



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

TAYANE OLIVEIRA DOS SANTOS

**A CONTRIBUIÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

João Pessoa  
2024

TAYANE OLIVEIRA DOS SANTOS

**A CONTRIBUIÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)  
apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em  
Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba –  
UFPB, como requisito parcial para a obtenção do  
grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Marinês Andrea Kunz

João Pessoa  
2024

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

S237c Santos, Tayane Oliveira dos.

A contribuição da contação de história no contexto da educação infantil / Tayane Oliveira dos Santos. - João Pessoa, 2024.  
37 f.

Orientação: Marinês Andrea Kunz.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Literatura infantil. 3. Contação de história. I. Kunz, Marinês Andrea. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.2(043.2)

TAYANE OLIVEIRA DOS SANTOS

**A CONTRIBUIÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
à banca examinadora do Centro de Educação  
da Universidade Federal da Paraíba como  
requisito para obtenção do título de  
Licenciatura em Pedagogia.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marinês Andrea Kunz  
UFPB/DME/CE  
(Orientadora)



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadia Jane de Souza  
UFPB/DHP/CE  
(Membro da banca examinadora)



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Silva Rosas de Araújo  
UFPB/DME/CE  
(Membro da banca examinadora)

JOÃO PESSOA  
2024

## DEDICATÓRIA

A todos os professores e futuros professores que, assim como eu, foi estudante de escola pública em todo o ensino regular; que, apesar de ter tido a oportunidade de encontrar ótimos professores durante a trajetória escolar, também passou pela falta de professores, falta de materiais e estrutura física precária; mas que, ao estar agora finalizando um Curso de Licenciatura em uma Universidade Pública, posso dedicar este trabalho a vocês que sonham em ter reconhecimento profissional e boas condições de trabalho, para, assim, proporcionar uma educação de qualidade para todos.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me sustentado até aqui.

Aos meus pais, Edineide e Iranildo, por todo o apoio e suporte durante a minha vida até os dias atuais, por incentivarem os meus estudos, respeitarem as minhas decisões e por todo o esforço em proporcionar o melhor para mim.

À minha irmã Tatiane, meu cunhado André e meus sobrinhos Caio e Davi - vocês são para mim a minha segunda família.

À minha orientadora, Marinês Kunz, que de imediato aceitou estar comigo nessa final de caminhada que é o trabalho de conclusão de curso, por ter me escutado, entendido o que eu queria e me ajudado em todos os passos.

Às minhas amigas de turma e de vida, Maria Carolina e Quéren-Hapuque, por todas as risadas, aflições compartilhadas, ajuda e companheirismo em todos esses longos anos de curso.

Aos Professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba por todos os ensinamentos.

A experiência com a literatura é, pois, essencialmente, uma fonte inesgotável de estesia.

*(MICARELLO; BAPTISTA)*

## RESUMO

O presente trabalho visa discutir acerca da contribuição da literatura na infância e na educação infantil e de possibilidades para os contadores de histórias, buscando responder às seguintes questões: Como a inserção da literatura a partir da contação de histórias pode contribuir para o desenvolvimento da criança e de um leitor em potencial? Como a contação de histórias pode enriquecer o currículo/plano de aula, as vivências e aprendizagens na educação infantil?. Nesse sentido, o trabalho tem como objetivo geral entender como a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da criança e de um leitor em potencial no cenário da educação infantil. E como específicos: discutir sobre a importância do contato com o livro nesta fase da vida da criança; apresentar possibilidades para aqueles que fazem ou desejam contar histórias. Para tanto, foram realizados estudos bibliográficos de estudiosos sobre o tema em questão. O trabalho pautou-se na compreensão de que a literatura deve estar presente na rotina da sala de aula das turmas de educação infantil. Também são destacadas etapas consideradas pertinentes ao planejamento e execução da contação de história. E como resultados, verificou-se que a literatura e as atividades de contação de história contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da comunicação e da imaginação da criança, permitindo o contato com diferentes histórias e textos literários, a partir do conhecimento da finalidade social da leitura literária e entendendo-a como uma forma prazerosa de conhecer outras realidades.

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

## ABSTRACT

The present work aims to discuss the contribution of literature in childhood and early childhood education and provide opportunities for storytellers, seeking to answer the following questions: How can the inclusion of literature through storytelling contribute to the development of the child and a potential reader? How storytelling can enrich the curriculum/lesson plan, experiences, and learning in early childhood education. In this sense, the work aims to understand how storytelling contributes to the development of the child and a potential reader in the context of early childhood education; discuss the importance of contact with books during this stage of the child's life; and present possibilities for those who tell or wish to tell stories. To that end, bibliographic studies were conducted on authors who are scholars on the subject in question. The work was based on the understanding that literature should be present in the daily routine of preschool classrooms. It also highlighted steps considered pertinent to the planning and execution of storytelling. As a result, it was found that literature and storytelling activities contribute to the development of a child's language, communication, and imagination, allow contact with different stories and literary texts, understanding the social purpose of reading, and seeing it as a pleasurable way to learn about other realities.

**Keywords: Early childhood education. Literature. Storytelling.**

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. A EDUCAÇÃO INFANTIL: DOCUMENTOS REGULATÓRIOS E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	12
2.1 Documentos que norteiam a educação infantil	13
2.2 O desenvolvimento da criança	18
3. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	24
4. AS FORMAS DE CONTAR HISTÓRIAS	27
4.1 A organização do ambiente	27
4.2 A escolha do livro	28
4.3 Estudo da obra	29
4.4 A utilização de recursos	30
4.5 O momento da contação	31
4.6 Após a contação	32
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	35

## 1. INTRODUÇÃO

A contação ou leitura de histórias, como diz Silva (2012, p. 19-20), é algo muito antigo e fazia parte da tradição oral dos nossos antepassados, quando os contos eram narrados de geração a geração, sendo que assim repassavam seus conhecimentos, costumes, valores, memória etc. A disseminação das diversas histórias a partir dos contadores tradicionais permitiu a evolução do ser humano e o seu desenvolvimento enquanto sociedade.

Com o passar do tempo, o homem passou a registrar fisicamente seus conhecimentos e o livro hoje é um dos principais meios que a sociedade contemporânea utiliza para acessar os conhecimentos registrados até os dias atuais. O livro, seja ele didático ou literário, é um instrumento importantíssimo de suporte para o professor. No caso dos livros de literatura infantil, eles dão suporte para os contadores de histórias atuais, que estão em grande parte inseridos nas escolas e instituições de educação infantil, os professores. Segundo Silva (2012, p. 21),

No caso da instituição escolar, podemos afirmar que, mesmo com todas as particularidades que a regem, ela tornou-se uma das principais motivadoras e disseminadoras dessa arte, sendo os professores os seus principais fomentadores. Tímidos ou mais expansivos, o fato é que estes docentes pertencem à nova classe dos contadores, ou seja, a dos contadores contemporâneos.

O ato de ler atravessa todos que passam pela educação formal. Para as crianças pequenas, a leitura passa a acontecer antes mesmo de aprenderem a perceber as letras ou estarem alfabetizadas, como é o caso da leitura das ilustrações do livro, por exemplo.

Na perspectiva de Araújo,

Quando o adulto lê histórias para as crianças, por exemplo – uma prática frequente, e importante situação de letramento literário – além de estar apresentando-lhes o universo literário, possibilitando-lhes a constituição de um repertório e instigando-lhes a curiosidade em relação aos livros e ao que eles trazem, essa situação também favorece a apropriação de características do discurso escrito, do objeto livro e de atitudes e procedimentos ligados à leitura. (2017, p. 353).

A partir desse entendimento, como estudante concluinte da licenciatura em Pedagogia e analisando o currículo do curso, duas disciplinas me fizeram despertar

o interesse pela temática da literatura e da contação de história, foram elas: *Língua e Literatura* e *Organização e Prática da Educação Infantil*. Todavia, ao concluí-las, senti a necessidade de me aprofundar ainda mais sobre o assunto.

Ao me deparar com a turma de educação infantil no estágio supervisionado obrigatório e com uma experiência profissional como auxiliar de sala, percebi que, para ter sucesso na contação de histórias, não bastava escolher um livro e realizar a leitura. É preciso escolher o livro adequado para cada turma de acordo com a faixa etária e o desenvolvimento das crianças. E o mais desafiador: manter a atenção das crianças voltada para aquele momento, sendo que por vezes a utilização de recursos adicionais ajuda a professora nesta tarefa e enriquece o momento. Vale ressaltar que, para mim, ter sucesso na contação de história significa ter uma boa desenvoltura na leitura, conseguir a atenção das crianças, interagir com elas e perceber que ao final do momento todos entenderam a história.

A partir dessas experiências, pude constatar que a literatura e a contação de história não recebiam a importância defendida nas disciplinas cursadas. Esse momento de contato com os livros e com as histórias contadas era reservado apenas para os momentos de ociosidade, ou seja, os conteúdos programáticos eram prioridade e mais valorizados. Houve momento em que uma criança pediu pela leitura de um livro pela professora, e seu pedido foi negado sem que houvesse alguma justificativa.

Diante desta problemática, faz-se importante entender se realmente a literatura favorece o desenvolvimento da criança. E mais, se o que falta para a efetivação dessas atividades é a perspectiva de como fazê-lo, que este trabalho enquanto me encontro em condição de concluinte do curso de pedagogia possa servir de incentivo para aqueles que se interessam pela temática, já leem e contam ou desejam iniciar.

O trabalho tem como objetivo geral compreender como a contação de história pode contribuir no contexto da educação infantil. E tem como objetivos específicos, visitar os principais documentos norteadores da educação infantil; entender como ocorre o desenvolvimento da criança; discutir a importância da literatura na educação infantil; e apresentar possibilidades de leitura e contação de histórias.

A presente pesquisa se classifica como pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. Como procedimento, emprega a pesquisa bibliográfica, que, segundo Severino (2013, p. 106),

“ é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.”

De acordo com Soares (2019, p. 168),

“A pesquisa qualitativa se caracteriza pelo desenvolvimento conceitual, de fatos, ideias ou opiniões, e do entendimento indutivo ou interpretativo a partir dos dados encontrados. Tem caráter exploratório, subjetivo e espontâneo, percebido pelos métodos utilizados neste tipo de pesquisa, como observação direta, entrevistas, análise de textos ou documentos e de discursos de comportamento gravados.”

Em busca de compreender as questões levantadas para este trabalho, foram analisados os documentos BNCC (2018), PNE (2014), DCNEI (2010), e LDB (2013), que dispõem sobre os princípios, diretrizes e fundamentos para a educação infantil. Também foram analisadas obras dos autores Baquero (1998) e Oliveira (1999), que discutem sobre aprendizagem e desenvolvimento a partir dos estudos de Vygotsky. Por fim, a análise de textos dos autores Araújo (2017), Bajour (2012), Silva (2015) e Girotto e Souza (2016), que discutem sobre a literatura e a contação de história no contexto da educação infantil.

O trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro trata desta introdução ao trabalho. No segundo capítulo, apresento a legislação, os documentos regulatórios que orientam a educação infantil e o desenvolvimento da criança. No terceiro capítulo, discuto sobre a importância e a contribuição da literatura e da contação de histórias na educação infantil. E no quarto capítulo, apresento algumas formas de contar histórias que servirão para aqueles que se interessam pela temática e para aqueles que no dia a dia praticam a contação de história.

## **2. A EDUCAÇÃO INFANTIL: DOCUMENTOS REGULATÓRIOS E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

As instituições de educação infantil são responsáveis por receber crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, em escolas ou creches. As crianças, a partir das interações e das brincadeiras, passam por novas experiências, adquirem novos conhecimentos, desenvolvem a comunicação e novas habilidades com base em um trabalho planejado e desenvolvido pela professora. Nesse sentido, é importante lembrar que o educar anda junto com o cuidar, visto que nesta fase a criança ainda é bastante dependente de um adulto para a realização de atividades simples do dia

a dia, pois ela está em um processo de desenvolvimento da sua autonomia em atividades simples do cotidiano.

A creche ou escola pode ser o primeiro contato mais direto e constante da criança com os outros adultos e outras crianças fora do seu círculo familiar. É um lugar onde ela aprende sobre regras de convivência, respeito ao próximo, onde adquire novos conhecimentos sobre o mundo, sobre o outro e sobre si etc. A rotina na educação infantil pode ser variada, a depender da instituição e do tempo que a criança permanece lá. Há momentos para a atividade dirigidas, lanche, higiene, como lavar as mãos, hora do banho, do parquinho, da contação de histórias, entre outros. Tudo isso organizado segundo os preceitos legais que orientam e regulam essa fase da Educação Básica.

## **2.1 Documentos que norteiam a educação infantil**

Segundo a Lei nº 12.796, de 2013, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação infantil é ofertada gratuitamente para crianças de 0 a 5 anos de idade, e obrigatoriamente para crianças de 4 e 5 anos de idade, sendo essa a pré- escola, e “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Art. 31 organiza um conjunto de regras segundo as quais a educação infantil deverá ser organizada, são elas:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança." (NR)

O Plano Nacional de Educação a partir da Lei nº 13.005/2014 determina 10 diretrizes e 20 metas a serem cumpridas no período de sua vigência, que ocorre entre os anos de 2014 a 2024. As diretrizes do PNE são:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;

- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

A Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em seu Art. 7º e no inciso § 1º, determina que, para o alcance das metas previstas, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com os seus respectivos gestores, deverão atuar de forma colaborativa para a implementação das estratégias, assim como a adoção das medidas necessárias. Já o Art. 5º, § 2º determina que, durante o período de vigência do Plano Nacional de Educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep deverá publicar estudos que permitam acompanhar a evolução e o cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE.

Em junho de 2024, o Inep divulgou o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2024, trazendo resultados até o ano de 2022. A 1ª meta do Plano Nacional de Educação diz respeito diretamente à educação infantil:

“Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.”

A 1ª meta é apresentada em dois indicadores. O primeiro indicador é o 1A, que apresenta o percentual de crianças de 4 a 5 anos que frequentam a creche ou escola. O segundo indicador é o 1B, que apresenta o percentual de crianças de 0 a 3 anos que frequentam a creche ou escola.

Segundo o relatório do Inep (2024), os resultados apresentados trazem uma linha de base do ano de 2013, quando se iniciou o monitoramento, até o ano de 2022. De acordo com o documento, o indicador 1A, que tem por meta a cobertura de 100% das crianças frequentando a creche ou escola até 2016, não conseguiu alcançar a meta proposta, sendo que em 2016 o percentual foi de 91,3% e, em 2022, o percentual foi de 93,0%. Já o indicador 1B, que tem por meta a cobertura de 50% das crianças frequentando a creche ou escola até 2024, em 2016 alcançou o percentual de 31,8% e, em 2022, o percentual foi de 37,3%.

O documento traz ainda os dados em gráficos e tabelas, números e percentuais separados por grandes regiões e unidades da federação, por localização rural e urbana, sexo, raça/cor e por quintis de renda domiciliar per capita. Apesar do aumento nos percentuais dos indicadores, de 2013 até 2022, período em que foram coletados os dados, nenhum dos dois indicadores conseguiu alcançar a marca esperada para a efetivação da 1ª meta do PNE. Vale ressaltar que, com a chegada da pandemia de Covid-19, houve um período de estagnação da cobertura escolar, o que pode segundo o documento, ter refletido negativamente no acesso e também na permanência das crianças no sistema de ensino.

Já a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) é um documento que determina as aprendizagens e competências essenciais que os alunos, sejam eles da rede pública ou privada, deverão desenvolver durante as etapas da educação básica

- educação infantil, ensino fundamental e ensino médio -, a fim de que os alunos de todo o país tenham uma base comum de aprendizagem.

De acordo com a BNCC, 10 competências gerais devem ser desenvolvidas a partir das aprendizagens essenciais determinadas pelo documento. A BNCC (2018) define que competência é:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (p. 8)

O documento ressalva que, para além das aprendizagens essenciais, as redes de ensino têm a tarefa de integrar aos currículos e propostas de aprendizagens os temas que atravessam a vida humana, seja da comunidade ou região em que a instituição está inserida, como também em esfera global. Em conformidade com isso, a LDB, em seu Artigo 26, determina que:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Ou seja, os currículos de todas as instituições em esfera nacional deverão conter a mesma base de aprendizagens, porém, as instituições complementarão os seus currículos a partir do contexto, da realidade e das necessidades dos alunos, visto que um único currículo não daria conta de atender às pluralidades da educação brasileira, como, por exemplo, a educação do campo e a educação escolar indígena.

Na primeira etapa da educação básica, a educação infantil, a BNCC estabelece três grupos de faixa etária: bebês, de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas, de 4 anos a 5 anos e 11 meses. E define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Também define cinco campos de experiências, que são: o eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cada campo de experiência traz os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada grupo de faixa etária.

Por último, outro documento de abrangência nacional e que se articula com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010, p.11) que,

[..] reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

Na concepção das DCNEI (2010, p. 13), o projeto político pedagógico ou a proposta pedagógica consiste em um plano orientador que vai estabelecer metas em relação às aprendizagens e ao desenvolvimento das crianças assistidas pelas instituições de educação infantil e definir as ações a serem tomadas para o alcance dessas metas, sendo a proposta pedagógica elaborada não só apenas pela direção, mas também com a participação dos professores e da comunidade escolar, ou seja, de forma coletiva. As propostas pedagógicas devem atender aos seguintes

princípios:

- ✓ Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- ✓ Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- ✓ Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (DCNEI, 2010, p. 16)

As instituições de Educação Infantil devem, a partir das propostas pedagógicas, garantir a sua função sociopolítica e pedagógica e proporcionar, para crianças de diferentes classes sociais, a igualdade de oportunidades educacionais quanto às vivências da infância e ao acesso aos bens culturais; junto às famílias das crianças, compartilhar e complementar a educação e o cuidado das mesmas; garantir que as crianças usufruam dos seus direitos civis, humanos e sociais reservados; propiciar o convívio entre crianças e entre crianças e adultos e a ampliação dos conhecimentos e saberes de diferentes naturezas; e conceber diferentes formas de sociabilidade e subjetividade que estejam comprometidas com a democracia, a ludicidade, com a sustentabilidade do planeta e com a descontinuação de relações marcadas por dominação socioeconômica, religiosa, étnicoracial, etária etc. (DCNEI, 2010, p. 17)

Segundo as DCNEI (2010, p. 18), o objetivo da proposta pedagógica das instituições de educação infantil é:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

As propostas pedagógicas deverão prever condições que permitam o trabalho coletivo e a organização de materiais, espaços e tempos, a fim de que os objetivos citados anteriormente sejam atingidos. Sobre a avaliação, a DCNEI determina que “As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação [...]”. (2010, p. 29),

O documento (DCNEI, 2010, p 23) também faz apontamentos para as propostas pedagógicas para as crianças de 0 a 5 anos dos povos indígenas que optarem pela educação infantil, a fim de garantir a autonomia destes povos para que escolham os modos de educação das suas crianças. Da mesma forma, o documento

(DCNEI, 2010, p. 24) aponta questões que devem estar incorporadas nas propostas pedagógicas da educação infantil das crianças do campo, como crianças filhas de pescadores, assentamentos, quilombolas, artesanais etc.

Por fim, as práticas pedagógicas que devem compor a proposta curricular da Educação Infantil precisam ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir uma série de experiências, entre elas: possibilitar que as crianças tenham contato com recursos tecnológicos e midiáticos; favorecer a imersão nas diferentes tipos de linguagens; promover experiências sensoriais e expressivas; estimular a participação em atividades individuais e coletivas; garantir situações de aprendizagens em relação ao cuidado pessoal, do conhecimento e da vivência com diferentes grupos e manifestações culturais; promover a interação com diferentes manifestações artísticas etc. (DCNEI, 2010, p. 25-27)

Esses são os principais documentos que orientam professores e gestores que gerem e lecionam em Unidades de Educação Infantil. Há ainda o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), que dispõe sobre a proteção da criança e do adolescente e dos seus direitos fundamentais, entre eles o direito à educação, e outros documentos a nível estadual e municipal.

## **2.2 O desenvolvimento da criança**

Segundo Baquero (1998), Vygotsky em seus estudos diferencia os Processos Psicológicos Elementares dos Processos Psicológicos Superiores. Os Processos Psicológicos Elementares “Trata-se de formas elementares de memorização, atividades senso-perceptivas, motivação, etc” e são “[...] regulados por mecanismos biológicos ou ligados à “linha de desenvolvimento natural” (p. 28). Já os Processos Psicológicos Superiores “depende essencialmente das situações sociais específicas em que o sujeito participa. [...] Pressupõe a existência dos processos elementares, mas estes não são condição suficiente para sua aparição” (p. 26).

Dentro dos Processos Psicológicos Superiores existem ainda os Processos Psicológicos Superiores Rudimentares e os Processos Psicológicos Superiores Avançados. O Processo Psicológico Superior Rudimentar é adquirido a partir do convívio social e a internalização da fala. Já os Processos Psicológicos Superiores Avançados

[...] se caracteriza por possuir um grau significativamente maior de uso dos instrumentos de mediação com crescente *independência do contexto*, e de *regulação voluntária e realização consciente*. Por exemplo, a língua escrita e seu domínio competente parece requerer certo poder “descontextualizador” (de ruptura com o contexto imediato) e de maior controle consciente e voluntário que a língua oral, na medida em que, em especial em seu caráter de base do pensamento conceitual científico, exige um manejo deliberado da linguagem, uma reflexão sobre a própria linguagem, uma ponderação dos contextos possíveis dos destinatários do escrito, etc. (Baquero, 1998, p. 27 *apud* cf. Vygotsky, 1988c).

Enquanto o Processo Psicológico Superior Rudimentares é adquirido a partir da socialização básica e genérica (fala), o Processo Psicológico Superior Avançados é adquirido a partir da socialização específica, como o processo de escolarização por exemplo (domínio da leitura-escrita). Dessa forma, o fator social está intrinsecamente ligado à constituição dos Processos Psicológicos Superiores. (Baquero, 1998). O desenvolvimento da criança acontece à medida em que lhe é oportunizado o envolvimento em atividades compartilhadas com outros adultos e crianças.

Segundo Oliveira (1999, p. 27), “Vygotsky trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada”. As funções psicológicas superiores, que seria o mesmo que os processos psicológicos superiores, “[...] apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana”. Essa mediação ocorreria através dos instrumentos e dos signos.

O instrumento é um objeto que foi criado ou buscado para um fim específico que vai possibilitar a transformação da natureza. “Ele carrega consigo, portanto, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo”. Apesar de animais como o chimpanzé utilizarem instrumentos, como varas por exemplo, Vygotsky considera que esses instrumentos sejam de natureza diferente dos instrumentos humanos, já que o homem produz os instrumentos com objetivos específicos, guardam os instrumentos para futuros usos e compartilham a sua função com os membros do seu grupo social, como por exemplo, a produção do machado e da vasilha. Enquanto que o chimpanzé pode utilizar o instrumento num momento específico, porém, não existe na sua relação com o instrumento e o meio, um processo histórico-cultural como acontece com o ser humano. (OLIVEIRA, 1999, p. 29).

Diferente dos instrumentos que “[...] são objetos externos ao indivíduo, voltados para fora dele”, o signo, por sua vez, são ferramentas que vão auxiliar o homem nos processos psicológicos e que são orientados pelo próprio homem e para dentro dele. Os instrumentos buscam controlar os processos da natureza, já os signos buscam controlar as ações psicológicas, tanto de si, quanto de outros indivíduos. Algumas das funções do signo é auxiliar o homem em atividades que exigem memória, atenção e contagem como por exemplo, a utilização de pedras ou varetas para contar e armazenar na memória informações sobre quantidades e dar nó em um lençol para lembrar de um compromisso. Outros exemplos de utilização de signos para o armazenamento de informações e de controle da ação psicológica do homem são o uso de mapas e lista de compras. (OLIVEIRA, 1999, p. 30-31)

Experimentos feitos por Vygotsky e seus colaboradores mostraram que o uso de mediadores por meio de signos é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, aumentando assim a capacidade de memória e atenção das crianças. Um dos experimentos foi realizado com crianças de quatro e cinco anos, primeiro sem a intervenção de signos e depois com a intervenção de signos. O experimento envolvia um conjunto de figuras e um teclado. Na primeira fase as crianças tinham que apertar a tecla que correspondia a figura que lhe era mostrada. Durante o experimento, as crianças demonstraram dificuldade em decidir qual tecla apertar. Na segunda fase, foram adicionadas marcas no teclado que se relacionavam com as figuras, por exemplo, a figura de uma faca para lembrar um pão. O uso de signos como mediador torna a ação psicológica mais controlada e sofisticada. O signo pode ser chamado também de instrumento psicológico. (OLIVEIRA, 1999, p. 31-33)

No decorrer do desenvolvimento dos indivíduos acontecem mudanças no uso dos signos, eles são chamados por Vygotsky de sistemas simbólicos, no qual organiza os signos em estruturas complexas, e de processo de internalização, que substitui o uso de marcas externas. “Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real”. Ao pensar em um animal, não terá em mente o próprio animal, mas sim, trabalhará com um signo que representa o animal, como uma imagem, conceito, uma ideia ou palavra. (OLIVEIRA, 1999, p. 34-35).

Com o desenvolvimento das atividades coletivas e das relações sociais os signos passam a ser compartilhados entre os membros dos grupos sociais. Segundo Oliveira (1999, p. 36)

Quando um indivíduo aprende, por exemplo, o significado de “cavalo”, esse conceito, internalizado pelo indivíduo e compartilhado pelos outros usuários da língua portuguesa, passa a ser uma representação mental que serve como signo mediador na sua compreensão do mundo.

Os sistemas de representação da realidade – e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo.

Portanto, os conceitos são construídos socialmente, os grupos sociais e culturais possuem suas formas particulares de ordenar o real e a interação entre os seus membros influenciará no desenvolvimento psicológico de cada um. “[...] é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico”. O indivíduo em seu processo de desenvolvimento, ocorre um movimento em que as suas ações externas são interpretadas pelos membros do seu grupo a partir dos significados estabelecidos culturalmente por eles. Com base nessa interpretação, o indivíduo desenvolve processos psicológicos internos que serão interpretados por ele mesmo e atribuí significados às suas ações. (OLIVEIRA, 1999, p.37-39)

“No desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro, em nível social, e mais tarde em nível individual; primeiro *entre* pessoas (*interpsicológica*), e depois no *interior* da própria criança (*intarpsicológica*). Pode-se aplicar isto igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções psicológicas se originam como relações entre seres humanos”. (Baquero, 1998, p. 32 *apud* Vygotsky, 1988b: 94; itálicas no original).

De acordo com Oliveira (1999, p. 42-43) A linguagem sendo o sistema simbólico de todos os grupos de pessoas, tem como função principal o intercâmbio social. Mesmo sem saber falar e entender o significado claro das palavras, os bebês se comunicam a partir de gestos, expressões e sons. Outra função da linguagem é a de pensamento generalizante, que agrupa em uma mesma categoria conceitual as ocorrências de uma mesma classe de situações, eventos e objetos. Por exemplo, nomear algo de cachorro, mesmo que um particular, é então agrupado juntamente com outros elementos da mesma categoria “cachorro” é diferente da categoria “gato”.

Antes mesmo da associação do pensamento e a linguagem, ocorre na criança uma fase pré-verbal no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem. Em seu desenvolvimento, a criança que ainda não tem domínio da linguagem se comunica e permite ser compreendida a partir do balbucio, do choro e do riso. Ela também é capaz de resolver problemas práticos utilizando instrumentos pra alcançar ou subir em objetos, por exemplo. (OLIVEIRA, 1999, p. 46-47)

[...] num determinado momento do desenvolvimento da criança (por volta dos dois anos de idade) o percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e inicia-se uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem. (p. 47)

O significado está presente na relação entre pensamento e linguagem pois, “[...] no significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal”. Ao falar determinada palavra, estará também pronunciando uma palavra que possui um determinado significado que viabiliza a comunicação entre os indivíduos. As funções básicas da linguagem, o intercâmbio social e o pensamento generalizante, são encontradas no significado, permitindo que o homem compreenda e aja sobre o mundo. (OLIVEIRA, 1999, p. 48)

O significado dos conceitos pode sofrer alterações, visto que a língua não é algo estático. Na aquisição da língua, a criança ao aprender uma palavra a relaciona a objetos diferentes por possuir alguma característica que se assemelha de alguma forma, como por exemplo, chamar lanternas, lustres e outros objetos com luzes de lua. A partir da interação com crianças mais velhas e com adultos a criança passa a aproximar os significados dos conceitos estabelecidos culturalmente, isso acontece mais claramente nas fases iniciais da aquisição da linguagem pela criança. (OLIVEIRA, 1999, p. 49)

Para Vygotsky (OLIVEIRA, 1999, p. 50), há dois componentes que compõe o significado, o significado propriamente dito, que é relativamente estável e compartilhado pelas pessoas que fazem o seu uso; e o sentido, que se relaciona com o significado pessoal referente a palavra, a partir das vivências afetivas do indivíduo e das relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra. Ao escutar uma palavra, o seu significado liga-se às características do objeto, enquanto que o sentido liga-se ao sentido que o objeto tem para cada um.

A partir do uso da linguagem e da sua internalização, o indivíduo desenvolve gradualmente uma forma de linguagem interna que é dirigida para ele próprio, é chamado de discurso interior. O discurso interior é um tipo de diálogo consigo mesmo, no qual a pessoa não verbaliza ou fala alto, é voltado para o pensamento e

auxilia o indivíduo nas suas operações psicológicas. A fala egocêntrica surge quando para a criança a linguagem começa a ter uma função pessoal, a criança passa a falar para si mesma como suporte para o que ela planeja. A linguagem antes usada como meio de comunicação passa a ter a função também de pensamento. (OLIVEIRA, 1999, p. 51-54)

A criança primeiramente utiliza a fala socializada, com a função de comunicar, de manter um contato social. Com o desenvolvimento é que ela passa a ser capaz de utilizar a linguagem como instrumento de pensamento, com a função de adaptação pessoal. Isto é, a internalização do discurso é um processo gradual, que se completará em fases mais avançadas da aquisição da linguagem. (OLIVEIRA, 1999, p. 52)

Para Vygotsky (OLIVEIRA, 1999, p. 56 *apud.* VYGOTSKY, p. 101), o aprendizado está relacionado com o desenvolvimento da criança desde o seu nascimento. O aprendizado é não só necessário, mas universal no desenvolvimento do que constitui as funções psicológicas do ser humano culturalmente organizado. Isto é, o aprendizado da escrita e da leitura só é possível a partir de um determinado ambiente sociocultural em que essas atividades sejam possíveis, como por exemplo, a escola, organizada de modo que as crianças aprendam a ler e escrever. Para a compreensão das ideias de desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky formula o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. (OLIVEIRA, 1999, p. 60 *apud.* VYGOTSKY, p. 97)

Existem ainda dois níveis de desenvolvimento integrados à zona de desenvolvimento proximal. O primeiro é a zona de desenvolvimento real, que na prática é tudo aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha. O segundo é a zona de desenvolvimento potencial, que na prática é tudo aquilo que a criança realiza com a ajuda de adultos ou de crianças mais capazes. A zona de desenvolvimento seria então o caminho percorrido entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial. “A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá sozinha amanhã”. (OLIVEIRA, 1999, p 60)

Na concepção de Vygotsky (OLIVEIRA, 1999, p. 61-62), o progresso da zona de desenvolvimento proximal depende essencialmente da interferência de outros indivíduos. E para que o indivíduo se beneficie daquilo que está sendo proposto a fazer, é necessário que a atividade esteja no nível em que o indivíduo já tenha

desencadeado o processo de desenvolvimento de tal habilidade. Neste caso, a escola tem papel fundamental no desenvolvimento psicológico da criança pois, a escola conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, suas habilidades e a zona de desenvolvimento real das crianças, toma isso como ponto de partida para alcançar os objetivos pretendidos em relação aos conhecimentos e habilidades a serem adquiridas pelas crianças. Sendo assim, o professor é responsável pelos avanços que as crianças que não alcançariam naturalmente, mas que necessitam de intervenção seja do professor, seja das outras crianças.

A concepção sobre a escrita a partir de Vygotsky (OLIVEIRA, 1999, p. 68), está ligada à linguagem, a mediação simbólica e ao uso de signos, e reconhece que o processo da sua aquisição tem início antes mesmo da inserção da criança na escola. Em uma sociedade letrada, a escrita é uma função culturalmente mediada, logo, a criança desde cedo está exposta aos diferentes formatos e usos da linguagem. Para que a criança compreenda adequadamente o uso da língua escrita é necessário que ela entenda que se trata de um sistema de signos, usado como um suporte para a memorização, e transmissão de ideias e conceitos.

Na aquisição da linguagem escrita e da leitura, organizada no ambiente escolar, os educadores são responsáveis em proporcionar situações de aprendizagem, que na concepção de Vygotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indiretamente de outros indivíduos, no caso da escola, os adultos educadores e as outras crianças, e proporcionar a constante construção dos significados e das experiências dos envolvidos.

### **3. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Muitas crianças terão o primeiro contato com a literatura, o livro e a leitura na escola. Já aquelas que tiveram esse contato anteriormente darão continuidade ao processo de se tornarem leitores. A partir do contato com a linguagem escrita, a criança compreenderá o uso social desta. Vagula e Balça (2016, p. 93) afirmam que

Na Educação Infantil a prática da leitura em voz alta pelo professor é uma das maneiras de aproximar as crianças da escrita e de possibilitar-lhes o acesso, colocando-as em contato com um universo que não poderiam adentrar sozinhas, mas é também uma prática social de interação com o texto e com o grupo.

Para Dalvi, Quadros e Silva (2016, p. 32 - 33), a leitura literária mediada na educação infantil pode contribuir para suprir necessidades como: a busca por conhecimentos, informações e recursos acumulados pela humanidade e de aprendizados permanentes; de interação com indivíduos diferentes de comunidades amplas; de sentimento de pertencimento social, histórico e cultural; de exploração e

complexidade do cotidiano; e do mergulho na fantasia.

São necessidades que estão relacionadas com o conhecer o mundo e de se perceber nele. Enquanto as crianças estão participando da atividade de leitura a partir da escuta, surge a necessidade e a curiosidade de saber mais sobre o que ela está escutando, por se tratar de informações novas, seja sobre o mundo e a humanidade, sobre o seu ou outro país, sobre sua comunidade etc. E a leitura de um livro é a forma de as crianças terem acesso ao bem cultural que conhecemos como literatura.

Segundo Davi, Quadros e Silva (2016, p. 33, 34, *apud* Bajard, 1994, 2000) quando participam de atividades de leitura enquanto ouvintes, as crianças adquirem um conjunto de aprendizagens relacionadas à linguagem, que são: a estrutura da língua materna e do uso dos recursos expressivos como ritmo, entonação e volume; as formas verbais tradicionais e os recursos de transmissão que foram preservados pela memória oralizada presentes na cultura popular e na sua comunidade; a participação de uma esfera discursiva como a artística-literária; a construção do repertório de diferentes gêneros presentes na escrita e na oralidade em suas dimensões formais, comunicacionais e estilísticas; compreender a literatura como uma forma de conhecer outras culturas, ter acesso aos conhecimentos sobre a humanidade e a vida, sobre os sentimentos e o relacionamento interpessoal; por fim, de entender o momento de contar e ouvir histórias e poemas como uma experiência de cuidado e carinho, onde por hora, nada é mais imediato.

Ao ter contato com diferentes tipos de textos e seus gêneros, a criança será capaz de perceber as suas diferenças quanto aos estilos, à estruturação, os recursos expressivos utilizados pela contadora e todo o conhecimento fornecido pelo texto. A leitura literal de uma história que a professora faz em voz alta permite que a criança tenha contato com a estrutura da língua escrita e da história na forma original, enquanto o reconto de uma história permite o contato com a estrutura da língua oral. De acordo com Souza, Neto e Giroto (2016, p. 201), “Por possibilitar o contato com a linguagem verbal, esse modo de ler ainda ajuda os pequeninos a aprenderem novas palavras e ideias, bem como a reconhecerem diferenças entre as características de gêneros orais e escritos”. A importância da diversificação de diferentes gêneros textuais está também em garantir que a criança tenha o máximo de experiência, pois, segundo Davi, Quadros e Silva (2016, p. 36),

Ao participar de atividades regulares e diversificadas de leitura literária que integrem, complementarmente, contação de história, leitura para o outro e leitura solitária ou individual, as crianças têm a possibilidade de inventar, imaginar e criar, em interações intersubjetivas (ou seja, entre sujeitos e consciências distintos) clivadas por experiências simultaneamente sensoriais, emocionais e intelectivas.

A literatura e as suas formas de ser apresentada, seja a partir da leitura em voz alta por parte da professora e da leitura individual da criança a partir da ilustração do livro, vão estimular a atenção da criança, visto que ela vai buscar relacionar o que está sendo contado com as imagens que serão mostradas e aprenderá a buscar os detalhes como os personagens e todo o cenário da cena. Em outras palavras, a criança, a partir da sua observação, perceberá os detalhes que fazem o sentido da história.

A literatura na educação infantil vai contribuir diretamente com o enriquecimento da linguagem oral da criança. Vai aumentar seu vocabulário à medida em que conhecer novas palavras contidas nas histórias. Mas não somente isso, para Souza, Neto e Girotto (2016, p. 201), a criança também aprende a partir das histórias e dos poemas sobre estruturas poéticas e narrativas, já que:

A criança aprende a temporalidade dos contos (o antes e o depois das ações), aprende a reconhecer o herói, a importância da ação narrativa, as imagens de movimento, de espaço e de caráter dos personagens, bem como a presença de imagens de comparação, metáforas e sinestésias.

As histórias permitem que as crianças entrem no mundo da imaginação e da fantasia, imaginando-se na história e criando em suas brincadeiras fatos ocorridos nas histórias que elas escutaram. Assim, estarão criando situações e representando figuras como príncipes e princesas, por exemplo, e fazendo das histórias conhecidas por elas um mundo de possibilidades. Segundo Vagula e Balça, “Por meio dos textos literários, o pequeno leitor elabora seus medos, frustrações e ansiedades, vivencia aventuras, amplia o rol de histórias conhecidas podendo estabelecer relações com outros textos conhecidos [...]” (2016, p. 103).

Enquanto a criança ainda não sabe ler, a contação de histórias feita pela professora é uma forma de ela tomar conhecimento dessas narrativas. O contato com a literatura desde a educação infantil é fundamental para que a criança crie gosto pelas histórias e pela leitura e tenha interesse em dominar a linguagem escrita, para que futuramente ela possa sozinha realizar suas leituras. Para Vagula e Balça, “O mundo da ficção proposta pelas histórias e a estética do texto podem capturar o pequeno leitor, atraindo-o para a literatura desde a mais tenra idade” (2016, p. 103). Dessa forma, a leitura e a contação de histórias são essenciais para a formação da criança leitora.

#### **4. AS FORMAS DE CONTAR HISTÓRIAS**

Sabendo a importância da literatura na educação infantil, é preciso pensar

como o momento da contação de histórias pode se tornar mais interessante e efetivas na rotina da educação infantil. Há uma série de questões que podem ser levadas em conta quando se decide contar uma história, de modo que nos próximos tópicos são apontados aspectos importantes como: o ambiente em que a história será contada, a escolha do livro que será lido ou a história que será contada, o estudo do livro, o uso do corpo pelo contador, a utilização de recursos e o que fazer durante e após o momento da contação da história.

As possibilidades apresentadas a seguir podem ser utilizadas além da contação de história, para leitura da mesma. É necessário então, diferenciar a leitura da contação de história. A leitura se trata de ler literalmente o livro, dessa forma a pessoa irá ler uma história. A contação de história se trata de o contador contar à sua maneira uma história, seja ela já escrita ou apenas difundida oralmente, assim como sendo da sua própria autoria, dessa forma a pessoa irá contar uma história.

Bajard (2016, p. 12-14) utiliza os termos reconto e proferição e os distingue da seguinte forma: no caso do reconto, “O contador fala sua própria língua e adapta à circunstância”. O ouvinte recebe um discurso oral que foi estruturado pela língua prioritariamente; já a proferição seria então a leitura em voz alta. Quem realiza a leitura não muda as palavras do texto, mas é ele quem dá vida ao texto a partir da voz, do ritmo, da gestualidade etc.

A contação de história faz parte da tradição oral e é uma das formas de trabalhar a oralidade. A leitura literária permite o contato direto da criança com o livro. Como defendido no capítulo anterior, tanto a leitura de literatura infantil quanto a contação de histórias são importantes atividades a serem desenvolvidas no contexto da educação infantil, cabe a professora a partir do objetivo que ela queira alcançar, dos recursos e da proposta definir qual delas ela fará em cada momento.

#### **4.1 A organização do ambiente**

Ao iniciar o ano letivo, algo bastante comum nas instituições de educação infantil é a organização da sala de aula. É pensado como cada espaço da sala será usado e nessa organização já se faz necessário incluir o momento da contação de história. Para Ariosi, Barbosa e Neto (2016), “Preocupar-se com o ambiente é oportunizar às crianças situações de verdadeiras experiências estéticas, cognitivas e criativas.”

Ter um lugar específico na instituição infantil para guardar o livro como uma biblioteca e um lugar para a sua leitura sendo a biblioteca, a sala de atividade ou outro ambiente, demonstra a importância que o adulto profissional da educação

infantil dá para esta atividade. Um cantinho da leitura na sala de aula é bastante interessante para as crianças começarem a se habituar e entender para que serve o local. Lima, Fonseca-Janes e Castro falam que

Na escola, a própria sala de atividades ou de referência das crianças, ao ganhar uma nova aparência e disposição para atividades de contação contribui efetivamente para a criança identificar e diferenciar aquele momento com mais facilidade, passando também a ter um comportamento diferente em relação às outras atividades da rotina. (2016, p. 184)

O tatame emborrachado e o tapete são boas opções para forrar o chão no local do canto da leitura e todos poderem sentar. No caso do tapete, facilita para colocar e retirar sempre que for o momento da contação da história, pois em ambientes com pouco espaço, ele pode ser usado para outras atividades também, e o uso do tatame acaba ficando inviável. O tapete também poderá ser levado para outros ambientes da instituição. Outra sugestão para o cantinho da leitura é a colocação de prateleiras que sejam na altura adequada para as crianças manusearem os livros e poderem escolher quando forem solicitados. Além disso, um painel com bolsos que comportem os livros, também à altura das crianças.

O espaço da sala de aula precisa ser atrativo e estimulante, mas nada exagerado para não causar poluição visual. O ambiente precisa ser convidativo e fazer com que as crianças tenham interesse em estar ali. Ariosi, Barbosa e Neto (2016, p. 73) falam que “[...] nas atividades de leitura em voz alta, é crucial que o docente prepare para as crianças (e com elas) um lugar confortável e organizado [...]”. Assim, quando a professora organiza o espaço juntamente com as crianças, o lugar adquire um significado especial, com elementos que elas gostam, e com a identidade da turma.

## **4.2 A escolha do livro**

Ao iniciar o ano letivo, por exemplo, a professora ainda não conhece a turma, suas necessidades e seus interesses pode ter dúvidas quanto aos livros que ela escolherá para contar as histórias. No decorrer do tempo, as crianças demonstrarão de alguma forma os seus interesses com relação a isso. A professora poderá fazer perguntas sobre os tipos de história que elas gostam e observar a interação delas durante as leituras. Por isso é importante que a professora esteja aberta a ouvir as sugestões das crianças e sempre diversificar os gêneros textuais. Para Vagula e Balça (2016, p. 96) o educador:

[...] tem de conhecer os seus alunos, sua capacidade leitora e as suas preferências em termos de leitura para que possa aproximar os livros mais adequados a cada um; o professor tem ainda de perceber que a formação de leitores mirins não se faz com leituras impostas,

mas sim aceitando as leituras escolhidas pelos alunos e elevando, progressivamente, o patamar estético das obras que vai sugerindo.

Há critérios em que a professora deve levar em conta ao escolher o livro que será lido, contato e/ou apresentado e entregue às crianças para o seu manuseio. Quanto menores as crianças, mais os livros precisam ser confeccionados em materiais que os tornem mais resistentes. Da mesma forma, as letras e figuras precisam ser maiores, as cores chamativas, tudo isso para despertar o interesse e prender a atenção das crianças.

O livro precisa estar de acordo com a idade das crianças e seu entendimento sobre o tema e a forma como ele está sendo exposto. Para crianças pequenas, apresentar um livro muito complexo não trará muitas possibilidades de aprendizagem para elas, o livro precisa estar dentro da sua realidade de desenvolvimento. A história precisa ser envolvente e despertar a imaginação da criança.

### **4.3 Estudo da obra**

Após ser realizada a escolha do livro e antes mesmo de socializá-lo com a turma, a sua leitura prévia deve acontecer por parte da professora. Conforme Silva (2015, p.22), “Uma vez escolhida a narrativa, ela deverá ser estudada – entender o enredo, identificar a introdução, o clímax e o desfecho – e planejada, ou seja, escolher o recurso, a técnica mais adequada para apresentá-la”. Antes da leitura com as crianças, a professora precisa estudar a história, observar os seus pontos altos e em que momentos ela deve dar ênfase, observar os sinais de pontuação e dar as pausas corretas. Segundo Silva (2015, p. 25),

Ao lermos muitas vezes um texto nos familiarizamos com o enredo, com os sons, com a sequência das palavras, com as pontuações. Por isso, quanto mais treinamos mais habilidades teremos em conduzir tal prática. Quando não há esta preparação anterior, a leitura em voz alta torna-se superficial e empobrecida, um mero repasse de informações, que se transforma numa barreira, dificultando a interação entre narrador e ouvintes.

Outros fatores importantes na visão de Silva (2015, p. 23) são a voz e a expressão corporal. Segundo ele, de acordo com as intenções e os significados daquilo que o livro vai comunicar a partir do narrador, é que devem ser feitas as modulações necessárias e adequadas da voz. Isso quer dizer que, depois de estudado a história e identificado o que se quer passar para os ouvintes, o narrador é capaz de dar “vida” à história à medida que consegue modular a sua voz, dando ênfase a palavras ou frases que pedem um pouco mais de entusiasmo, por

exemplo. Sobre a expressão corporal, ele vai falar que é preciso ter controle e domínio, pois o excesso poderá trazer poluição visual e dispersar a atenção para o protagonista do momento, o livro.

Mudar a voz para cada personagem da história a ser contada, mudar o ritmo para mais lento ou mais rápido, as pausas necessárias, em conjunto com as expressões faciais e corporais irão transmitir verdade para a história, como se ela fosse real e estivesse acontecendo na imaginação da criança. Além disso, Lima, Fonseca-Janes e Castro (2016, p. 191) destacam a importância de pronunciar corretamente as palavras, de forma que deixe claros todos os sons, e que elas sejam acessíveis gramaticalmente, a fim de que a criança possa ter uma boa compreensão do que está sendo falado, pois segundo eles:

O processo de comunicação da criança e do adulto é, assim, em síntese, fonte fundamental de formação e aperfeiçoamento da linguagem oral infantil. Com essa perspectiva, a linguagem do educador torna-se modelo e exemplo para a apropriação da linguagem materna pela criança.

Apesar do corpo ser um elemento importante na contação da história, o protagonista é a história que está sendo contada e não o contador. Se os movimentos forem acertados, certamente contribuirão para enriquecer com a contação da história, facilitando o entendimento sobre o que está sendo contado. Portanto, o uso correto da voz e da expressão corporal só é possível através do estudo prévio do livro que se vai contar. Para Silva (2015, p. 23),

Além do corpo e da voz, o narrador também empresta seu afeto, suas emoções às tramas, pois suas vivências e o modo como ele experiencia o mundo, vêm à tona no momento em que conta uma história, o que evidencia e influencia diretamente no seu estilo de contar.

Esses são alguns pontos a serem pensados como uma preparação para a contação de história. Além disso, a professora como narradora precisa estar à vontade com a história para conseguir transmitir verdade para os ouvintes que são as crianças.

#### **4.4 A utilização de recursos**

Além dos recursos da voz e da expressão corporal serem o essencial e quando bem feitos serem suficientes para a contação da história, outros recursos podem ser usados complementarmente, e cabe à contadora perceber a necessidade de usá-los. Com crianças pequenas e muito pequenas, contar as histórias de formas diversas como efeitos sonoros e objetos físicos ajudará a criança a imaginar a história, visto que estão no processo de desenvolver a imaginação.

Para Sisto e Motoyama, “O uso de sons durante a contação também é um recurso muito interessante, principalmente quando o público é composto por crianças menores, pois a sonoridade dinamiza e auxilia a imaginação” e complementam que o uso da sonoplastia deve ser pensado na etapa de preparação da história (2016, p. 119).

Além da sugestão do uso de sons como chuva, vento e rugido, Sisto e Motoyama (2016, p. 118) também sugerem a utilização de figurinos da região para a contação de contos regionais e populares com o intuito de tornar a experiência mais verossímil, porém deve-se ter o bom senso na hora de usá-lo, a fim de que o figurino não desvie o foco das crianças e acabe comprometendo o desenrolar da história.

Debus e Balsan (2016, p. 165 – 168) dão alguns exemplos de recursos, entre eles estão fantoche e o dedochê; contos que as caixas contam; televisão de mentirinha; e o avental. O fantoche e o dedochê são bonecos que possuem movimentos e que são controlados por uma pessoa no momento da contação de história e que dependendo da complexidade do movimento do fantoche exige treinamento para manipulá-lo.

O conto que as caixas contam se trata de uma caixa confeccionada de forma que a parte externa não dê pistas sobre do que vai tratar a história e que em seu interior contenha elementos sobre a história que será contada. As autoras dão como exemplo a história da Branca de Neve, em cuja caixa estaria uma maçã, o nariz de bruxa e um laço de fita vermelha. No interior da caixa, também poderia haver o cenário e um local onde os personagens iriam se afixar.

A televisão de mentirinha se trata da confecção de um objeto que imita uma televisão. Pode ser confeccionado com caixa de papelão, e a narrativa é posta em papel, seja de forma colada ou desenhada, e colocada em um rolo que vai girando e revelando a narrativa. Por último, o avental que é confeccionado com tecido, orlon ou feltro, por exemplo, e os personagens são afixados por velcro sobre o avental. A gravura dos personagens pode ser confeccionada com papel, feltro e EVA. Esse recurso possibilita que o contador consiga se movimentar no momento da contação da história.

#### **4.5 O momento da contação**

Antes de dar início à leitura, é preciso que haja uma apresentação do livro para as crianças. A professora poderá perguntar o que elas observam na capa e questioná-las quanto ao que elas acham que trata o livro a partir da ilustração da capa. Depois informar o título do livro fazendo a sua localização juntamente com as

crianças.

Informar também o autor/a e ilustrador/a. A professora poderá ainda localizar com as crianças possíveis detalhes contidos na capa do livro que ela ache pertinente de serem observados e comentados antes de iniciar a contação. A depender do conteúdo do livro, a professora poderá fazer uma breve explanação de informações que ela julgue necessária para que as crianças possam compreender melhor a história.

Durante a leitura, poderão surgir dúvidas e comentários das crianças sobre a história, como, por exemplo, o significado de palavras que elas possam desconhecer. A professora também poderá fazer perguntas para se certificar de que as crianças estão tendo uma boa compreensão da história. Essas perguntas poderão ser elaboradas antecipadamente. Segundo Vagula e Balça (2016, p. 101, *apud* OWOCHI 2003),

A relevância da estratégia de questionar está em ajudar os leitores a aprofundarem-se no texto, organizar suas ideias e refletirem sobre o que estão lendo, identificando informações específicas ou os objetivos do autor e os sentidos subentendidos”

Fazer perguntas como “O que será que vai acontecer agora? será que ele vai conseguir?”, por exemplo, faz com que as crianças criem expectativas quanto ao que vai acontecer na próxima página e busquem informações e respostas, sendo essa uma forma de chamar a atenção das crianças para o momento da contação. Provocar sempre a participação das crianças, especialmente aquelas que se mostram mais tímidas e que esperam o incentivo da professora para participar. Na visão de Sisto e Motoyama (2016, p. 126), é preciso fazer do ato de contar histórias um momento de diálogo e participação, e não um ato meramente contemplativo, de modo que, mesmo estando em silêncio, vendo e ouvindo, há meios de saber se o ouvinte foi alcançado. Entre esses meios, “A mais comum é o brilho dos olhos”.

#### **4.6 Após a contação**

Ao finalizar a leitura, é de extrema importância abrir espaço para comentar com as crianças sobre o que foi lido. É o momento de oportunizar o diálogo com elas, escutar o que acharam da história, o que entenderam, o que acharam interessante. Poderão surgir diferentes percepções sobre a mesma história, o que deixa o momento mais rico, pois elas aprenderão a ouvir e valorizar a fala do outro também. Bajour fala que “Para aqueles que são mediadores entre os leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura esse momento de bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós.” (2012, pág. 23).

Ainda no momento pós-leitura, a professora poderá destacar pontos da história que deseja comentar com as crianças e fazer perguntas para estimular o diálogo com elas. Para Bajour (2012, p. 28).

É um exercício estimulante esboçar perguntas que instiguem a discussão sobre os livros: nessa prática, relemos nossas próprias teorias sobre esses livros e achamos possíveis modos de destacar aquilo que nos interessa que os leitores carreguem consigo como conhecimento ou como pergunta.

As crianças poderão relacionar a história com outras histórias conhecidas por elas. A professora poderá pegar aspectos do livro ou da história contada e perguntar se elas já haviam escutado a história, se elas conhecem uma história parecida, se elas já viram objetos contidos na narrativa, se conhecem algum lugar parecido com o cenário que ela se passa etc.

Contar bem uma história não é tão simples e fácil, exige organização, entusiasmo, sensibilidade em compreender as reações dos ouvintes. A preparação previamente para o momento pode não ser garantia para que ocorra tudo conforme o planejado. Nem sempre as crianças estarão dispostas a ouvir a história, nem sempre vão gostar dela, nem sempre vão querer conversar sobre ela, por vezes podem ficar dispersas durante a contação, a movimentação externa do ambiente pode atrapalhar. Apesar disso, o trabalho de levar a literatura para as crianças deve continuar, considerando a importância que ela tem em promover o desenvolvimento da imaginação, o ampliação do repertório de histórias conhecidas pelas crianças, despertar o interesse pela leitura, o acesso aos conhecimentos culturais e de mundo etc.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação infantil é de suma importância para o desenvolvimento integral da criança. As atividades que ocorrem na rotina da educação é uma possibilidade de aprendizagem por parte das crianças, visto que facilmente o que acontece no dia a dia pode ser algo novo para alguma criança. O tempo em que permanecem na creche ou na pré-escola é o momento em que crianças passam por diferentes tipos de vivências, organizadas e mediadas pela professora. A realização de atividades que envolvem a literatura e as histórias contadas é um exemplo disso.

A criança muitas vezes só tem a oportunidade de vivenciar momentos de leitura e escuta de histórias na escola e na creche, por isso a importância dessa atividade que deve acontecer diariamente tamanha a sua importância. O momento da contação de história é um momento de interação social com o adulto e as crianças, possibilitando a troca de conhecimentos e de compartilhamento de ideias.

O desenvolvimento da linguagem se inicia na criança enquanto ela ainda é um bebê através dos gestos e balbucios. A instituição de educação infantil tem um papel importante no desenvolvimento da linguagem da criança visto que, ainda enquanto bebês, a criança já se encontra sob a responsabilidade da creche. A partir das interações ocorridas no ambiente escolar a criança irá desenvolver a formação de conceitos e significados, desenvolvendo enfim as funções psicológicas.

Com o desenvolvimento do presente trabalho ficou claro que a contação de história permite o desenvolvimento da linguagem e da imaginação da criança, promovendo a curiosidade e a vontade de conhecer o que é novo. As atividades de contação de história oportuniza à criança o conhecimento sobre a finalidade da leitura e da escuta socialmente, o reconhecimento de diferentes tipos de textos disponíveis na sociedade e o acesso às diferentes histórias fruto da nossa cultura e de outras.

Além do mais, o bom trabalho com a literatura realizado na educação infantil vai permitir que a criança tenha um bom relacionamento com a leitura ao ter contato com textos mais complexos nas próximas séries. Portanto, o trabalho que a professora da educação infantil desenvolve com as crianças influenciará no leitor que a criança se tornará, já que a literatura e a contação de história têm o poder de fomentar o prazer da criança pela leitura.

Antes de serem contadores, os professores precisam ser leitores, pois, serão eles os responsáveis por selecionar as leituras para as crianças. O professor é então o mediador entre a criança e as histórias culturalmente difundidas. É ele quem planeja desde a composição do espaço em que será desenvolvido as atividades, é ele quem produz os recursos que serão utilizados para contar as histórias, promovendo a ludicidade a partir do que é concreto, também é ele quem conta e discute sobre o que foi exposto.

Por fim, devemos ler para as crianças porque é um direito delas o acesso a arte na forma de literatura, para que elas tenham conhecimento do mundo, para que tenham o prazer de sempre aprender algo novo, de ter a oportunidade de imaginar e ir para outros lugares através das histórias contadas.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Liane de Castro. Ler, escrever e brincar na Educação Infantil: uma dicotomia mal colocada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 24, mai/ago. de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3578/pdf>. Acesso em: 22 ago. 2024.

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes; BARBOSA, Gislene Aparecida da Silva; NETO, Irando Alves Martins. Onde ler em voz alta – preparando o ambiente mediador. In: GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.) **Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

BAJARD, Elié. Por um deslocamento do foco da alfabetização. In: GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.) **Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**/Celilia Bajour: tradução de Alexandre Moraes. São Paulo: Editora Pulo do Gato. 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_verseofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf). Acesso em: 22 ago. 2024.

Brasil. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em 05 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_quinto\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf). Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-norma-pl.html>. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do

Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 30 ago. 2024.

DALVI, Maria Amélia; QUADROS, Marta Campos de; SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. A leitura em voz alta na educação infantil: o que e como ler. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.) **Literatura e educação infantil**: para ler, contar e encantar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

DEBUS, Eliane; BALSAN, Silvana Ferreira de Souza. Os recursos para o contar histórias... das tramas que o entretencem. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.) **Literatura e educação infantil**: para ler, contar e encantar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; CASTRO, Rosane Michelli de Castro. A contação de histórias: o entorno em questão. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.) **Literatura e educação infantil**: para ler, contar e encantar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Livro eletrônico. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia do Trabalho Cient%C3%ADfico - 1%C2%AA Edi%C3%A7%C3%A3o - Antonio Joaquim Severino - 2014.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia%20do%20Trabalho%20Cient%C3%ADfico%20-%201%C2%AA%20Edi%C3%A7%C3%A3o%20-%20Antonio%20Joaquim%20Severino%20-%202014.pdf). Acesso em: 02 out. 2014.

SILVA, Valéria Santos. Foi assim que me contaram, foi assim que te contei: diálogos e reflexões sobre a narração de histórias. In: SOUZA, Renata Junqueira. **A Arte Narrativa na Infância**: Práticas para o teatro da leitura e a contação de histórias. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

SISTO, Celso; MOTOYAMA, Juliane. A narração de histórias na infância: técnicas e interação. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.) **Literatura e educação infantil**: para ler, contar e encantar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

SOARES, Simaria de Jesus. **PESQUISA CIENTÍFICA**: uma abordagem sobre o método qualitativo. Revista Ciranda – Montes Claros, v. 1, n.3, pp. 168-180, jan/dez-2019. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/314>. Acesso em: 02 out. 2014.

SOUZA, Renata Junqueira de; NETO, Irando Alves Martins; GIROTTTO, Cyntia G. G. Simões. Caminhos para o ensino da leitura literária na educação infantil. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.) **Literatura e educação infantil**: para ler, contar e encantar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

VAGULA, Vania Kelen Belão; BALÇA, Angela. Ler na educação infantil: mediação, literatura e aprendizado. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.) **Literatura e educação infantil**: para ler, contar e encantar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.