Uma Vez o Gato Xadrez”. Leitura que eles (alunos/as) manuseiam e chame mais a atenção. Por exemplo, aquela sombrinha, do livro “O Pássaro Sem Cor”<sup>7</sup>. Então, uma leitura que eles (alunos/as) possam além de manusear não só as páginas, mas que tenham outro formato [...] como a sombrinha. Eu tenho as leituras que eles fazem na sala e as que levam para casa também de acordo com o conteúdo. Aquela caixa de picolé, [...] coisas que eles (alunos/as) possam pegar, manusear, montar, desmontar, mudar todo o contexto também. [...] Eles (alunos/as) pegam os livros de contar história não verbal [...] e vão contando através das ilustrações, eles (alunos/as) mesmos dão a mensagem a história que querem e cria os próprios personagens. Então, dão outros nomes aos personagens. É bem bacana. Realmente, é pouco tempo na verdade para todo esse leque de informações que tem para eles (alunos/as). Na literatura, a gente está muito pobre porque a criança hoje tem a tecnologia que veio um pouco atrapalhar. [...] Não gosto de fazer nada em computador, gosto de pegar o livro e sentir o cheiro do livro. Quando eu dou os livros aqui (na sala de aula), eles (alunos/as) cheiram. (P.C.)

Sendo assim, a docente prefere usar recursos lúdicos que promovam o manuseio desses materiais para os/as alunos/as tocarem e visualizarem. Desta forma, a postura adotada pela professora colaboradora assemelha-se com as ideias de Coelho e Pedrosa (2012, p.59) quando enfatizam que “por meio desses recursos, as crianças tanto retomam, no espaço da brincadeira, significados já experienciados no seu dia a dia, quanto constroem significados que fazem sentido naquele momento de seu processo interacional”. Trata-se, portanto, de criar as possibilidades para as crianças que estão no processo formativo se envolverem com as histórias contadas, assim como se interessarem pela leitura dentro e fora do ambiente escolar.

A professora diz ainda que prefere trabalhar com o livro de literatura para que as crianças cheirem: “Quando eu dou os livros aqui (na sala de aula), eles (alunos/as) cheiram” (P.C.). Esse contato com o livro e o fato de cheirar o livro demonstra a especificidade do

<sup>7</sup> PASCOAL, Luís Norberto. **O pássaro sem cor**. São Paulo: Educar DPaschoal, 2015.

objeto e a afetividade que as crianças desenvolveram com ele, mediado pela professora. Essa ação foi realizada pela professora e repetida pelas crianças, demonstrando afeto e o gosto pela leitura e pelos livros.

Por último, a professora colaboradora indica uma das estratégias usadas para desenvolver sua performance, ou seja, como torna-se uma educadora-contadora de histórias no espaço educativo.

São recursos que encantam, [...] a criança é muito do ver. Atrai muita atenção delas. Então, quanto mais recursos melhor para a contação da história, é fundamental. E quando eles (alunos/as) interagem na história, melhor ainda [...]. Por exemplo[...] pego o aluno (ou aluna) pela mão, uma coisa bem simples e sem caracterização: “Era uma vez uma raposa, aí pego pela mão e saio andando pela sala”, eles (alunos/as) amam esse tipo de coisa. Entrar dentro da história e ser o próprio personagem. [...] Eu digo assim, não precisa muita coisa pra encantar a criança pela leitura e para literatura infantil, usando a sua criatividade[...]. (P.C.)

A percepção da professora colaboradora acerca do ato de contar histórias aproxima a literatura infantil no processo de alfabetização dos/as alunos/os, pois considera a criatividade tanto no planejamento como na reinvenção de sua performance, aproximando-se dos apontamentos realizados por Gomes (2012, p. 26-27) quando diz que “[...] contar ganhou outros significados, como comunicar, ensinar, brincar, inserir a criança no contexto social. Contar é também uma forma de inserir a linguagem do grupo para a criança.” Nessa dimensão, a professora insere as crianças como personagens e protagonistas das narrativas, fazendo-as vivenciarem a história, uma vez que considera que “os recursos encantam”.

### **3.1.2 Observação das rodas de contação de histórias**

Para entendermos a sistematização das práticas de contação de histórias no processo de escolarização, investigamos a postura da professora que leciona em uma escola do/no campo durante o mês de setembro. Desta forma, a graduanda-pesquisadora realizou algumas visitas na instituição para analisar a mediação do ensino, o envolvimento dos/as alunos/as nas atividades pedagógicas e a relação da docente com a literatura infantil. Para tanto, registrou-se em diário de campo os aspectos observados que compõem as informações coletadas ao longo desse estudo de campo. Neste instrumento, apontamos os sujeitos que participaram da ação, recursos usados nas performances de narração, comentários pronunciados pelas crianças que

se encontram inseridas no 1º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) e algumas reflexões-críticas elencadas pela pesquisadora ao acompanhar a rotina educativa dessa turma.

Evidenciamos que muitos/as dos/as alunos/as conseguem ler palavras, enquanto os/as demais algumas frases. Tais aspectos foram observados nas atividades de registro em que os/as alunos/as realizaram a escrita de palavras e/ou frases trabalhadas através de ditados ilustrativos desenvolvidos na sala de aula. Pois, a professora que leciona nesta turma incentiva as práticas de contação de histórias durante todo ano letivo. Ou seja, no planejamento das atividades educativas inclui as rodas de contação ou leitura de histórias, no intuito dos alunos/as consolidarem as habilidades de leitura e escrita numa perspectiva lúdica, trabalhando com os múltiplos gêneros textuais que perduram na sociedade e nos meios de comunicação.

Sinalizamos que a literatura infantil faz parte das ações pedagógicas da escola no/do campo José Albino Pimentel, compreendendo a historicidade da comunidade Quilombola e as manifestações culturais presentes neste território. Desta forma, estimula-se uma formação crítica englobando a emancipação dos sujeitos “[...] por meio da tradição oral e tantas outras formas, as histórias atravessaram tempo, fortaleceram auxiliando a compreensão e ensino, logo é um elemento que contribui para ação consciente e criativa nas docências” (LIMA, ANJOS & ROÇAS, 2021, p.1008).

Na prática da professora colaboradora, a configuração das cadeiras é um elemento considerado na preparação do ato de contação de história, ou seja, são dispostas em círculo para facilitar a visualização dos acontecimentos e manter o diálogo com os/as alunos/as diante da narrativa abordada na sala de aula.

**Figura 4 — Configuração da Sala de Aula**



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Por meio das observações, constatamos que a professora colaboradora mantém uma rotina com seus os/as alunos/as. Inicialmente, quando chegam na escola são direcionados/as para o refeitório para participar de uma acolhida com todos/as professores/as que lecionam na instituição e as demais turmas que compõem a Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais). Nesta perspectiva, entendemos que “a rotina pode ser um instrumento construtivo para o desenvolvimento da criança, desde que seja planejada para que a criança seja independente e autônoma” (BURG, 2012, p. 89). Por sua vez, ela oportuniza uma aprendizagem significativa aos educandos que criam uma relação com a proposta de ensino desenvolvida pelo/a professor/a na sala de aula, porque vão entendendo que as atividades acontecem gradativamente sendo necessário a participação de cada um deles.

Ao retornarem para dentro da sala em fila, a professora orienta que os/as alunos/as retirem o lanche (suco, refrigerante, fruta etc) da lancheira e deposite na bandeja para ser levado para a geladeira. Em seguida, distribui os crachás com a identificação de cada um/a aluno/a e solicita que eles/as coloquem o caderno de casa embaixo da mesa. Depois, se organiza para realizar a contação de histórias, lembrando que nesse momento confere rapidamente os recursos que irá usar na performance e deixa todos em cima do seu birô.

Na sala de aula, existem diversos cartazes espalhados no (lado esquerdo e fundo da sala) ambiente com ilustrações do alfabeto no formato maiúsculo e minúsculo. Possui algumas poesias e cantigas que foram trabalhadas em aulas anteriores. Aliás, a docente confeccionou uma chamada com as fotos dos/as alunos/as e pendurou no espaço para promover o reconhecimento visual entre os/as colegas. Salientando que próximo da porta, encontra-se uma caixa com alguns livros destinados à leitura, ou seja, é um material recebido de doações para os/as alunos/as levarem para casa no intuito de que a família possa ler e eles/as mesmos/as realizar essa ação no seu lar.

**Figura 5 — Recurso na Contação de História**



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

É possível observar na Figura 6, um dos recursos utilizados pela professora colaboradora na contação de histórias. Desta forma, quando está narrando insere diversos materiais para caracterizar aquele momento como “a hora da contação de histórias”. Além do chapéu da leitura usa: avental, chapéu de bruxa, presilha no cabelo, saia de cetim ou feltro na cor rosa, máscaras ilustrativas para representar os personagens.

Na primeira observação sobre as rodas de contação de história, tivemos a história “O Bichinho da Maçã” da autoria de Ziraldo. No início, a professora colaboradora organizou as cadeiras e mesas para conseguir realizar a performance percorrendo todo o espaço da sala, assim como criou um cenário desenhando uma árvore com alguns frutos na lousa e adicionou Tecido Não Tecido (TNT) na cor verde para representar o gramado. Em relação ao material manipulativo usado na representação dos personagens principais, trouxe a “maçã gigante” construída com papelão e Acetato-Vinilo de Etileno (EVA), enquanto o “bichinho de cor amarela” era de tecido no formato de um fantoche.

**Figura 6 — O Bichinho da Maçã**



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Percebemos a diferenciação dos personagens presentes na história devido às estratégias e técnicas exploradas pela docente. Considerando que o figurino faz parte dessa preparação, atentou-se em vestir uma saia de feltro e colocar o chapéu da leitura. Esses itens, caracterizam o momento da atividade, indicando a abordagem da literatura infantil na turma de alfabetização.

Diante do enredo, a professora colaboradora realiza múltiplos movimentos ao percorrer a sala, explora diversas possibilidades de vozes para marcar as falas dos personagens e os gestos corporais.

No período pós-contação, os/as alunos/as possuem a liberdade de expor as ideias concebidas em torno da história narrada, criam hipóteses a respeito de como o bichinho entrou dentro da maçã, por sua vez, indicam alternativas para tal situação. Nesse caso, uma das crianças falou: “já sei! Foi porque o bichinho mordeu a maçã, aí ficou dentro e não pode sair”. Também, puderam interagir com o material usado, ou seja, inseriram a mão no fantoche do bichinho e recontaram alguns trechos da história. Logo após, a professora solicitou uma atividade complementar para os/as alunos/as: a criação de uma ilustração da narrativa e a socialização de suas percepções em torno dessa trama literária.

Na segunda observação, tivemos o teatro de palitoche na contação de história “O Ratinho e a Lua” escrita por Alba Capelli e Dora Dias. Nessa performance, organizou-se o cenário para desenvolver a narração. À medida que os/as alunos/as entravam na sala de aula presenciamos o entusiasmo para que a docente realizasse essa atividade, na medida em que faziam comentários com os/as demais colegas no intuito de tentar adivinhar qual história seria contada. Vejamos na Figura 7, a professora se encontra por trás do teatro onde anuncia o nome da obra literária abordada na aula e, conseqüentemente, manuseando os palitoches que representam os personagens.

**Figura 7 — O Ratinho e a Lua**



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Considerando que na trama aparecem os seguintes personagens: ratinho, lua, tartaruga, vaca, aranha, galinha e pássaro, a docente, na função de contadora de histórias, preocupa-se

em usar vozes distintas para marcar a fala desses personagens que surgem na narrativa, ou seja, dar intencionalidade e ritmo. Portanto, o início, meio e fim do enredo encontra-se numa posição explícita, possibilitando uma maior compreensão dos/as alunos/as em torno da história trabalhada na sala.

O pós-contação da história abrangeu uma roda de diálogo, tendo como objetivo a interação dos/as estudantes para expressarem suas opiniões acerca da narrativa. Sendo assim, houve alguns questionamentos referentes ao enredo, destacamos uma questão apresentada pela professora colaboradora: “porque o ratinho pensava que a lua era um queijo?”. Em contrapartida, um aluno respondeu: “é por causa do formato, tia! Ela era amarela e o rato pensou que era um queijo”. Também, questionou-se a respeito da conduta que os amigos do ratinho tiveram, ou seja, a professora perguntou para os/as alunos “você concordam com o plano elaborado pelos animais ou fariam algo diferente para ajudar o ratinho?” Então, boa parte da turma menciona que gostou da atitude tomada pelos amigos do ratinho, ao mesmo tempo acharam engraçado a ideia.

Num segundo momento os/as alunos puderam experienciar os recursos usados, brincando com os palitoches. Esse envolvimento proporcionou que eles/as adentrassem no universo da narrativa e da literatura infantil, recontando a história a partir do que compreenderam e fora trabalhado na aula. Desta forma, o ato de contar história no processo formativo potencializa o aprendizado das crianças, incentivando o gosto pela leitura num viés que:

[...] haja concepções teórico-metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler o mundo da vida e reconhecer a sua dinamicidade, superando o que está posto como verdade absoluta. É preciso trabalhar com a possibilidade de encontrar formas de compreender o mundo, produzindo um conhecimento que é legítimo. (CALLAI, 2005, p. 231).

Mediante essas informações, o ensino atrelado às práticas de contação de histórias mediada pela professora consegue fomentar o imaginário infantil dos/as alunos/as que participam das ações de contar e recontar durante o processo de alfabetização e letramento, assim como reconhece a função da escola em traçar propostas pedagógicas que valorizem a leitura de mundo no ensino-aprendizagem aliado a emancipação dos sujeitos que estão se constituindo para atuar de maneira consciente na sociedade. E, ao mesmo tempo, entender quais são seus direitos e deveres nos diferentes espaços.

A terceira observação compreendeu a contação de história nomeada “A Raposa e as Uvas”, uma fábula escrita por Esopo. Nesta performance, a docente implementa uma estratégia muito interessante ao inserir os/as alunos na trama, ou seja, eles/as assumem o papel de representar os personagens que aparecem na história. Podemos visualizar na Figura 8, a participação direta de 5 (cinco) alunos, sendo 2 (duas) meninas e 3 (três) meninos que por intermédio das orientações da professora adentram no enredo e tornam-se protagonista dessa ação educativa.

**Figura 8 — A Raposa e as Uvas**



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Cabe ressaltar que a docente escreveu na lousa o gênero textual que seria explorado a partir da contação de história. Para tanto, os/as alunos/as aproveitam esse momento em que estava sendo escrito o determinado gênero para juntar as sílabas e, conseqüentemente, ler o que a professora colaboradora tinha acabado de registrar. Então, a educadora responsável pela turma perguntou “você sabem o que é fábula?” e diante das colocações dos/as educandos/as apresentou algumas características desse gênero textual, objetivando que entendessem.

No fim da narrativa, os/as alunos/as puderam socializar suas percepções acerca da fábula contada na sala de aula. Muitos/as apontaram que a raposa, uma das personagens, deveria ter sacudido o pé de uva (como eles/as reconhecem, mas houve o esclarecimento de que a nomenclatura correta seria parreira); enquanto outro aluno disse: “a raposa não tinha que ficar envergonhada, por não alcançar as uvas”. Deste modo, a turma em geral, foram criando hipóteses para a raposa conseguir as desejadas uvas.

**Figura 9 — O Rato do Campo e o Rato da Cidade**



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Na última observação, tivemos a contação de história “O Rato do Campo e o Rato da Cidade” escrita por Esopo. Trata-se de uma fábula. Percebe-se que a professora colaboradora trouxe novamente o gênero textual fábula para os/as alunos/as compreenderem as características dessa narrativa trabalhada na aula anterior.

Conforme Abílio e Mattos (2006, p.86) definem:

A fábula é uma narrativa curta, que apresenta, via de regra, uma moralidade ao final: essa moralidade, em última análise, é um provérbio, uma máxima reveladora de uma visão estática de mundo, que expressa o senso comum. De modo geral, as personagens são animais que assumem comportamento humano, revelando questões relacionadas às relações éticas, políticas ou questões de comportamento.

Nesse sentido, espera-se que ocorra um planejamento para apresentar aos educandos as características do gênero. Este gênero textual se configura como narrativas tradicionais surgidas na Grécia, mas passaram por algumas adaptações antes de adentrar-se na literatura infantil. Sendo assim, os/as alunos/as precisam identificar as características das fábulas que são elencadas pelos autores, numa abordagem questionadora sobre os padrões e comportamentos expressos no enredo. Salientando que o elemento “moral da história” pode ser discutido, mas não pode virar um meio para moldar a conduta do/a aluno/a. É interessante que diferencie as situações vividas pelos personagens, para que a criança possa refletir sobre a sua forma de conviver no mundo, destacando hábitos e relações que estão envolvidas na sua realidade.

Como é possível visualizar na Figura 9, a docente convida dois alunos/as para participar da performance, destacamos que ambos usaram máscaras representando os animais,

trazendo as imagens dois dos ratos. Mas, o aspecto que diferenciava o personagem do rato do campo representado por um dos alunos era o chapéu de palha, por exemplo esse adereço remete a um recurso, bastante usado pelos sujeitos camponeses que trabalham na roça.

Durante a participação, os/as alunos/as repetiam algumas das falas dos personagens e os gestos realizados pela professora. Notamos a contribuição das crianças no desenvolvimento dessa atividade, pois quando estão na atuação dos personagens elas assumem o compromisso e se envolvem totalmente com a narrativa. É, através de uma abordagem lúdica desencadeada pela docente que compreendemos o protagonismo desses educandos ao participarem da contação de histórias. Frisamos que essa estratégia usada na sala de aula do/no campo instiga autoconfiança dos sujeitos, oralidade, coletividade para trabalhar em grupo e autonomia.

A professora colaboradora também fez alguns questionamentos, incluindo: “Na sua opinião, qual dos ratos era mais feliz?”. A maioria da turma, mencionou o ratinho do campo e enumerou os principais motivos. Ou seja, um dos alunos afirmou “o do campo, tia! Porque tem muitas árvores e sombra”. Outro aluno afirmou: “no campo, porque dar para construir um balanço, tem verduras saudáveis e é mais legal”.

Diante desses relatos, percebe-se que os/as alunos/as reconhecem o campo como um espaço prazeroso não só para o ratinho morar, mas, também para eles, porque associaram o fato de ser feliz com situações que relacionam com as vivências mantidas por eles/as na comunidade do/no campo. Sendo assim, enaltece os benefícios de morar num território quilombola, no campo. Concordamos, quando Callai (2005, p.233) confirma que as relações de espaços são construídas pelos educandos no processo de aprendizagem pois:

[...] a noção de espaço é construída socialmente e a criança vai ampliando e complexificando o seu espaço vivido concretamente. A capacidade de percepção e a possibilidade de sua representação é um desafio que motiva a criança a desencadear a procura, a aprender a ser curiosa, para entender o que acontece ao seu redor, e não ser simplesmente espectadora da vida.

Deste modo, os/as alunos/as aprendem por meio das relações pessoais e interpessoais construídas nos diferentes contextos sociais, compartilhando os saberes adquiridos nas vivências com os outros indivíduos. Ou seja, a exploração dos distintos lugares oportuniza as descobertas para os/as educandos/as que se encontram no processo formativo, pois conhecem as manifestações culturais do povo, identificam os costumes e hábitos que as comunidades mantêm ao longo das gerações.

Entendemos que é necessário focar numa abordagem de ensino que integre os múltiplos contextos histórico-culturais nas práticas educativas, evidenciando as relações que

o/a aluno/a pode estabelecer neste estudo ao visualizar o espaço na sua pluralidade e diversidade. Sendo assim, chamamos atenção para a relevância do currículo ser contextualizado e dialogar com as especificidades da Educação do Campo. Logo, os/as alunos/as assumem a função de protagonistas no ensino-aprendizagem, e não de meros receptores de informações que apenas reproduzem os conteúdos trabalhados na escola. Portanto, os/as estudantes problematizam os assuntos e as atividades pedagógicas mediadas na sala de aula, tornando-se sujeitos críticos que aprendem, apreciam e partilham os conhecimentos no intuito de transformar sua própria realidade.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada na escola José Albino Pimentel permitiu entender a relevância da contação de história enquanto uma proposta pedagógica aliada ao processo de alfabetização e letramento. Sendo assim, as práticas de contação de histórias estimulam nos/as alunos/as o gosto pela leitura e o conhecimento em torno das diferentes obras literárias ou gêneros textuais que circulam na sociedade.

Constatou-se o entusiasmo dos/as alunos/as quando participam das rodas de contação de histórias na sala de aula do campo. Tais envolvimento dos/as alunos/as promoveu o desenvolvimento de habilidades nos seguintes momentos: na interpretação do enredo; organização das ideias para comentar a trama com a turma ao emitir uma opinião a respeito do comportamento do personagem ou de determinado assunto retratado na narrativa; estímulo da oralidade dos educandos que possuíam uma certa autonomia e criticidade na forma de se posicionarem.

Diante disso, a configuração das práticas de contação de histórias na ação pedagógica da sala de aula da professora colaboradora é desenvolvida de forma planejada, ou seja, existe uma preparação para selecionar a história, ler e reler previamente, bem como para definir os recursos que potencializam o enredo. Tais ações, são sistematizadas no plano de aula da professora colaboradora apresentando-se como uma atividade de acolhida das crianças. A professora, também, explora o universo da literatura infantil quando explora outros gêneros textuais como poemas, fábulas, contos de fadas, lendas folclóricas e narrativas orais advindas da própria comunidade quilombola. Essa diversidade de textos tende a ampliar a capacidade de leitura e de compreensão das crianças, aspecto que contribui para o processo de alfabetização e letramento. Ao diversificar textos e histórias a docente busca valorizar os saberes populares que fazem parte da realidade dos educandos.

Por sua vez, pudemos observar o uso de diferentes recursos, diálogos e interações tornam as aulas mais significativas, na medida que os aspectos, imaginários, cognitivos e afetivos são explorados por intermédio das narrativas literárias contadas para os/as alunos/as que encontram-se num percurso formativo e de descobertas sobre o mundo. Nessa dimensão, o ensino quando está atrelado às práticas de contação de histórias fornece subsídios para o/a professor/a que leciona na Educação do Campo, assumindo uma função de instigar a ludicidade no desenvolvimento das atividades pedagógicas e em meio a consolidação da leitura e escrita dos/as educandos/as.

Na construção do acervo de histórias, os interesses (pessoal e coletivo) das crianças foram levados em consideração, assim como as problemáticas sociais que sucedem na contemporaneidade. Quando inseriu temáticas pertinentes e necessárias para o conhecimento dos/as alunos/as, tais como: racismo, bullying, amizade, finitude da vida, as diferentes configurações de famílias e inclusão. Portanto, a abordagem da literatura infantil possibilita tratar desses assuntos no espaço escolar, desenvolvendo uma performance prazerosa para narrar, considerando o texto verbal (as palavras escritas) e o imagético como, também o enredo numa perspectiva dialógica, criativa e educativa.

No entanto, propomos que os livros infantis sejam usados com mais frequência nas práticas de contação de histórias, pois os/as alunos/as necessitam compreender os aspectos verbais e ilustrativos presentes nas obras literárias. É primordial dar maior ênfase a este recurso ao longo das performances, ou seja, contar com o apoio do livro objeto material. Conforme enfatizamos na pesquisa, o uso do livro/objeto tende a favorecer o processo de alfabetização e letramento de forma mais focalizada. Logo, o/a aluno/a consegue identificar o/a autor/a e ilustrador/a; reconhecer as palavras e os símbolos que estão no texto verbal; aprende a manusear o material, isto é, virar as páginas e distinguir os itens (capa, contracapa, lombada etc).

## REFERÊNCIAS

ABILIO, Eleonora Cretton; MATTOS, Margareth Silva de. **Letramento e leitura da literatura**. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena(orgs.). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1977.

AFONSO, Maria Aparecida Valentim; SILVA, Ana Roberta; BARROS, Carolina Stella Santos de. **A formação de professores e a contação de histórias como prática lúdica**. In: X Colóquio Internacional de Políticas Curriculares - SEM LEI NEM REI, ME VI ARREMESSADO: por outros projetos políticos de currículo. **Anais...** João Pessoa(PB) UFPB, 2022. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/10coloquiocurriculopb/>>. Acesso em: 06 out. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo soares. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 de out. 2022.

BARROS, Aidil Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia: um guia para a iniciação científica**. 2. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2000.

BOLDORINI, M. G.; MORAES, T. M. R. Monteiro Lobato: racista ou retratista de seu tempo? **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 05, n. 01, p. 195-216, jan./jun. 2016.

BURG, Lucimare Coelho. **Rotina e espaço: uma organização para o acolhimento diário das crianças**. In: COUTINHO, Angela Scalabrin; DAY, Giseli; WIGGERS, Verena(orgs.). Práticas pedagógicas na educação infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). Entrando na roda: as histórias na educação infantil. In: \_\_\_\_\_. **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

BRASIL. **Decreto Lei nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>. Acesso em: 26 de set. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica?Itemid=164>>. Acesso em: 18 de out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010.

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Organizado as classes de alfabetização: processos e métodos**. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena(orgs.). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>>. Acesso em: 28 set. 2022.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 out. 2022.

CARVALHO, José Teófilo de; COSTA, Krisna Cristina. Formação de leitores na infância: caminhos para multiletramentos. In: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu(org.). **A expressividade e subjetividade da literatura**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019, p.139-150. Disponível em:<<https://sistema.atenaeditora.com.br/catalogo/post/formacao-de-leitores-na-infancia-pistas-para-multiletramentos>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Maria Teresa Falcão; PEDROSA, Maria Isabel. Faz de Conta: construção e compartilhamento de significados. In: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de(org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRISON, M. G. R; FELICETTI, Vera Lucia; BACKES, Luciana. Reflexões sobre a prática pedagógica: do contar ao fazer história no 5º ano do ensino fundamental. **Revista Cocar**, v.13, n. 27, p.944-962, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2878>>. Acesso em: 02 out. 2022.

GOMES, Lenice. Cantares e contares: brincadeiras faladas. In: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano. **A arte de encantar o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. São Paulo: Cortez, 2012.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Em 2021, rendimento domiciliar per capita cai ao menor nível desde 2012**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>>. Acesso em 21 set. 2022.

KUHLMANN JR., Moysés. “O Jardim-de- Infância e a Educação das Crianças pobres”. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da Infância Brasileira (1875-1983)**. Campinas: Autores Associados, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Escrever para crianças e fazer literatura. In: **Literatura infantil brasileira histórias e histórias**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática. 2007. p. 14-20.

LESSA, Alba Maria Monteiro Santos; SEGABINAZI, Daniela Maria; SILVA, Karla Patrícia Ferreira. A instalação como estratégia de fortalecimento da mediação na leitura literária. In: IX Colóquio Internacional de Políticas Curriculares - POLÍTICAS CURRICULARES E AS INOVAÇÕES (NEO)CONSERVADORAS: (trans)bordamentos, desafios e ressignificações. **Anais...** João Pessoa(PB) UFPB, 2020. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/9coloquiocurriculopb/284663-a-instalacao-como-estrategia-de-fortalecimento-da-mediacao-na-leitura-literaria>>. Acesso em: 03 out. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: Velhos e novos temas**. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

LIMA, Valéria da Silva; ANJOS, Maylta Brandão; RÔÇAS, Giselle. Formação docente e contação de histórias: comunicação e resistência em tempos de pandemia. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v.3, n.7, p. 1005-1026, especial, 2021. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/760>> . Acesso em 24 out. 2022.

MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: Editora DCL Difusão Cultural, 2003.

MARÇOLLA, Rosângela. Os telenetos de Lobato: literatura infantil na televisão. In: FLORY, Sueley Fadul Villibor(org.). **Narrativas ficcionais: da literatura às mídias audiovisuais**. São Paulo: Art & Ciência, 2005, p.176.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARQUES, Francisco. **Cantadores de histórias: aventura partilhada**. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena(orgs.). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; MENEZES, Maria Alcinete Gomes de. Educação do campo: estudo sobre a base nacional comum curricular a partir de percepções de professores/as da área de ciências humanas. **Revista Cocar**, Pará, v. 14 n. 28, p.17-32. jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3104>>. Acesso em: 28 de set. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do campo. In: CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo>>. Acesso em: 30 de set. 2022.

OLIVEIRA, Samantha Aniceto de; SCHERER JÚNIOR, Claudio Roberto Antunes. A contação de histórias no ensino fundamental: fundamentos e planejamentos. In: Dossiê “Práticas Pedagógicas e o fazer docente no Ensino Fundamental” . **Cadernos de Pedagogia**, v.13, n.25, p.16-26, jul./set. 2019. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1163>>. Acesso em: 05 out. 2022.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: \_\_\_\_\_. **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. Pesquisa científica. In: \_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROS, Emanuela Carla Medeiros de; BENEVIDES, Araceli Sobreira. Leitores em formação: o lugar da leitura de literatura na escola. Natal, RN: Revista do GELNE, v.19, n.2, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2017v19n2ID12201>>. Acesso em: 28 set. 2022.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Interação e mediação de literatura literária para a infância**. São Paulo: Global, 2011.

SANTANA, Djanira Ribeiro. Infância e educação: a histórica construção do direito das crianças. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.60, p.230-245, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v14i60.8640557>>. Acesso em: 21 set. 2022.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-109.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C. B. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMÕES, Lucila Bonina Teixeira. Literatura infantil: entre a infância, a pedagogia e a arte. **Cadernos de Letras da UFF**, v.23, n.46, 30 jul. 2013, p. 219-242. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43768>>. Acesso em: 05 ago. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018. p.384.

SOUZA; Linete Oliveira de; BERNARDINO; Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare**, v. 6, n. 12, p.235-249, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643>>. Acesso em: 28 set. 2022.

TRINDADE, Raquel Santos. **A apropriação de conceitos nas crianças entre 3 (três) e 5 (cinco) anos a partir do trabalho com a obra de Romero Britto**. In: Coutinho, Angela Scalabrin; Day, Giseli; Wiggers, Verena (Orgs.). **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional**. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

TURRA, C. M.G. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1982. p.26.

VAL, Maria da Graça Costa. **O que é ser alfabetizado e letrado?** In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena(orgs.). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: livro para professores**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka; tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WENZEL, Maria Cristina Rosa; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. A concepção de infância na literatura infantil. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v.11, n.1, p.32-42, 2006. Disponível em:<<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v11i1p32-42>>. Acesso em: 14 set. 2022.

ZAMBELI, Sônia Maria Marmitt; KAERCHER, Gladis; FELIPE, Jane. O que a literatura infantil nos revela sobre a morte. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Velinho (Orgs.). **Para pensar a educação infantil: políticas, narrativas e cotidiano**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 339-353, set.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

## 6 APÊNDICE

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Universidade Federal da Paraíba</p> <p>Centro de Educação</p> <p>Curso de Pedagogia — Área de Aprofundamento Em Educação do Campo</p> <p><b>Roteiro de Entrevista<sup>8</sup></b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <b>I Bloco — Dados do/a Professor/a:</b> </div> <p><b>Nome:</b>.....</p> <p><b>Idade:</b>..... <b>Sexo:</b> ..... <b>Estado Civil:</b> .....</p> <p><b>Graduação:</b> .....</p> <p><b>Instituição formadora (graduação)?</b> .....</p> <p><b>Pós-graduação:</b> Sim( ) Não( ) Qual? .....</p> <p><b>Tempo de atuação na docência:</b> .....</p> <p><b>Tempo que atua nessa escola:</b> .....</p> <p><b>Tempo que atua nesse ano/série:</b> .....</p> <p><b>Situação profissional:</b> Efetiva ( ) Contrato temporário ( ) Outra: .....</p> |
| <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <b>II Bloco - A Contação de História na Prática do/a Professor/a</b> </div> <p><b>Qual a sua relação com a Literatura Infantil?</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

<sup>8</sup> Trata-se de um instrumento que visa coletar alguns dados para a Pesquisa de Campo direcionada ao Trabalho de Conclusão de Curso da pesquisadora, Ana Roberta da Silva, graduanda em Pedagogia com ênfase na Educação do Campo.

**2. Na sua infância, como se sentia ao ouvir ou ler uma história? Tinha alguém responsável por contar essas histórias para você? Se sim, quem?**

.....  
.....

**3. Na sua opinião, qual a importância de contar histórias para as crianças que se encontram em processo de alfabetização e letramento?**

.....  
.....

**4. A contação de histórias faz parte do seu plano de aula ou sequência didática? Se sim, de que forma?**

.....  
.....

**5. Como você se prepara para contar história?**

.....  
.....

**6. Como você, geralmente conta histórias, com ou sem o livro?**

.....  
.....

**7. Como escolhe os livros para contar histórias?**

.....  
.....

**8. Os alunos demonstram interesse pelas práticas de contação de histórias ou leitura de textos que são desenvolvidas na sala de aula? Se sim, comente.**

.....  
.....

**9. Que histórias (livros, gêneros) preferem?**

.....  
.....

**10. Além dos livros, que outros recursos e materiais utiliza?**

.....  
.....