

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO SEGUNDO PERÍODO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL PRÉ-ESCOLAR**

MÁRCIA REGINA HOSHIHARA CARVALHO

**MANAUS – AMAZONAS
2016**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MÁRCIA REGINA HOSHIHARA CARVALHO

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO SEGUNDO PERÍODO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL PRÉ-ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, como requisito para a obtenção do título de Graduado em Pedagogia.

Orientador (a): Profa. Dra. Maria Evany Nascimento

**MANAUS – AMAZONAS
2016**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

C331cc Hoshihara Carvalho, Márcia Regina
A contação de histórias no segundo período na educação
infantil pré-escolar / Márcia Regina Hoshihara
Carvalho. Manaus : [s.n], 2016.
77 f.: color.; 29 cm.

TCC - Graduação em Pedagogia - Licenciatura -
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2016.
Inclui bibliografia
Orientador: Nascimento, Maria Evany do

1. Educação. 2. História. 3. Literatura. I. Nascimento,
Maria Evany do (Orient.). II. Universidade do Estado do
Amazonas. III. A contação de histórias no segundo período
na educação infantil pré-escolar

MÁRCIA REGINA HOSHIHARA CARVALHO

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO SEGUNDO PERÍODO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PRÉ-ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a banca de defesa de TCC como requisito para a obtenção do grau de licenciado(a) em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas.

Aprovado em: 22/06/2016

BANCA EXAMINADORA

Maria Evany do Nascimento

Profa. Dra. Maria Evany do Nascimento
Orientador(a)

Joyce Camila Martins

Profa. MSc. Joyce Camila Martins
Membro da Banca

Camilla dos Santos Evangelista

Profa. MSc. Camilla dos Santos Evangelista
Membro da Banca

*A meu esposo e a meus filhos pelo
incentivo para a realização deste
trabalho.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus no qual deposito toda minha esperança e confiança, cuja presença se fez viva no decorrer de todo este trabalho;

A minha mãe e ao meu pai, cuja educação no temor do Senhor e a dedicação sempre estiveram presentes; sem eles nada disso se tornaria realidade;

A minha orientadora, Profa. Dra. Maria Evany Nascimento, pela paciência, pelo apoio, pelos conselhos nos momentos de dificuldades e por ter acreditado em mim;

A meu esposo Rogério do Nascimento Carvalho e a meus filhos Matheus, Thainá e Isabela, presentes de Deus, por estarem sempre ao meu lado me apoiando ao longo desse caminho;

A todos os amigos do curso, em especial a Daniel, Fabrícia, Gilmara, Jocivana, Marilza, Marliz, e Meire Lígia, e aos professores Adria, Marli Mendes e Valdemir, por me ajudarem em momentos de dificuldade;

A todos os professores, servidores e colaboradores do curso, porque sem a ajuda destes, o caminho seria ainda muito mais penoso e difícil de ser trilhado.

Agradeço.

Para ser sábio, é preciso primeiro
temer a Deus, o SENHOR. Os tolos
desprezam a sabedoria e não
querem aprender.

Provérbios 1:7

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de um estudo de campo imanente à Contação de Histórias realizado em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada na Zona Centro-Sul de Manaus com o objetivo de investigar a importância da contação de histórias na educação infantil pré-escolar. Permitiu refletir de que forma a contação de histórias pode contribuir na formação de leitores, com turmas do segundo período da pré-escola. Além disso, apontou para as possíveis dificuldades encontradas pelos docentes na realização da contação de histórias. Quanto ao referencial teórico foram consultados: Abramovick, Coelho, Lajolo, Zilberman dentre outros. Quanto à metodologia, a pesquisa pode ser classificada como descritiva bibliográfica e de campo com abordagem qualitativa. Quanto ao método de análise de dados optou-se pela análise de conteúdo. Buscou-se também através do questionário proposto as professoras, identificar as concepções e dificuldades das docentes a cerca da contação de histórias na sala de referência. A partir das análises realizadas percebeu-se que a contação de história é relevante para a interação da criança com o mundo da leitura e da literatura infantil, portanto, deve estar presente na sala de referência.

Palavras-chave: Educação. História. Literatura.

ABSTRACT

The aim of this paper is to present the results of an immanent field study to storytelling held in a Municipal Elementary School located in South-Central Zone of Manaus in order to investigate the importance of storytelling in early childhood education pre- school. Allowed reflect how the storytelling can contribute to the formation of readers, with classes in the second period of pre-school. Furthermore, he pointed to the possible difficulties encountered by teachers in the realization of storytelling. As for the theoretical framework were consulted: Abramovick, Coelho, Lajolo, Zilberman and others. As for the methodology, the research can be classified as bibliographic and field descriptive qualitative approach. As for the data analysis method was chosen for content analysis. It also sought through the questionnaire proposed teachers identify the conceptions and difficulties of teaching about the storytelling in the reference room. From the analyzes it was noticed that the storytelling is relevant to the interaction of the child with the world of reading and children's literature, therefore, must be present in the reference room.

Keywords: Education. History. Literature.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Diferenças entre ler e contar.....	37
Tabela 2 – Dados comparativos da escola pesquisada.....	44
Tabela 3 – Tabela comparativa sobre ambiente educativo na pré-escola.....	59

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Livro confeccionado para contação de histórias.....	51
Imagem 2 – Brincadeira do anel.....	52
Imagem 3 – Brincadeira de montar.....	53
Imagem 4 – Crianças interagindo com brinquedos de montar.....	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os sujeitos da pesquisa.....	61
Quadro 2 – A contação de histórias.....	62
Quadro 3 – A contação de histórias na educação infantil.....	63
Quadro 4 – Frequência da contação de histórias.....	64
Quadro 5 – Finalidade da contação de histórias.....	64
Quadro 6 – Contribuição da contação de histórias.....	65
Quadro 7 – Dificuldades dos docentes.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CMEI – Centro Municipal de Educação de Infantil
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
- DCNEI – Diretrizes Curriculares para Educação Infantil.
- SEMED – Secretária Municipal de Educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CAPÍTULO I – CONTAÇÃO DE HISTÓRIA, LITERATURA E EDUCAÇÃO INFANTIL	16
1.1 Um recorte sobre contação de histórias	16
1.1.1 O surgimento da literatura infantil	19
a) Conceito de literatura infantil.....	21
b) Literatura infantil brasileira.....	22
1.2 A criança de hoje	25
1.2.1 Abordagens sobre a educação infantil	26
1.2.2 Possibilidades de trabalho na pré-escola (2º período)	27
1.3 A Formação do leitor	28
1.3.1 A criança e a leitura	28
a) Os estágios psicológicos/formação do leitor infantil.....	30
b) A leitura na pré-escola.....	32
1.4 Estratégias de leitura na pré-escola	34
1.4.1 A importância de ouvir histórias na pré-escola	35
1.4.2 Como contar histórias na pré-escola	36
2 CAPÍTULO II – ASPECTOS METODOLÓGICOS	41
2.1 Classificação da pesquisa	41
2.2 Pesquisa descritiva	42
2.3 Abordagem qualitativa	42
2.4 Procedimentos de investigação	42
2.5 Pesquisa bibliográfica	43
2.6 Pesquisa de campo	43
2.7 Informações da escola em 2016	46
2.8 A sala de referência	47
2.9 Prática pedagógica na sala de referência 2016	48
2.10 Diário de campo	48
2.11 Registros de 2014: Atividades relacionadas com a leitura	49
a) Projeto Viajando na Leitura.....	49
2.11.1 Plano de Intervenção (2014)	50
2.11.2 Reação das crianças no dia da aplicação do plano	51
b) Pontos importantes em 2016.....	52
2.12 Organização das Atividades de leitura, tempo e espaço	53
2.13 Contação de histórias na sala de referência	54
2.14 Sujeitos e técnicas da pesquisa	55
2.15 Observação Participante	55
2.16 Questionário	55
2.17 Análise de dados	56
3 CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	57
3.1 Análise da estrutura da instituição e suas implicações na leitura	57
3.2 Análise do ambiente educativo, atividades na sala de referência e em outros espaços da instituição	58
3.3 Questionário	61

3.4	Contação de histórias: concepções docentes, cotidiano escolar e dificuldade de inserção.....	61
3.5	A importância e concepção de contar histórias sob a perspectiva docente.....	62
3.6	A contação de histórias no cotidiano escolar.....	64
3.7	Dificuldades e auto avaliação docente.....	65
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
	REFERÊNCIAS.....	69
	APÊNDICE I.....	71
	APÊNDICE II.....	74

INTRODUÇÃO

Sabemos que as histórias estão presentes em nosso cotidiano desde que nascemos. Quem nunca ouviu uma história contada por alguém da família? Histórias que nos fizeram sorrir, chorar, e que nos levaram a lugares onde só a imaginação é capaz de alcançar. Na pré-escola essa interação deveria ocorrer a partir da literatura infantil, mas nem sempre esse contato é possível e quando ocorre, às vezes não é visto como arte, ou seja, para divertir, gargalhar e levar a criança a sentir as emoções que uma boa história pode provocar.

Assim sendo, o presente objeto de estudo desta monografia constituiu-se na contação de histórias na educação infantil pré-escolar. O interesse surgiu após alguns questionamentos feitos a partir da observação no estágio supervisionado, quando foi possível refletir sobre o papel da contação de histórias nessa etapa da educação infantil.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é investigar de que forma a contação de histórias na sala de referência, pode ou não contribuir para a formação de pequenos leitores no 2º período da pré-escola. Os objetivos específicos são: verificar se a contação de história é realizada; mostrar de que forma essa prática pode ocorrer na sala de referência e apontar as possíveis dificuldades encontradas, ou não, em relação à contação de história pelos docentes.

Visando alcançar tais objetivos, a escola escolhida para a pesquisa de campo foi um CMEI (Centro Municipal de Educação), localizado à Rua Belo Horizonte nº. 1338 – Adrianópolis – Zona Centro Sul de Manaus, atualmente denominado Escola Municipal Professora Adelaide Tavares de Macedo. A pesquisa ocorreu em dois momentos, sendo o primeiro no estágio supervisionado em 2014, e o segundo no retorno à escola em 2016, para uma nova observação e coleta de dados.

Quanto ao percurso metodológico, a pesquisa pode ser classificada como: descritiva, pois tem o intuito de descrever as práticas pedagógicas utilizadas na contação de histórias com crianças do 2º período da educação infantil pré-escolar, também de abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico e documental, pois se constituirá a partir de material já publicado sobre o tema pesquisado, como livros, artigos científicos, teses e dissertações e diário de campo.

Para o estudo de campo será realizado visitas *in loco*, com aplicação de questionário (questões abertas, fechadas e mistas) com os professores sujeitos da pesquisa, bem como período de observação participante nas salas de referência contempladas.

Quanto à estrutura do trabalho, o capítulo I abordará um breve recorte sobre a contação de histórias e sua importância ao longo do tempo, bem como a transição das histórias contadas oralmente para linguagem escrita. Ressalta também a literatura infantil no contexto escolar da pré-escola, a formação do leitor e a contação de histórias nesse contexto.

O capítulo II versará sobre a metodologia adotada, a fim de investigar de que forma a contação de história na sala de referência pode contribuir, ou não, para a formação de pequenos leitores na educação infantil pré-escolar na rede de ensino municipal. Além disso, a metodologia de pesquisa adotada volta-se para a reflexão das possíveis dificuldades encontradas, ou não, pelos docentes com relação à contação de histórias no contexto da sala de referência.

No capítulo III serão apresentadas as discussões essenciais de todo o processo da pesquisa. A análise de dados adotada foi a de conteúdo e o capítulo está dividido do seguinte modo: análise da estrutura da instituição e suas implicações na leitura, análise do ambiente educativo (atividades na sala de referência e em outros espaços da instituição) e o questionário proposto durante a pesquisa. Também constará nas análises, dados obtidos por meio da observação participante, caderno de campo e conversas informais.

Por fim, serão feitas as considerações finais e serão apresentadas algumas sugestões em relação ao tema pesquisado, de modo que a contação de histórias possa contribuir para formação de leitores.

1 CAPÍTULO I – CONTAÇÃO DE HISTÓRIA, LITERATURA E EDUCAÇÃO INFANTIL

O capítulo I abordará um breve recorte sobre a contação de histórias e sua importância ao longo do tempo, bem como a transição das histórias contadas oralmente para linguagem escrita. Ressalta também a literatura infantil no contexto escolar da pré-escola, a formação do leitor e a contação de histórias nesse contexto.

1.1 Um recorte sobre contação de histórias

Essa pesquisa está voltada para a importância da contação de histórias, logo, é relevante valorizar a fala como uma das ferramentas de interação entre os homens. A partir do momento que o homem passou a ter consciência de si e do outro, desenvolveu a linguagem (verbal) e passou a expressar seus pensamentos. Chauí (2012, p. 186) diz que “[...] a linguagem é assim, a forma propriamente humana da comunicação, da relação com o mundo e com os outros, da vida social e política, do pensamento e das artes”.

Yunes (2012, p. 50) corrobora quando diz:

[...] Antes de a escrita tornar-se uma tecnologia estável, reutilizável, expansível, predominavam os recursos mnemônicos, garantidos por rimas, ritmos, imagens simbólicas, contemplação, presença, gestualidade, proximidade, audição e simultaneidade, entre outros.

A partir dessa reflexão cabe defender que antes da escrita alfabética o homem já havia estabelecido sua forma de ler o mundo, ou seja, de comunicar por meio da oralidade seus sentimentos, crenças, mitos e valores. Meireles (1984) diz que os povos primitivos ainda que fossem iletrados não deixaram de transmitir seus provérbios e suas histórias de memória em memória e de boca em boca.

Isso implica dizer, que a narração oral não é menos qualificada que um texto escrito, pois, tem um formato, onde o contador se vale de estratégias para encantar por meio da palavra. Além do mais, Antunes (2007) diz que “[...] falamos ou escrevemos sempre em textos”, ou seja, à medida que conversamos ou escrevemos estamos nos apropriando da língua e elaborando textos que têm significado para nosso meio social.

Dito isso, é fácil compreender que a contação de história foi mais uma habilidade que o homem desenvolveu a partir das experiências vivenciadas no seu cotidiano. Importa dizer que esse movimento ocorre independente do tempo, espaço e especificidade de cada cultura. Em nosso contexto social temos o exemplo dos indígenas que mantem suas tradições e costumes vivos na memória de suas gerações porque os mais velhos de forma natural se encarregam de contar e recontar as histórias de seus antepassados.

Cabe lembrar que os negros ao chegarem ao Brasil trouxeram um arcabouço da sua história oral influenciados pela figura do griô, considerados guardiões das histórias de seu povo. Devido a essa influência disseminaram suas histórias e costumes entre os afrodescendentes de maneira a preservá-los vivos na memória de suas gerações, ainda que, a figura do contador aos poucos tenha desaparecido, Yunes (2012, p. 62) diz que “[...] A oralidade permanece viva até nos dias de hoje, nos ditados populares, nos travas-línguas, nas adivinhações, nas rezas e celebrações”.

Yunes (2012, p. 04) diz que a função dos contadores foi alterada ao longo do tempo e isso ocorreu primeiro com invenção da imprensa e da reprodução do livro, logo, veio a valorização da escrita em detrimento à oralidade, com isso, ler se tornou obrigação e não um prazer de ouvir, “olhos nos olhos”. A contação de história está para além de uma leitura dirigida, isso porque há um contato visual e toda uma linguagem corporal que transmite uma mensagem ao ouvinte.

Bussato (2006, p. 18) *apud* Silva (2014), nos diz que o contador de histórias era “[...] um sujeito que mantinha vivo o pensamento do seu povo por meio da memória prodigiosa e que o divulga por meio da arte”. Esse desempenho foi responsável pela popularização de muitas histórias em um tempo que o livro não tinha papel social prioritário.

Conforme Meireles (1984, p. 48):

[...] Não há quem não possua, entre suas aquisições da infância, a riqueza das tradições, recebidas por via oral. Elas precederam os livros, e muitas vezes os substituíram. Em certos casos, elas mesmas foram conteúdo desses livros.

De fato, as histórias da infância são importantes e ficam gravadas em nossa memória de forma que nos remetem àquilo que é significativo, ou seja, nossa

percepção de mundo. Essa necessidade de interação é fundamental para o desenvolvimento do ser humano. Abramovick (2006, p. 17) diz que “[...] É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais”.

Em uma perspectiva histórica Amaral e Gagliardi (2001) reiteram que Charles Perrault na França por volta dos séculos XV e XVI e os irmãos Grimm no século XIX na Alemanha fizeram um resgate das histórias orais que faziam parte do cotidiano das pessoas e as publicaram. Muitas dessas histórias foram resignificadas com o tempo para atender ao público infantil, é o caso, por exemplo, da história de Chapeuzinho Vermelho, Cinderela e outras tantas que têm alcançado muitas gerações.

No entanto, Kramer (2008, p. 17) *apud* Silva (2014) enfatiza que:

[...] Esses escritores resgataram as histórias que já estavam presentes em textos clássicos e na tradição oral do povo e as transcreveram em forma de livro. Eles, portanto, não criaram as histórias, eles sim coletaram a literatura folclórica de seu povo, da mesma forma como também fizeram os irmãos Grimm, na Alemanha. É mais pertinente, então chamá-los de “escritores” e não “autores” das histórias.

Diante do exposto entendemos que é necessário resgatar o prazer de ouvir histórias, e no contexto da ainda mais nesse momento em que os recursos tecnológicos estão se tornando mais atrativos para os pequenos. A internet e os aplicativos tornaram-se ferramentas que facilitam o contato da criança com a literatura infantil.

É certo que todos esses recursos são de fato inovadores e causam sem dúvida um impacto no cotidiano das crianças, tanto que a escola está inserida nessa realidade. No entanto, não substituem o olhar, a voz, a leitura gestual, a oportunidade de socializar com o outro. Abramovick (2006, p.18,19) diz que “[...] contar histórias é uma arte”, “[...] se pode contar qualquer história á criança: comprida, curta, de muito antigamente ou dos dias de hoje, contos de fadas, de fantasmas, realistas, lendas, histórias em forma de poesia ou de prosa”.

A contação de histórias enquanto arte tem o papel de entreter, divertir e ampliar a leitura de mundo da criança. Abramoivick (2006, p. 16) nos diz que o primeiro texto da criança é feito oralmente. Daí a importância de a escola favorecer

um ambiente propício para essa interação, onde o professor tem o papel de mediador no processo de aprendizagem.

Vale dizer que ainda assim, existirem os contrapontos no campo das teorias em relação a ler e contar história. Isso porque quem lê dá voz ao autor e realiza a leitura na íntegra, enquanto que quem conta não está ancorado pelo livro, mas pelas estratégias adotadas pelo contador, que tem liberdade para resignificar o que conta de acordo com sua imaginação.

Além disso, a discussão gira em torno de que a contação não leva a criança a ser alfabetizada no sentido mais restrito da palavra (ler e escrever). Sobre esse aspecto a teoria sócio interacionista defende que a alfabetização é um processo que não se esgota nas habilidades de leitura e escrita e depende principalmente da interação da criança com a sua cultura. Sendo assim, podemos incluir a contação de histórias como parte de um processo que naturalmente levará a criança ao caminho da leitura. Ouvir história não é uma questão que se restrinja a ser alfabetizado ou não, (ABRAMOVICH, 2006, p. 22). Quanto mais a criança tem contato com diferentes histórias, maior a possibilidade de leitura de mundo por meio da imaginação.

Pelo que já foi exposto ficou claro que a contação de histórias sempre esteve presente na dinâmica de muitas culturas. Quer fosse para descontrair ou até impor valores, os mais velhos ao longo desempenharam muito bem o papel de manter viva a oralidade. Sobre esse aspecto Yunes (2012, p. 64) frisa “[...] desaparecido o último livro, ainda assim os homens poderão narrar suas vivências do mundo”.

1.1.1 O surgimento da literatura infantil

A história da literatura infantil tem sua origem desenhada por volta do século XVIII, ocasião em que a criança passou a ser tratada de maneira diferenciada do adulto. Antes desse período as narrativas não eram direcionadas para esse público porque não havia separação entre o mundo do adulto e o da criança no que se refere, por exemplo, a um mercado consumidor da maneira que conhecemos hoje.

Zilberman (2003, pg. 15) diz que “[...] não se escrevia para elas, porque não existia a “infância””. Foi a partir da revolução industrial durante o século XVIII e da ascensão da burguesia como classe social, que a criança passou a ocupar um lugar

especial na família, pois antes era considerado um adulto em miniatura, portanto, não havia uma preocupação, em relação ao que viam ou ouviam.

Sobre esse aspecto Cunha (1994, p. 22) diz:

[...] Temos que distinguir dois tipos de criança, com acesso a uma literatura muito diferente. A criança da nobreza, orientada por preceptores, lia geralmente os grandes clássicos, enquanto o das classes desprivilegiadas lia ou ouvia as histórias de cavalaria, de aventuras. As lendas e contos folclóricos formavam uma literatura de cordel de grande interesse das classes populares.

Nota-se que a literatura está intrinsecamente ligada ao contexto histórico e social ao qual o homem pertence. Percebe-se que as leituras destinadas aos filhos da nobreza eram voltadas para formação do indivíduo, enquanto que para os menos privilegiados, a literatura oral. Importa compreender que as experiências vivenciadas em cada época acabaram consolidando histórias que foram recontadas, resinificadas e continuam de alguma forma presentes em nosso contexto social.

O reconhecimento da literatura infantil é recente, isso porque os primeiros textos infantis resultaram da adaptação de textos escritos para adultos. Sob esse aspecto temos duas tendências que marcaram essa origem. A primeira está ligada a adaptação dos clássicos e a segunda à apropriação do folclore como inspiração para os contos de fadas (CUNHA, 1994). Essa trajetória da literatura se deu de forma universal, tanto que Charles Perrault na França, no século XVI e os irmãos Grimm no século XIX na Alemanha, se destacaram com suas histórias folclóricas que continuam sendo readaptados e publicados até os dias de hoje.

A coletânea de contos lançados pelos irmãos Grinn em 1812 acabaram por representar um marco na literatura infantil e muitas histórias como Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, Cinderela e Branca de Neve, foram readaptadas para crianças levando em conta a linguagem, ilustrações e, sobretudo, a fantasia dos contos, que embora sejam clássicos, continua sendo apreciada pelo público infantil. Embora os irmãos Grinn tenham alcançado muitos países, outras obras contribuíram para consolidar a literatura infantil, enquanto gênero. Andrade (2014, p.20) exemplifica alguns autores do século XIII: Daniel Defol (1719) com Robinson Crusóe; Jonathan Swist (1726) com As viagens de Gulliver; Andersen (1863) Histórias Maravilhosas; Lewis Carrol (1833) com Alice no País das Maravilhas; e James Barrie (1911) com Peter Pan.

Conforme (COELHO, 2000), no século XX a psicologia percebe que a criança é um ser em desenvolvimento sujeito a vários estágios e sua evolução depende do meio em que vive. A partir desses estudos sobre a criança a literatura passa a atentar para os estágios psicológicos da criança e os textos passam a adequar-se as etapas do desenvolvimento infantil.

Contudo, a partir da década de 1990 a criança e os conceitos de infância são resignificados a partir do olhar da sociologia da infância, que passa a considerar a criança de forma completa na perspectiva biopsicossocial, que passou a defender o termo “infâncias”, não mais generalizado como no passado, mas procurando compreender o tempo, o espaço e a especificidade de várias culturas as quais crianças podem estar inseridas. Visto que a literatura infantil é uma arte, não ficou alheia às mudanças inerentes a construção do próprio conceito da infância ao longo do tempo, a fim de alcançar a criança de hoje.

a) Conceito de literatura infantil

A discussão em torno de um conceito para literatura infantil ainda tem provocado opiniões divergentes. Isso porque muitos autores defendem a existência de uma literatura geral, capaz de provocar o interesse em adultos e crianças. Importa expor aqui o julgamento de alguns especialistas em relação a essa questão.

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da “palavra”. (COELHO, 2000, p. 27). Podemos ressaltar que enquanto arte não é tratada apenas como um texto informativo, mas que se propaga no tempo, por expressar emoções, sentimentos, além de ter o poder de mexer com a imaginação do ouvinte ou leitor.

Para Meireles (1984), “[...] existe uma só literatura”, a questão está em classificar o que de fato pertence à criança. Por isso ressalta:

[...] São as crianças, na verdade, que delimitam, com sua preferência. Costuma-se classificar como literatura infantil o que para elas se escreve, seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem com utilidade e prazer. Não haveria uma literatura infantil *a priori*, mas a *posteriori*. (MEIRELES, 1984, p. 20).

Para essa autora existe simplesmente uma literatura geral, capaz de agradar ou não o leitor ou ouvinte, isso porque, a literatura infantil é escrita na perspectiva do

adulto. Entra em cena o fator subjetividade, uma vez que a criança é capaz de manifestar seus gostos e preferências. Ressalta ainda que a criança não revela seu gosto apenas por folhear um livro, o que realmente importa é o quanto se influencia pelas histórias, ou seja, é a capacidade de internalizar o que ouve ou lê que se torna relevante.

Cunha (1994, p. 28), enfatiza que “[...] a literatura infantil não só existe como também é mais abrangente (apesar do adjetivo restritivo da expressão)”. Classificá-la como gênero menor evidencia uma forma de preconceito pelos autores que se negam a aceitá-la. Percebe-se que o assunto é polêmico e não se esgota, porém não podemos fugir a realidade de que os livros infantis estão disponíveis no mercado, e com as novas tecnologias ganharam uma nova roupagem.

Para além do conceito, está a intencionalidade, ou seja, o modo como essa literatura que hoje denominamos infantil está sendo apresentada aos pequenos e, sobretudo a sua finalidade. É bom pontuar que existem duas tendências que são: o pedagogismo e a emancipatória:

[...] As obras infantis se incluem numa categorização bem mais ampla: são as pedagógicas ou emancipatórias. São pedagógicas aquelas que têm como objetivo maior ensinar algo ou mobilizar a criança, para um determinado comportamento. Já as narrativas emancipatórias alimentam a criatividade, curiosidade e a fantasia do leitor, propondo-lhe diferentes perspectivas sobre a realidade e o mundo que o circunda (AGUIAR, 2001, p. 106) *apud* Muniz (2014).

Não há novidade em dizer que as primeiras obras para crianças eram permeadas de tons moralizantes a fim de determinar comportamento e manter o controle sobre elas. Talvez hoje isso não tenha desaparecido da escola. Essa é uma questão que interessa o professor, pois é na escola que as crianças terão maior acesso aos livros e cabe a esse mediador ser crítico e capaz de conhecer sobre textos literários de modo que possam nutrir a fantasia da criança e, conseqüentemente, ampliar sua leitura de mundo.

b) Literatura infantil brasileira

No início do século XIX, o Brasil não produzia ainda uma literatura infantil genuína, o acesso a esse gênero ocorria por meio de traduções provenientes da

Europa e era reservado a uma pequena elite do país. As obras especialmente destinadas ao público infantil muitas vezes não eram traduzidas e sim modificadas através de supressões, visando atingir maior “compreensão” do leitor, (ZILBERMANN e LAJOLO, 1999, p. 69). Percebe-se que literatura é utilizada como um instrumento para educar mentalidades, por essa razão passou a ser adaptada com a intenção pedagógica de informar e formar por meio de textos moralizantes.

É Monteiro Lobato que inaugura uma literatura voltada para linguagem da criança. Segundo Coelho (1994), depois da publicação de *Narizinho Arrebitado* em 1921 e do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, a literatura infantil brasileira dá os seus primeiros passos rumo a sua autonomia quanto ao gênero. Conforme Aguiar (2011, p. 20) *apud* Silva (2014) “[...] foi o primeiro autor da literatura infantil brasileira que deu voz às crianças através dos personagens, reproduzindo o universo inquiridor e imaginativo delas, desafiando-as a novas descobertas”.

A obra de Lobato se destacou principalmente por apresentar uma linguagem cotidiana simples e baseada no folclore popular. Além disso, conseguiu levar a criança a um mundo fictício da imaginação, o que representou uma quebra de paradigma. Contudo, Andrade (2014, p. 31) expõe que “[...] as escolas mais tradicionais/religiosas não viam com bons olhos seus textos desprovidos dos valores moralizantes até então utilizados no sentido educador”.

Embora Lobato represente um marco na literatura infantil, é pertinente destacar que o contexto econômico industrializado do país na época, impulsionou a escolarização e a produção dos livros didáticos que davam ênfase aos conteúdos e valores morais excluindo, portanto, características estéticas em detrimento aos aspectos didáticos. Somam-se a isso a consolidação da classe média, que via a educação como um meio de elevação social, o interesse do Estado em alfabetizar, e a escola como responsável pela formação do indivíduo. Daí o motivo de uma tendência autoritária na maioria dos livros para criança.

Faria (2013, p. 26) informa que as historietas moralizantes fizeram parte dos livros didáticos, na década de 1930, em especial nas cartilhas, cuja, a estrutura era baseada da seguinte forma:

[...] Equilíbrio: reproduz a ordem adulta da sociedade, com normas rígidas de comportamento; Problema: dá-se com o rompimento dessas normas; Desenvolvimento: o sujeito sofre as consequências do rompimento das normas (doença, privações, medo etc; deslanche: o equilíbrio é reestabelecido o sujeito se arrepende e aceita a norma ou é castigado).

Conforme a autora essa proposta foi utilizada na escola entre as décadas de 1940 até 1990 quando umas das publicações mais conhecidas “Caminho Suave” de Branca Alves de Lima fechou um ciclo de 104 edições. Isso significa dizer que a escola atravessou gerações utilizando o livro como um instrumento para disseminar as ideologias da classe vigente, limitando a criança aos conteúdos didáticos.

Por outro lado, Andrade (2014), diz que a partir da década de 1950 a literatura infantil passa a servir de entretenimento, assumindo, contudo, um caráter emancipatório em relação à escola. Acrescenta ainda que a Lei de Diretrizes e Bases de 1960 defende a leitura como base da formação do indivíduo. Logo, surgem autores como Ziraldo, Maurício de Souza, Ana Maria Machado, Ruthe Rocha, Pedro Bandeira e outros tantos com publicações que hoje conhecemos.

Andrade (2014), conta que após o regime militar que imperava no país a censura é vedada na Constituição de 1988, garantindo toda e qualquer liberdade de expressão. Essa autora sintetiza esse período a partir de três correntes teóricas.

[...] 1-Realista: registra o cotidiano infantil, informando acerca do modo de viver nas diversas regiões brasileiras, e abordam temas como as drogas, o divórcio e o racismo. 2-Fantasia: desenvolve histórias maravilhosas e inverosímeis. 3-Híbrida: apresenta ambas as características anteriores de modo que é difícil delimitar em que ponto começa a fantasia e acaba a realidade, (ANDRADE, 2014, p. 32).

A partir dessa visão, as obras publicadas passam a tratar de assuntos diversificados ligados ao cotidiano da criança, e inúmeras temáticas sociais passaram a ser abordados nas obras infantis, com o intuito de instigar a curiosidade da criança levando-a a ser questionadora.

Entretanto, a literatura infantil vem acompanhando as mudanças da sociedade. Passamos do autoritarismo de uma ditadura para uma democracia. Chegamos ao século XXI transitando em uma realidade tecnológica no mundo globalizado da internet, de maneira que a mesma tem sido reconhecida no cenário internacional, o que evidencia um crescimento quantitativo e qualitativo. Além disso, a criança chegou ao tempo presente como sujeito de direito, ou seja, tem vez e voz perante a sociedade, sendo ainda possuidora de um mercado consumidor no qual a literatura infantil está inclusa.

1.2 A criança de hoje

A concepção de criança e infância foi construída historicamente, conforme cada sociedade e ao longo dos tempos. Partindo desse pressuposto, chegamos ao século XXI com um olhar mais ampliado que consegue admitir que a criança é um sujeito de direito que vivencia, portanto, experiências da sua cultura. O paradigma da infância padronizada pelo comportamento linear rompeu-se a partir do olhar da sociologia da criança que defende o termo infâncias. Nessa perspectiva as crianças estão inseridas em múltiplos contextos por isso, podemos pensar em diferentes modos de vivenciar a infância.

Conforme (SOUZA e SALGADO, 2008, p. 207):

[...] Indagar a infância no mundo de hoje implica um olhar crítico sobre as representações da criança na mídia e sobre o modo como os adultos e crianças interagem com a cultura do consumo, as tecnologias e a velocidade não apenas das relações entre as pessoas, mas também uma nova cultura lúdica.

As crianças de hoje já nascem inseridas no contexto globalizado da internet, são possuidoras de um mercado consumidor, ou seja, atuam na sociedade. Além disso, no dia a dia são expostas aos aplicativos, computadores, mídia televisiva e cercadas de muita informação. Nesse universo infantil novo, surgem outras maneiras de interagir (comunicar) em virtudes das exigências da sociedade da informação.

Tais mudanças desencadearam um consumo por brinquedos eletrônicos, com isso as brincadeiras ganharam um novo formato e as crianças interagem com naturalidade, pela linguagem icônica. Nesse mercado, as histórias infantis vêm ganhando seu espaço e as crianças são atraídas pela linguagem informatizada. Esse fato não está ligado à classe social, mas as mudanças da sociedade capitalista a qual estamos inseridos. Dificilmente haverá uma criança que não tenha interagido com pelo menos um telefone celular.

É nesse contexto que a escola está inserida, e vem sendo provocada a lidar com as novas experiências da criança de hoje. Sobre esse aspecto Bissoli e Chagas (2012) dizem: “[...] o contato com a cultura é permeado pelas tecnologias, que despertam nelas novas capacidades, não exigidas de nós quando éramos crianças”. Esse tem sido um dos desafios para o professor de educação infantil, visto que

também vivencia o novo, aonde as tecnologias de forma sutil vêm sendo valorizadas em detrimento da formação humanizada.

Dito isso, fica claro que o imediatismo capitalista tem influenciado o comportamento da sociedade. Conforme já foi dito, a criança de hoje já está inserida no mundo dos aparatos tecnológicos. Isso demonstra que a instituição precisa ter um novo olhar sobre a criança que está recebendo, uma vez está chegando recheada de informações.

1.2.1 Abordagens sobre a educação infantil

De maneira geral a educação infantil brasileira sempre esteve atrelada ao assistencialismo, centrado em cuidados higiênicos. As instituições foram criadas a fim de atender crianças abandonadas e de famílias pobres que precisavam trabalhar. Segundo Kuhlmann (2010), nas primeiras décadas do século XX, as creches eram criadas junto às indústrias, porque a mão de obra feminina passou a compor o orçamento da família.

Essa visão mudou partir da valorização da educação infantil, principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990, quando as leis passaram a assegurar os direitos da criança. Nesse período a Constituição Federal de 1988, trouxe o art. 208, inciso IV, configurando a educação infantil como dever do Estado e um direito da criança.

Foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em apoio à criança e ao adolescente em 1990. Nessa seara a lei nº 9394/96 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases); citou pela primeira vez o atendimento gratuito para creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos. Visando desmitificar o estigma assistencialista presente na educação das crianças, foi elaborado em 1998 o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, (RCNEI). , para nortear as práticas pedagógicas do professor.

Nesse bojo foi aprovada a resolução nº05, de 17 de Dezembro de 2009, que fixou a Lei de Diretrizes e Bases Curriculares nacionais para Educação Infantil, publicada efetivamente em 2010, que prevê os princípios, objetivos e concepções pedagógicas a fim de garantir, sobretudo o direito de a criança vivenciar as etapas da sua infância sem adiantamento de conteúdos.

Para além do caráter de assistencialista na educação infantil, hoje se deve considerar a criança como um ser integral, visando às especificidades afetivas, sociais e cognitivas. A criança tem direito de ser respeitada na sua dignidade, independente de diferenças sociais, étnicas, religiosas e culturais. (RCNEI, p.13). Nota-se que legalmente a criança está amparada e as instituições têm a responsabilidade em cumprir seu papel social, ainda mais porque as crianças estão chegando cada vez mais cedo nas creches em decorrência das exigências trabalhistas impostas pela sociedade capitalista às famílias. Frente a tais mudanças, resta a escola o compromisso de favorecer para as crianças um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, onde sejam possíveis as interações e brincadeiras.

1.2.2 Possibilidades de trabalho na pré-escola (2º período)

As crianças do 2º período estão na faixa etária de quatro anos de idade e cada uma é única em suas especificidades. Na perspectiva sociocultural de Vigoski o sujeito aprende a partir da interação com objetos, com a cultura e meio social. Daí a importância da escola oferecer um ambiente que propicie essa interação de modo que a criança tenha contato com a diversidade, principalmente no contexto inclusivo o qual a escola se encontra.

Conforme o RCNEI (Referencial Nacional Para Educação Infantil) o trabalho com crianças é definido pelo tripé: interações, brincadeiras e pelo cuidar. Na prática as instituições devem buscar atingir esses objetivos. A criança é compreendida como sujeito social e histórico e o seu desenvolvimento está atrelado a sua cultura e as interações do meio ao qual está inserida. Se a criança explorar o meio, se apropriar das diferentes linguagens (dança, música, teatro, literatura), manusear objetos, participar de jogos consegue internalizar as regras sociais por meio das brincadeiras, o que resulta em uma aprendizagem.

Educar nessa perspectiva significa tornar acessíveis elementos da cultura que favoreçam o aprendizado da criança. O cuidar na educação infantil engloba compreender e ajudar a criança a desenvolver sua potencialidade, respeitando, sobretudo seu tempo de aprendizagem. Para, além disso, podemos integrar o fator afetividade, que entra em jogo e o professor pode estabelecer esse vínculo com a criança.

As brincadeiras devem ser entendidas como uma forma de apropriação da cultura. Enquanto brinca, internaliza papéis, cria, recria e vivencia por meio da imaginação. Nessa fase, elas brincam de faz de conta, jogos didáticos e são envolvidas pelo lúdico. O professor é aquele que organiza o ambiente para os pequenos e observa o desenvolvimento dos aspectos c3ognitos, afetivos e motores da criança. Sendo assim, deve ter uma forma3o continua e capacitado em diversas 3reas do conhecimento, ainda mais porque a escola trabalha na perspectiva da inclus3o e recebe crianças com necessidades especiais de educao que t3m o direito em vivenciar suas experi3ncias.

1.3 A Formao do leitor

Hoje, sabe-se por meio de estudos cient3ficos, que a criança desde que nasce faz suas primeiras leituras pela percepo t3til, auditiva e visual, ou seja, a leitura dos sentidos. De forma emp3rica, os pais ou cuidadores acabam influenciando nesse processo, quando brincam, cantam ou contam hist3rias para as crianças. Embora as Instituies de Educao Infantil reconheçam a import3ncia do envolvimento da criança com a leitura, ainda o fazem de maneira focada na decodificao, o que de certa forma acaba atropelando o processo de formao desse leitor, que deveria estar sempre atrelado ao entretenimento objetivando sempre o prazer pela leitura.

1.3.1 A criança e a leitura

Certamente 3 linguagem escrita 3 ferramenta necess3ria para lidar com os problemas do cotidiano. Saber ler e escrever significa tamb3m estar inserido de alguma forma na sociedade vigente. Da3 a preocupao dos pais e at3 dos professores quando a criança ingressa na educao infantil, pois, h3 uma ansiedade tendo em vista a alfabetizao da criança no sentido mais restrito (ler e escrever), e as brincadeiras consideradas ess3ncias para essa faixa et3ria, acabam sendo substituídas por atividades no caderno ou apostila, assim, o direito da criança em explorar o mundo e fazer a leitura que antecede a palavra 3 negligenciado.

O desejo de ler 3 aos poucos desestimulado, quando a criança, ao ingressar na escola, se depara com um ensino preso 3nica e exclusivamente 3 cartilha

(BISSOLI e CHAGAS 2012, p. 71). A educação infantil é a fase das brincadeiras e interações, socialização e da apropriação de diferentes linguagens. Pensar à formação de leitores críticos é um processo gradativo que envolve também considerar os estágios dos desenvolvimentos (motor, cognitivo e afetivo) da criança. Além disso, o professor como mediador, deve conhecer a realidade da sua criança, afinal o desenvolvimento não é linear.

Levar a criança a se envolver com a leitura e se apropriar dela como prática social, requer segundo Bissoli e Chagas (2012 p. 73) “[...] em um primeiro momento um contato físico com o livro”, pois a criança na sua primeira infância está interagindo principalmente pelo tato. Nessa perspectiva a criança manuseia o livro enquanto objeto cultural, e ao brincar internaliza a importância do seu uso social.

Essas autoras complementam dizendo que “[...] no contato com o livro, a criança poderá desenvolver a sua fantasia, imaginar os acontecimentos, criar imagens, sonhar com um mundo do faz de conta, identificar-se com os personagens”. A criança deve ser incentivada a experimentar, diferentes sensações como, por exemplo, apalpar, folhear, questionar as gravuras, brincar de faz de conta, enfim é necessário que tenha esse contato, pois assim, vai interagindo, internalizando a cultura e conseqüentemente aprendendo.

Entretanto, a experiência do professor enquanto leitor é fundamental na mediação com as crianças, isso porque é a partir dessa vivência, que poderá ensinar às crianças sobre a utilização do livro e a importância de ouvir uma leitura prazerosa e livre de conteúdos mecânicos. É de sua competência também compreender o tempo de aprendizagem da criança a fim de ajudá-la a desenvolver suas potencialidades.

Bissoli e Chagas (2012, p. 64) elencam algumas questões importantes em relação à mediação:

[...] O professor tem que ter o conhecimento sobre o que é ler; sobre as formas que a criança se apropria da capacidade de leitura; sobre os modos de organizar os tempos e os espaços e experiências capazes de motivar a formação de leitores; sobre livros, textos; sobre práticas de leitura essenciais ao desenvolvimento amplo da criança que trabalha.

Nota-se que esse processo exige um esforço e capacitação do professor e demanda tempo de planejamento, leituras e, sobretudo o compromisso político pedagógico. Sobre esse aspecto a gestão escolar também é responsável em

promover as condições necessárias para o trabalho do professor. Não é demais ressaltar que a proposta pedagógica para educação infantil é a sócio interacionista, logo, entende-se que a criança precisa de um ambiente provocador, que favoreça o seu desenvolvimento “[...] A criança deve ter presente, em seu entorno, tudo aquilo que existe de mais avançado na cultura. Essa é a forma de criar, nela, necessidades humanizadoras e a motivação para aprender”, (BISSOLI e CHAGAS, 2012, p. 83).

a) Os estágios psicológicos/formação do leitor infantil

Coelho (2000, p. 32), defende uma interação da criança com a leitura, considerando os estágios psicológicos do desenvolvimento da criança. Também divide os leitores nas categorias e sugere as leituras para cada faixa etária, a seguir:

Pré-leitor: primeira infância (dos 15/17 meses aos três anos) – a criança começa descobrindo o seu entorno; fase da descoberta das mãos e da conquista da linguagem; começa a fazer a leitura dos sentidos; nomear os objetos e ter noção do seu entorno. Essa é primeira leitura da criança, na qual estão presentes os olhares da mãe ou dos cuidadores, o cheiro, a voz, o sorriso, ou seja, a criança começa esse estágio dando sentido ao que está no seu entorno e aos poucos se apropria da linguagem. Nessa fase a escola deve oferecer um ambiente acolhedor, capaz de favorecer a exploração dos objetos. Daí a importância de a criança interagir com gravuras, livros de pano, de banho (plástico), brinquedos musicais e outros adequados para essa fase.

Segunda infância (a partir dos 2/3 aos 5 anos) – descoberta do mundo e da linguagem através das atividades lúdicas; gosta de brincar; o que acontece ao seu redor se torna significativo. A criança começa a ter noção de si e do outro e começa a imitar e desenvolver mais a linguagem. Continuam atraídas pelas gravuras, ilustrações, imagens que sejam significativas, histórias referentes às vivências (família), livros com capas de animais, e coloridos.

O leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos) – fase da socialização e de racionalização da realidade; a criança está no processo da alfabetização e contato direto com os livros e deve ser incentivada a decifrar a escrita. Nessa fase a imagem ainda deve predominar sobre o texto; o texto deve ser estruturado com palavras de sílabas simples (vogal/consoante/vogal), organizadas em frases curtas nominais ou absolutas (períodos coordenados). Gostam dos contos de fada, lendas, mitos.

O leitor em processo (a partir dos 8/9 anos) – fase do pensamento lógico concreto domina os mecanismos da leitura com mais facilidade. O interesse gira em torno dos desafios, questionamentos e gostam de imagem em diálogos com o texto; textos com frases simples; as narrativas devem girar em torno de um problema central, um conflito (princípio, meio fim), o realismo, imaginário ou fantasia despertam interesse.

O leitor fluente (a partir dos 10/11 anos) – fase da consolidação do domínio do mecanismo da leitura e da compreensão do mundo expresso no livro. Nessa fase a criança já desenvolveu a capacidade de concentrar e de refletir sobre o que lê. As imagens não são indispensáveis; o texto começa a valer por si; a imagem deve ser elemento de atração; os gêneros narrativos que mais interessam são os contos, novelas (de cunho aventureiro). Fase da pré-adolescência e dá revivescência do egocentrismo, os interesses são ludo-afetivos.

O leitor crítico (a partir dos 12/13 anos) – fase de desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico. Apresenta total domínio da leitura, da linguagem escrita capacidade de reflexão em maior profundidade sobre o texto, portanto, consegue penetrar o mundo na leitura.

Nota-se que a formação do leitor infantil é um caminho a ser percorrido, aonde os interesses da criança vão se modificando até atingir formação de um leitor maduro. É um processo de construção, que depende do meio ao qual o indivíduo está inserido, bem como das condições socioeconômicas que são desiguais na sociedade capitalista. É preciso estar atento a essas questões uma vez que orçamento de famílias com renda mínima no Brasil, muitas vezes não suporta a compra de um livro e essas passam a ter acesso somente quando chega à escola, o que já representa um atraso para elas, que também muitas vezes não passam pela educação infantil.

Por outro lado, crianças que convivem entre os livros desde cedo não apresentam dificuldade depois com escrita. Por isso, Azenha (2003, p. 92) diz que “[...] Ouvir histórias para a partir da leitura de livros escritos, acompanhados de desenhos, é um conteúdo insubstituível que oferece ricas oportunidades de interação com as características da linguagem escrita”. Cabe, portanto, uma reflexão sobre a formação do leitor no sentido de compreender que as teorias do desenvolvimento são relevantes porque nos ajudam a perceber a maturação do

organismo do indivíduo, porém não podemos esquecer que a criança é ser sócio histórico, sujeito, portanto, ao tempo, a cultura e a um espaço diferenciado.

b) A leitura na pré-escola

Não há dúvida de que a criança deve ser inserida no mundo da leitura desde cedo. Antes de aprender a ler de forma convencional as crianças já têm uma leitura de mundo das experiências trazidas de suas famílias. Cabe à escola garantir o contato com os livros e um ambiente acolhedor que favoreça a interação com a leitura. Nesse processo, a criança deve ser respeitada conforme o seu ritmo de aprendizagem.

Deve-se pensar também sobre o aspecto do desenvolvimento psicológico do leitor da pré-escola. Normalmente as crianças se encontram na faixa etária de 3 aos 5 anos, período pré-operacional que se estende até os sete anos. É a fase do egocentrismo onde a criança está centrada em si, por isso tem dificuldade para dividir e faz birra. Esse também é o período do faz de conta, do animismo (a criança atribui características humanas aos objetos, animais), momento propício para o desenvolvimento da linguagem. Esses estudos de Piaget nos ajudam a compreender o desenvolvimento da maturação do organismo da criança. Todavia, a teoria sóciointeracionista de Vigoski diz que o desenvolvimento humano tem sua base na socialização e na internalização da cultura. Essas teorias têm norteado as práticas pedagógicas dos professores nas instituições.

Conforme Martins (2006, p. 68) *apud* Ramos e Panozzo (2015) “[...] ler é estabelecer um vínculo com todas as sensações que se pode ter: de toque, de aconchego, de irritação, de desagrado, que sentimos desde que nascemos, pois, são esses os primeiros passos para aprender a ler”. Martins (2006, p. 68) *apud* Ramos e Panozzo (2015). A leitura está associada às emoções, tanto que ao ouvir histórias a criança compartilha seus medos, curiosidades e ansiedades em relação às personagens, assim, vivenciam as emoções presentes no enredo da história.

A leitura para as crianças nessa fase envolve primeiro os sentidos. Conforme Ramos e Panozzo (2015, p. 32) “[...] a visualidade é o caminho pelo qual o texto começa a ser percebido e compreendido pelo leitor”. A criança deve lê em um primeiro momento as ilustrações, assim poderá perceber que fazem parte das histórias, caso seja incentivada passará a verbalizar dando sentido ao texto.

O professor-mediador não pode negligenciar a leitura de mundo da criança, bem como os múltiplos contextos ao qual estão inseridas. A leitura nessa fase envolve o visual, tato, os ouvidos, o paladar, enfim, as experiências vivenciadas pela criança são consideradas formas de leitura, porque dá sentido à vida. Sobre esse aspecto percebe-se que ao falar a criança “elabora textos”; ao ouvir uma história “descobre a sequência” ao manusear o livro como objeto cultural, aprende o seu uso social; ao olhar uma ilustração que faça parte do seu contexto, logo se identifica; assim também a memória olfativa e o paladar são despertados a medida que a criança interage com o meio. Nota-se que a criança quando chega à instituição escolar não é um mero receptáculo, mas um sujeito de direito pronto a interagir com seus pares.

Abramovick (2006), diz que as histórias sem texto escrito permitem a criança criar uma história a partir das cenas colocadas. Esse exercício favorece a oralidade, ensina noção de sequência; incentiva a criatividade e a autonomia da criança.

A respeito da leitura na educação infantil o Referencial Nacional para Educação infantil enfatiza:

[...] Entende-se que a criança é capaz de ler na medida em que a leitura é compreendida como um conjunto de ações que transcendem a simples decodificação de letras e sílabas. Quando a criança consegue inferir o que está escrito em determinado texto a partir de indícios fornecidos pelo contexto, diz-se que ela está lendo. (RCNEI. p.140).

A leitura está muito além da decodificação e dos exercícios repetitivos, só ganha importância para criança quando se torna significativa. Por isso o professor deve conhecer a realidade da turma a fim de que possa trabalhar a cultura local.

Outro aspecto importante é a criança ouvir e depois contar uma história, assim, fará uma leitura daquilo que de fato é significativo para ela. Conforme Cunha (1994. p. 100):

[...] Não existe para ela diferença entre realidade e fantasia, e a leitura a ser feita para a criança desta época é a que também não faz distinção: a literatura de maravilhas. Os contos de fadas, as lendas, os mitos e as fábulas são especialmente adequados a essa idade.

Os contos de fada continuam prendendo a atenção das crianças. Hoje com uma roupagem moderna, exercem um fascínio nas crianças. Assim como os mitos

folclóricos. Cunha (1994), diz que para desenvolver o interesse das crianças pelas histórias, é importante que o livro tenha gravura, com histórias curtas e que conduza a uma leitura visual. Além disso, o professor deve incentivar a criança a escolher suas próprias histórias, assim, vão conquistando autonomia e demonstrando suas preferências.

1.4 Estratégias de leitura na pré-escola

Para favorecer as práticas de leitura, algumas condições são consideradas essenciais, conforme o Referencial Nacional para Educação Infantil (RCNEI, p. 144), são elas:

- ✓ Dispor de um acervo em sala com livros e outros materiais, como histórias em quadrinhos, revistas, enciclopédias, jornais etc. Classificados e organizados com a ajuda das crianças;

- ✓ Organizar momentos de leitura livre nos quais o professor também leia para si: para as crianças é fundamental ter o professor como um bom modelo. O professor que lê história que tem boa e prazerosa relação com a leitura e gosta verdadeiramente de ler, tem um papel fundamental: o de modelo para as crianças;

- ✓ Possibilitar às crianças a escolha de suas leituras e o contato com os livros, de forma a que possam manuseá-los, por exemplo, nos momentos de atividades diversificadas;

- ✓ Possibilitar regularmente às crianças o empréstimo de livros para levarem para casa. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura em casa, junto com os familiares.

Contudo, é importante apresentar os gêneros textuais como: conto, poemas, notícia de jornal, convite, informativos, parlendas, trava-línguas. O trabalho com as parlendas e trava línguas são importantes porque a criança memoriza e aprende os ritmos. Além disso, o professor pode criar um ambiente acolhedor com livros, de diferentes autores; para o faz de conta como forma de interação para os pequenos, enfim, na educação infantil a sala de referência pode ser dividida por cantinhos; da leitura, do faz de conta, da pintura e outros, de modo que as crianças possam interagir livremente.

1.4.1 A importância de ouvir histórias na pré-escola

É inegável o fato de que a narração de histórias tem um toque de magia que mexe com as emoções e principalmente com o imaginário dos ouvintes. Independentemente de serem contadas com o ou sem o livro, exercem um fascínio sobre os pequenos, talvez seja porque bem antes de ingressar na Instituição escolar, a criança já tem o seu repertório de histórias contadas pelos pais avós ou cuidadores. Sobre esse aspecto Abramovick (2006, p. 24), enfatiza “[...] o livro da criança que ainda não lê é a história contada”. Daí a importância de os professores inserirem em seu planejamento, um momento para contação de histórias.

Conforme Abramovick (2006, p. 17),

[...] É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como tristeza, a raiva, a irritação, o bem estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve- com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário.

Nesse sentido a Contação de uma história pode ajudar a criança a lidar com as emoções. Há uma tendência para o pensamento lúdico na fase da pré-escola, por isso misturam realidade com fantasia e dão vida a seres inanimados. Assim as crianças vão se envolvendo nas histórias brincam de faz-de-conta e se divertem com o momento.

Abramovick (2006, p. 22), ressalta ainda que “[...] o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo. Afinal tudo pode nascer de um texto”. Essas interações contribuem para o desenvolvimento cognitivo, físico, motor dos pequenos, além é claro de favorecer o interesse em diferentes linguagens importantes para a sua socialização.

Sobre esse aspecto podemos destacar a linguagem gráfica, comum nessa fase da pré-escola. Ao ouvir histórias as crianças podem se expressar por meio do desenho (garatujas). Conforme Oliveira (2008, p. 111) “[...] a criança se utiliza do traço e do desenho para transmitir cada vez mais informações e se manifestar”. Essa autora acrescenta que o desenho é um, meio que elas utilizam para expressar seus sentimentos, transmitir informações sobre elas mesmas.

A criança também desenvolve a linguagem verbal, amplia seu vocabulário e pode vir a contar e recontar histórias de acordo com suas impressões. Essa influência favorece futuramente a aquisição da leitura convencional. Além disso, na contação há pela parte de quem conta a linguagem gestual e corporal na qual as crianças ficam fascinadas. Por exemplo, se o professor contar uma história por meio da música, elas rapidamente imitam, o que contribui para o desenvolvimento físico-motor, afinal nessa fase está ganhando autonomia em seus movimentos, por isso, cantam, pulam, querem vivenciar os personagens.

Nota-se que a contação de histórias além de proporcionar momentos de entretenimento e brincadeiras para criança contribui de forma significativa para os vários aspectos do desenvolvimento da criança. Segundo Piaget (*apud* RAPAPORT, 1981), a inteligência da criança é construída à medida que ela amadurece de forma física e psicológica sendo influenciada pelo ambiente físico e social. Dessa forma, a criança através dos cinco sentidos descobre o mundo movimentando-se, manuseando, experimentando e construindo assim sua Inteligência.

Além disso, na perspectiva sociointeracionista, é a troca com meio que estabelece o aprendizado. Assim ao ouvir histórias, a criança internaliza os dados da cultura que conseqüentemente originam aprendizagem dos valores sociais.

1.4.2 Como contar histórias na pré-escola

Para Abramovick (2006), a criança tem seu primeiro contato com o texto a partir das suas primeiras histórias contadas pela família. Seja para dormir ou para entretenimento, as histórias estão presentes no cotidiano da criança. A contação de histórias pode ganhar seu espaço na pré-escola, no entanto, é preciso que na organização do trabalho pedagógico o professor, tenha clareza sobre alguns aspectos que envolvem essa atividade. É comum encontrarmos nas Instituições professores afirmando que contam histórias, quando na verdade apenas leem para as crianças. Queremos aqui pontuar que existe diferença entre ler e contar história ambas têm sua importância, mas possuem características diferentes. Para melhor entendimento recorreremos a uma revista especializada que esclarece a diferença entre esses termos. A seguir destacamos a seguinte tabela:

	LER	CONTAR
Característica Principal	A história é apresentada preservando as palavras escolhidas pelo autor. O leitor deve se manter fiel ao que está escrito.	A trama sofre pequenas modificações, já que o contador tem a liberdade para improvisar e agregar elementos a ela. Ele nunca conta uma história da mesma forma.
Objetivo	Desenvolver o comportamento leitor das crianças. Elas conhecem o portador e seus elementos (texto e imagens), aprendem a emitir opiniões sobre a história, falando ao grupo se gostaram do que foi lido e por que, e a conhecer o ponto de vista dos colegas.	Ampliar o repertório da cultura oral, que se perpetua na forma e sofre mudanças de conteúdo de geração em geração.
Preparação	Selecione e leia os livros pensando na qualidade literária e na adequação à faixa etária da turma.	Conheça bem a história e seus personagens, já que ela será contada sem o auxílio de um portador de texto. Analise se intervenções como música, fantoches, e outros recursos podem enriquecer o momento.
Organização da turma	Coloque o grupo sentado próximo a você, de modo que todos possam ouvir a leitura e visualizar as ilustrações do livro. Se houver diversos exemplares do mesmo título, sugira que a turma acompanhe a atividade em duplas.	Peça às crianças que se acomodem entorno de você para ouvir a Contação com clareza.
Início da atividade	Apresente ao grupo o título do livro, o que autor e o ilustrador. Explique o porquê da escolha e antecipe possíveis dúvidas. Se, por exemplo, os personagens moram no polo Norte, fale um pouco sobre o local. Lembre-se que é importante todos se manterem em silêncio até o fim da leitura e que perguntas serão respondidas depois. Faça referências ao suporte livro, um bem cultural que guarda a história.	Faça uma introdução rápida do enredo e fale sobre a opção de contar aquela história especificamente. Antecipe possíveis dúvidas. Informe que é importante o grupo se manter em silêncio para ouvir a contação. AS perguntas devem ser respondidas somente no término da atividade.
Cuidados	Durante a leitura, seja fiel ao texto. Não substitua palavras ou faça interrupções na narrativa. Mude o tom da voz de acordo com os personagens e o desenrolar da trama.	Conte a história preservando os detalhes. Cuide da postura corporal para que os movimentos enriqueçam a contação. Fique atento à imitação de voz, respeitando o desenvolver da trama e as características dos personagens.
O que fazer depois	Convide a turma para comentar a história e as ilustrações e abra espaço para perguntas se necessário, releia trechos. Ofereça o livro aos pequenos para que eles o manuseiem e analisem como o visual ajuda a contar o enredo.	Sugira às crianças que apresentem suas opiniões sobre a trama que foi contada e a forma como a narração foi feita.

Tabela 1 – Diferenças entre ler e contar

Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/ler-diferente-contar-historias-683010.shtml>.

Nota-se que o professor ao fazer a leitura de uma história, dá voz ao autor de forma que é fiel ao que está no livro, ou seja, não há o fator surpresa, porque não se admite agregar outras informações. Já na contação de histórias o contador pode

fazer mudanças e intervenções para enriquecer uma mesma história. Devido a isso, as crianças acabam se deparando com palavras novas, bem como, música e ritmos diferentes, os quais, a criança pode se apropriar.

Todavia para que o professor de educação infantil utilize ambas praticas, deve estar ciente principalmente em relação a preparação. Se a sua opção for por ler, precisará selecionar os livros pensando na qualidade literária e na adequação à faixa etária da turma. Caso queira contar histórias sem o livro, tem que conhecer bem o que pretende contar e ainda se valer de recursos que sejam atraentes para o seu público.

Em Abramovick (2006) elencamos alguns aspectos importantes que podem ajudar o professor a realizar a Contação de histórias para as crianças.

- ✓ Saber selecionar a história;
- ✓ Ler o livro para sentir a emoção da história;
- ✓ Evitar as descrições cheias de detalhes (o ouvinte pode usar a imaginação);
- ✓ Saber usar as modalidades e possibilidades da voz (usar a entonação da voz de acordo com o enredo da história: conflito, suspense, choro, risos);
- ✓ Saber começar o momento da contação: (o ouvinte tem que ser encantado desde o início, caso não aconteça, perde o interesse);
- ✓ Mostrar para criança que o que ela ouviu está impresso no livro (deixar a criança folhear o livro, explorar suas formas e retirá-lo da estante quando tiver interesse).

Percebe-se que para encantar os ouvintes, o contador precisa se apropriar do texto e dá vida a história por meio da emoção do tom de voz e de recursos que disponha para enriquecer o momento. Segundo Coelho (2000) O contador de histórias ou narrador é a voz que faz ouvir nos mitos, lendas, crônicas, contos de fada, contos maravilhosos. Essas histórias se contadas de maneira prazerosa certamente ficarão gravadas no coração das crianças e podem funcionar como um incentivo à leitura.

Outra oportunidade rica que o professor da educação infantil pode inserir no seu repertório, são as histórias regionais. No caso do Amazonas, há uma variedade de lendas importantes a serem apresentadas as crianças. Conforme Sousa *et al* (2014, p. 184) “[...] A literatura regional é um instrumento que veicula informações

importantes a respeito do meio ambiente tanto natural, quanto cultural e linguístico do nosso espaço geosocial. Essa é uma oportunidade relevante para criança ampliar o seu vocabulário e interagir com a sua cultura local, já que a literatura tem um caráter interdisciplinar.

Por outro lado, existem as técnicas para contação que ampliam as possibilidades de escolhas do professor interagir com o público ouvinte. Para elucidar esses recursos recorreremos ao site <http://www.lendo.org/guia-definitivo-contacao-historias/>, como suporte para essa pesquisa. Segue abaixo algumas estratégias que o professor pode pensar para enriquecer seu trabalho:

- ✓ Contação/narração: adaptação do contador ou história decorada na íntegra;
- ✓ O livro: Leitura dinâmica dramatizada, com ilustrações;
- ✓ Flanelógrafo: gravuras coloridas, dobraduras, sombras, usar velcro atrás;
- ✓ Fantoches: de varetas, dedoches, de caixinhas, de papel machê, de meias, de EVA, de espuma, de feltro ou qualquer outro material.

O professor deve ainda observar o local, a luminosidade, acomodações, presença de sons externos, a concentração das crianças, elemento surpresa e o desfecho. Isso significa que o professor contador precisa planejar. Após a contação o professor pode fazer o momento da reconstrução do que foi contado, por meio das atividades, assim saberá quais foram as impressões das crianças. Dependendo da faixa etária há possibilidade em desenvolver algumas atividades com o tema da história, como por exemplo:

- ✓ Dobraduras das personagens;
- ✓ Desenhos das personagens que mais gostou;
- ✓ Construção com sucatas;
- ✓ Música sobre a história;
- ✓ Fantoches diversos;
- ✓ Mascaras;
- ✓ Dramatização;
- ✓ Fantasia;
- ✓ Teatro de sombras;
- ✓ Painéis e outras.

Pelo que foi exposto, ficou claro que a contação oral/livro é uma arte que diverte e leva a criança a socialização, por isso, Giradelli (2007, p. 1) diz que “[...] Garantir a riqueza da vivencia da narrativa nas creches e pré-escola contribui para o desenvolvimento de pensamento lógico das crianças e também de sua imaginação.” Dito isso, cabe às instituições infantis perceberem a importância da contação desde a tenra idade.

2 CAPÍTULO II – ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo versará sobre a metodologia adotada, a fim de investigar de que forma a contação de história na sala de referência pode contribuir, ou não, para a formação de pequenos leitores na educação infantil pré-escolar na rede de ensino municipal. Além disso, a metodologia de pesquisa adotada volta-se para a reflexão das possíveis dificuldades encontradas, ou não, pelos docentes com relação à contação de histórias no contexto da sala de referência.

Para tanto, Gil (2010, p. 1), comenta que a pesquisa pode ser definida como:

[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

Portanto, a pesquisa parte de um determinado problema observado, e visa deste modo buscar soluções às dificuldades verificadas no âmbito do pré-projeto quanto à obtenção dos dados necessários para consolidar respostas consubstanciais à problemática apresentada.

2.1 Classificação da pesquisa

As pesquisas se referem aos mais diversos objetos e sua classificação adota vários critérios importantes. Segundo Gil (2010, p. 25) “[...] à medida que se dispõe de um sistema de classificação, torna-se possível reconhecer as semelhanças e diferenças entre as diversas modalidades de pesquisa”.

Neste sentido, a classificação adequada ao objetivo geral estabelecido, que trata da investigação da forma pela qual a contação de história na sala de referência pode contribuir, ou não, para a formação de pequenos leitores em um CMEI na Zona Centro-Sul de Manaus, é importante para uma aproximação e análise do que está sendo investigado, permitindo um confronto entre a teoria e a realidade.

2.2 Pesquisa descritiva

Neste trabalho será utilizada a técnica de pesquisa descritiva que, segundo Gil (2010, p. 27), “[...] tem como objetivo a descrição das características de determinada população.” Neste sentido, a pesquisa descritiva permitirá a análise mais explícita dos dados coletados, proporcionando uma melhor atuação do pesquisador quanto ao objeto analisado, qual seja a contação de histórias na Educação Infantil.

Portanto, a análise descritiva se encaixa perfeitamente aos aspectos metodológicos utilizados pelo pesquisador quanto à coleta dos dados necessários à consolidação da pesquisa, consubstanciando um arcabouço de possíveis explicações ao objeto de estudo.

2.3 Abordagem qualitativa

Conforme Ludke e André (1986, p. 10) “[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Esses autores acrescentam que na pesquisa qualitativa o pesquisador tem um contato direto com o ambiente e com a situação que está sendo pesquisada.

Nesse sentido foi possível observar o trabalho do professor em relação ao tema pesquisado sem que houvesse prejuízo na rotina das crianças. Para isso, as visitas ocorriam duas vezes por semana, a fim de perceber melhor a realidade da escola.

De acordo com Gil (2010), este tipo de pesquisa se caracteriza por reunir estudos que têm como propósito preencher uma lacuna no conhecimento. Por isso, a pesquisa buscou perceber a relação dos professores com a contação de histórias, tendo em vista o olhar subjetivo e as suas concepções sobre o tema pesquisado.

2.4 Procedimentos de investigação

De acordo com Gil (2010), descrever as características de determinadas populações ou fenômenos contribuem para a classificação dos procedimentos de investigação, uma vez que, possibilitam uma melhor análise e interpretação dos dados coletados levando em consideração o ambiente e os sujeitos envolvidos na

coleta, análise e interpretação dos mesmos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Neste sentido, as pesquisas bibliográficas e de campo, foram utilizadas para melhor análise do objeto de estudo, a contação de histórias na Educação Infantil em uma escola pública do município de Manaus no Estado do Amazonas.

2.5 Pesquisa bibliográfica

Segundo Gil (2010, p. 29):

[...] A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como material disponibilizado na Internet.

Portanto, a maior parte dos trabalhos científicos inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Permite verificar características e ideologias que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema.

2.6 Pesquisa de campo

Para Gil (2010), a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa, apontando para observação dos fatos e fenômenos e, além disso, faz uma coleta do que ocorre na realidade a ser pesquisada. Depois disso, elas são analisadas e seus dados são interpretados com base em uma fundamentação teórica sólida com o desígnio de elucidar o problema pesquisado.

Visando alcançar tais objetivos, a escola escolhida para a pesquisa de campo foi um CMEI (Centro Municipal de Educação), localizado à Rua Belo Horizonte nº. 1338 – Adrianópolis – Zona Centro Sul de Manaus, atualmente

denominado Escola Municipal Professora Tavares de Macedo. A pesquisa ocorreu em dois momentos, sendo o primeiro momento no estágio supervisionado em 2014 e o segundo no retorno à escola em 2016 para uma nova observação e coleta de dados. No decorrer da observação em 2014 a Instituição CMEI, passou a acolher alunos de uma escola de ensino fundamental no mesmo bairro que havia sido desativada. Dessa forma, o espaço do prédio foi redimensionado para atender um número maior de alunos. Essa mudança culminou na posse definitiva da escola do Ensino Fundamental em detrimento ao CEMEI, que passou a ocupar um espaço restrito para o trabalho com a educação infantil em 2016.

Para esclarecer melhor a realidade da escola pesquisada, optou-se por uma tabela comparativa da instituição.

ESTUDO E DESCRIÇÃO COMPARATIVA		
	2014 (CEMEI)	2016: ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL ADELAIDE TAVARES DE MACEDO.
Equipe técnica e Projeto Político Pedagógico (PPP)	<ul style="list-style-type: none"> Diretora, Pedagoga, Professores, Porteiro, Auxiliar Administrativo, Manipulador de Alimento, Auxiliar de Serviços Gerais, Auxiliar de Cozinha e Vigia. O PPP estava em construção. 	<ul style="list-style-type: none"> Nova Gestão voltada para o Ensino fundamental. Há um apoio pedagógico que atende ao ensino Fundamental e Infantil. Diminuiu o número de professores da educação Infantil. O PPP não foi retomado.
Estrutura espaço, material e mobiliário.	<ul style="list-style-type: none"> Não foi projetado para receber crianças da educação infantil. (prédio alugado). Os espaços foram considerados inadequados por não serem adaptados para criança pequena. As mobílias da sala de referência, do refeitório deixavam a desejar. Os banheiros não possuíam lavabo adaptado à faixa-etária das crianças. (não possui lugar para escovação). Parquinho cimentado e constantemente molhado indicando sinal de perigo. Escadas perigosas para a faixa-etária. 	<ul style="list-style-type: none"> O espaço físico se tornou limitado para educação Infantil. Foram designadas apenas 03 salas para educação infantil. O parquinho, videoteca e brinquedoteca foram desativados. As demais dependências citadas se encontram na mesma situação de 2014.
Professores	<ul style="list-style-type: none"> 10 professores Formados em pedagogia Formação continuada. 	<ul style="list-style-type: none"> 06 professoras que atuam nos turnos matutino e vespertino. Todos tem formação em Pedagogia e pós-graduação.
Turmas	<ul style="list-style-type: none"> 05 turmas (1º período) 06 turmas (2º período) 	<ul style="list-style-type: none"> 03 turmas matutinas (1º período) 03 turmas vespertinas (2º período)
Nº de alunos matriculados	<ul style="list-style-type: none"> 234 crianças matriculadas 	<ul style="list-style-type: none"> 144 crianças matriculadas
Salas	<ul style="list-style-type: none"> 10 salas 	<ul style="list-style-type: none"> 03 salas de referencia.

Projetos da Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Viajando na leitura (Brincando e Aprendendo Linguagens). • Matemática Viva (Mesas Educacionais Mundo das Descobertas) • Agenda Ambiental (Meio Ambiente Horta Escolar) • Videoteca, brinquedoteca 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática Viva (Mesas Educacionais Mundo das Descobertas)
Práticas de Sala de Aula em relação à leitura.	<ul style="list-style-type: none"> • A contação de história foi trabalhada de forma tímida em decorrência da data comemorativa. • As atividades seguiam a um cronograma que contemplavam os eixos para educação Infantil. • O uso de apostilas (10 reais) 	<ul style="list-style-type: none"> • Não foi observada essa pratica no tempo que estive na escola. • As atividades não seguem a um cronograma. • O uso de apostilas (30 reais)
Merenda Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Duas refeições 	<ul style="list-style-type: none"> • Uma refeição
Relação comunidade escola	<ul style="list-style-type: none"> • A Instituição realizava uma reunião semestral com conselho tutelar e o controle mensal de frequência, entrando em contato com a família quando necessário. • A comunidade participava da (Feira de Ciências) • A comunidade participava da Barraca da Guloseima, realizada para arrecadar fundos para as festas das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • A comunidade tem se aproximado para as reuniões a cada semestre. • Entrega de parecer descritivo aos pais.

Tabela 2 – Dados comparativos da escola pesquisada
 Fonte: elaboração própria (Diário de Campo)

2.7 Informações da escola em 2016

Na descrição do quadro comparativo foi possível notar que ocorreram mudanças ocorreram entre os períodos de 2014 e 2016. No final do ano de 2014, houve uma mobilização da comunidade para manter o CEMEI, mas o ensino Fundamental acabou tomando posse do prédio, de modo que o CMEI foi desativado e a educação Infantil passou a ser administrada pela gestão do Ensino Fundamental. Atualmente a pré-escola recebe apenas 144 crianças nos turnos matutinos e vespertinos. Conta com seis professores, apoio pedagógico e atende a mesma comunidade classificada como média e baixa renda.

Na sua estrutura física apresenta três salas de referência, e uma sala que trabalha um projeto de matemática de MDD (Mundo Das Descobertas) com brinquedos pedagógicos e computadores. Além disso, possui dois banheiros, refeitório, secretaria e a sala da gestora. Infelizmente não há videoteca,

brinquedoteca e nem adaptação para receber crianças com necessidades especiais de educação, mas há crianças deficientes que frequentam a escola.

Foi observada também a questão da intencionalidade Educativa por parte da instituição pesquisada e constatado que embora o discurso das teorias construtivistas, estejam nas pautas das reuniões, na prática, a Instituição foge a esses princípios, quando defende em sua proposta interna o uso de apostilas. No período do estágio supervisionado em 2014 e no retorno a escola em 2016 foi possível confirmar que essa prática continua ocorrendo de forma natural e os pais ou cuidadores paga o valor de 30 reais pela aquisição da apostila.

Tive acesso à ata de uma das reuniões referente aos pais que enfatizava ao professor o seguinte:

[...] é importantíssimo o acompanhamento na realização das atividades, enfatizando o movimento correto de escrita das letras. Não permitir que o aluno vire (de cabeça para baixo) a apostila durante a execução das atividades. [...] é necessário que a criança treine no quadro o desenho da letra corretamente e refaça o movimento correto na apostila.

Perante a essa situação foi indagado em conversa informal a uma das professoras que acompanhei se ocorria ou não algum planejamento para as atividades das crianças. Nesse enfoque a professora externou que é realizada uma vez por mês uma reunião para discutir metas a serem alcançadas, sendo uma delas o treino da grafia, ou seja, não ocorre um planejamento coletivo, onde o professor possa colocar o diagnóstico da sua turma e trabalhar as lacunas encontradas no processo do seu desenvolvimento.

Diante desses fatos observados, ficou evidente que os conteúdos para o ensino fundamental estão sendo adiantado, o que contraria as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil, uma vez que, nessa faixa etária as propostas estão voltadas para interação e brincadeiras. Não é demais frisar que de acordo com proposta pedagógico-curricular de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação do Amazonas - SEMED, o planejamento para educação infantil requer que o professor organize as rotinas e o ambiente e conheça o porquê, para que tais atividades.

A proposta pedagógica ou Projeto Político Pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados, portanto, é de suma importância à construção desse plano junto à comunidade, professores e toda

equipe técnica da escola, uma vez que esse documento pontua a visão da escola em relação à realidade dos educandos. Infelizmente a atual gestão não retomou o PPP da escola, o que deixa de certa forma o trabalho dos educadores à deriva.

2.8 A sala de referência

As turmas observadas eram compostas por 23 crianças, na faixa etária de quatro a cinco anos de idade. Em virtude ao pouco espaço a sala acaba se tornando pequena, o que de certa forma dificulta o trabalho do professor. Conforme a proposta da SEMED – 2013, “deve-se considerar o espaço como um fator que vai permitir a criança muitas interações e, conseqüentemente, novas aprendizagens”. Nesse quesito ficou claro que a instituição não oferece uma organização dos espaços que contemple os cantos fixos como, por exemplo: casa de bonecas, cantos da fantasia, canto da garagem, canto de jogos e brinquedos etc. Também se observou uma carência em relação aos cantos alternativos, como por exemplo, o canto da música que são de suma importância para os vários aspectos de desenvolvimento da criança.

Partindo desse princípio foi observado que o espaço da sala de referência deixou a desejar, por não favorecer as crianças nas interações e brincadeiras. Dessa forma o ambiente também foi definido pelo pesquisador como sendo pouco atraente para as crianças por não possuir cantos fixos, ou alternativos que cultivem as brincadeiras, o lúdico e a imaginação da criança. Além disso, as produções das crianças nas paredes que deveriam ser comuns apareceram somente em uma das salas, mas de maneira muito tímida. Apesar de não ter sido observado brinquedos artesanais (construídos pelas crianças) foi notado que alguns brinquedos industrializados estão presentes no cotidiano.

Enfim, o Cantinho da Leitura ou da biblioteca tão importantes para promover uma interação entre a criança e o mundo das histórias, não foi observado na sala de referência. Conforme a proposta da SEMED para Educação Infantil – 2013, nesses cantos devem ser disponibilizados almofadas, tapetes, estantes, painel de informações, livros, revistas e jornais. Infelizmente, durante o período da observação em 2014 e 2016 não houve menção por parte das professoras em relação à construção desse espaço, bem como em relação ao acervo de histórias, que se resumiam em poucos livros, guardados nos armários.

2.9 Prática pedagógica na sala de referência 2016

Durante o período de observação nas duas turmas foi constatado que teoricamente a Instituição segue a um cronograma baseado nos eixos inerentes a educação Infantil, no entanto, na prática, não foi visualizado, um planejamento mais elaborado que visasse o desenvolvimento integral da criança. Nesse aspecto o que se observou foi uma rotina composta por exercícios de apostilados (pontilhados), presentes todos os dias em um ambiente com quase nenhuma brincadeira. Para além dos exercícios repetitivos, as crianças pintavam alguns desenhos impressos e faziam algumas apresentações musicais em datas comemorativas.

É válido ressaltar que a questão do trabalho com atividades manuais finas, (trabalhos com tinta, massinha para fazer modelagem) consideradas importantes para o desenvolvimento psicomotor não são frequentes, uma vez que a Instituição não disponibiliza tais materiais para essas atividades. Ainda assim, essas atividades apareceram uma única vez na sala de referência porque a professora utilizou dos seus recursos para adquirir o material, no caso (massinha de modelar) para as crianças.

Já em relação às brincadeiras que envolvem esquema corporal (bolas, corda, dança e outras) não apareceram na prática pedagógica das professoras enquanto estive na instituição. Da mesma forma não foi observado nenhum trabalho lúdico para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, onde a criança fosse levada a ter contato com livros, e histórias infantis.

Diante disso, ficou evidente que muitos paradigmas precisam ser quebrados visto que, a teoria sócio interacionista no remete a pensar em uma aprendizagem a partir das interações e brincadeiras, infelizmente esse discurso tem se propagado no campo educacional, mas na prática, os professores têm dificuldade em incorporar esses princípios em suas práticas pedagógicas na sala de referência.

2.10 Diário de campo

O Diário de campo foi utilizado como um instrumento de coleta por conter a descrição das principais observações que corroboraram para essa pesquisa. O período de observação como já mencionado ocorreu em dois momentos, no período

de agosto a dezembro de 2014 e no atual momento nos meses de abril a maio de 2016. Assim sendo, julgou-se importante ressaltar os principais pontos observados sobre o tema pesquisado.

2.11 Registros de 2014: Atividades relacionadas com a leitura

a) Projeto Viajando na Leitura

Tive acesso ao material do projeto Viajando na Leitura, que enfatizava as Lendas da Amazônia quando em determinada situação a professora pediu que contasse uma história para as crianças. Infelizmente, se tratava de uma apostila impressa da Internet e sem gravuras coloridas. Logo, percebi que o material não havia sido elaborado para criança. Ainda assim contei a história de forma resumida, pois os textos eram extremamente longos para pré-escola, além disso, as ilustrações não ajudavam. Por outro lado, na época, uma das professoras relatou que gastava do próprio salário para comprar material para fazer algo diferente para as crianças, mas depois que viu que estava arcando com custos que não são da sua responsabilidade resolveu não intervir nesse aspecto.

No decorrer do estágio observei que a leitura/contação de histórias não fazia parte da prática das professoras na sala de referência. No entanto, a Instituição realizava algumas atividades de leitura e contação de histórias em datas comemorativas. Esse fato pôde ser comprovado na semana do livro, realizada para cumprir o calendário da SEMED (Secretária Municipal de Educação) quando as professoras da Instituição junto com as crianças prepararam dois dias de atividades voltadas para contação.

Foi contada uma história (O Sapo Lambão) durante esses dias, depois as professoras pediram ajuda das crianças para reconstruir a história de acordo com o contexto amazônico. Nesse momento a estagiária pôde ser a escriba do dia e registrar as falas das crianças que deu origem a uma nova história. Em seguida elas desenharam e foi organizado um livro com as ilustrações. Conforme as falas das crianças foi registrada a história a seguir:

“O Jacarezinho Egoísta” – Era uma vez um jacarezinho que morava no igarapé. Nesse igarapé havia muito lixo: folhas, ratos e garrafas. Nesse igarapé sujo também morava um jacaré que vivia triste, pois no lugar que morava, só tinha lixo e o fedor era muito forte. Ali as árvores e plantas haviam morrido. Um dia o jacaré chamou seus amiguinhos para limpar o lugar onde morava. Então as crianças o ajudaram. Além delas seus outros

amigos vieram socorrê-lo. O jacaré tinha muitos amigos que logo apareceram de surpresa. Foi quando o urso, o gato, o coelho, o cachorro, os patinhos e os pintinhos ajudaram a limpar o lugar. O cachorro ajudou com seus dentes; o gato com suas patas; os pintinhos usaram seus bicos e os macacos com o rabo, os patinhos com o bico e o jacaré com o rabo. O tempo passou e as folhas, plantas e árvores nasceram novamente, afinal tudo se renovou. (Fonte: diário de campo - 2014).

2.11.1 Plano de Intervenção (2014)

O plano de intervenção realizado na ocasião do estágio teve como foco a contação de histórias, conforme o tema e justificativa a seguir:

Tema: Tempo de Contar Histórias

Justificativa: o tema, Tempo de Contar Histórias se originou a partir da observação do comportamento ansioso das crianças em meio à rotina monótona na sala de referência. De modo geral, durante as visitas na instituição foi percebido um problema em relação à estrutura física e a organização dos espaços, que já vinha sofrendo com a redução dos espaços em função de estar comportando alunos do ensino fundamental de uma escola desativada que era localizada no mesmo bairro.

Foi observando também que a proposta interna da Instituição era voltada para o uso da apostila na sala de referência de forma que o aprender a partir do brincar e do lúdico deixava a desejar. Nessa dinâmica foi notado que as crianças faziam o pontilhado muito rápido e logo perdiam o interesse. Além disso, estavam sempre estavam agitadas e ansiosas.

Assim, foi cogitada a possibilidade de um tempo para contar histórias, afinal nessa fase da pré-escola as crianças gostam de ouvir histórias. Além disso, podem aprender brincando sobre: sequência; respeito pelo outro; desenvolvem a oralidade; conseguem interagir com o grupo e ainda expressam suas emoções por meio do faz-de-conta.

Para, além disso, foi levado em consideração o contexto sociocultural das crianças, pois, pelo que foi observado há crianças que não têm a oportunidade de ter contato com a leitura em sua casa, o que muitas vezes é compreensível devido à dificuldade por parte dos pais, em adquirir livros, uma vez que as famílias muitas vezes não podem acrescentar um livro nas despesas do mês, porque a cesta básica é a prioridade.

Por isso a contação de histórias na sala de referência foi vista como uma oportunidade para promover uma interação com a leitura, afinal nessa idade eles

aprendem brincando, o que contribui para melhor aquisição da língua falada, escrita, bem como no processo do letramento e da alfabetização.

A imagem a seguir mostra o livro “Menina Bonita do Laço de Fita” da escritora Ana Maria Machado, confeccionado em papel cartão no tamanho A3, para a realização da contação de histórias. Além do livro, foram utilizados dedoches e músicas, e o ambiente foi organizado com um cantinho da leitura.



Imagem 1 – Livro confeccionado para contação de histórias
Fonte: diário de campo (2014)

2.11.2 Reação das crianças no dia da aplicação do plano

Nesse dia as crianças foram tomadas pela surpresa. Na organização da sala, foi feito o cantinho da leitura, da pintura. Foi apresentada a elas a história da autora Ana Maria Machado (Menina Bonita do Laço de Fita). Foi confeccionado um livro gigante e os dedoches para compor o momento. Em princípio ficaram olhando, meio desconfiados, mas depois começaram a participar na roda de conversa e das músicas.

Foram confeccionados aventais para cada criança os quais foram utilizados no momento da pintura livre e eles gostaram. Aos poucos os combinados foram sendo lembrados e eles iam colaborando (empolgados). Percebi que todos

participaram, ora, cantando, dançando, se abraçando, pintando e fazendo as estripulias próprias da criança.

Voltei na semana seguinte à Instituição e eles ainda estavam cantando as músicas e contando a história. Achei incrível como conseguiram gravar a música. Sempre se mostraram carinhosos e participativos nas atividades. Notei que inocentemente obedeciam aos comandos da professora e que cobriam os pontilhados, e assim retornaram a rotina de sempre.

b) Pontos importantes em 2016

No retorno a Instituição para coletar dados foram observadas algumas mudanças ocorridas depois que o espaço passou a ser denominado como EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental).

A imagem a seguir mostra as crianças brincando na área externa da Instituição em decorrência da falta de energia. Nesse dia estavam muito agitadas devido ao calor e a professora inventou a brincadeira do anel até que os pais chegassem. Nesse espaço funcionava o parquinho, quando era CEMEI , mas foi desativado na atual gestão.



Imagem 2 – Brincadeira do anel
Fonte: diário de campo (2016)

2.12 Organização das Atividades de leitura, tempo e espaço

De modo geral as crianças sempre demonstraram uma ansiedade por brincar e pular, mas o espaço na sala de referência não lhes permitia esses movimentos, por isso, brincavam sentadas nas cadeiras. As professoras disponibilizavam alguns brinquedos de montar logo chegavam até o horário do lanche. Ao retornarem para sala faziam atividades de pintar e de pontilhado. Em seguida os brinquedos eram novamente distribuídos e elas brincavam até o momento de ir para casa.

Durante os dias que estive na escola as turmas observadas seguiam essa rotina. Vale ressaltar que nesse período não foram observadas atividades na sala de referência de incentivo a leitura, mesmo porque ficou constatado que no momento não há nenhum projeto dessa natureza, voltado para promover a interação da criança com livros e com a literatura infantil como a contação de histórias.

A imagem a seguir destaca a sala de referência A, que acompanhei durante a coleta de dados. Refere-se ao primeiro momento da rotina das crianças na instituição.



Imagem 3 – Brincadeira de montar
Fonte: diário de campo (2016)

A sala de referência A é a maior da Instituição, por isso, também é um local onde ocorrem reuniões, apresentações, palestras e ensaios da educação Infantil.

Nota-se que não há nenhum varal ou mural para fixar as produções das crianças, nem cartazes que sinalizem a rotina das atividades permanentes. Dessa forma, o ambiente se torna pouco atraente para as crianças .

A foto seguinte mostra a sala de referência B, que também acompanhei durante a coleta de dados. Nessa imagem as crianças também estão no momento das brincadeiras.



Imagem 4 – Crianças interagindo com brinquedos de montar
Fonte: diário de campo (2016)

Nessa sala as produções das crianças apareceram nos varais como tem que ser na Educação Infantil. Essa sala tem um espaço bem restrito e as crianças também só brincavam nas cadeiras com alguns brinquedos de montar.

2.13 Contação de histórias na sala de referência

Durante o período de observação e coleta de dados foi possível apresentar para as crianças algumas histórias, em alguns momentos que tive oportunidade. A instituição também fez uma programação aonde reuniu todas as crianças da pré-escola para tratar sobre o assunto da violência contra a criança. Nesse momento, uma das professoras da instituição contou uma história sobre o abuso contra

crianças. Em seguida elas assistiram a um vídeo e cantaram uma música sobre o tema.

2.14 Sujeitos e técnicas da pesquisa

Participaram da pesquisa duas professoras do 2º período da pré-escola. Participei do cotidiano escolar dessas professoras em sala de aula de forma intercalada e foi possível utilizar as seguintes técnicas para coleta de dados.

2.15 Observação Participante

Segundo Gil:

A observação participante consiste na participação real do pesquisador na vida da comunidade, da organização ou do próprio em que é realizada a pesquisa. O observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo. Gil (2010, p. 121).

Portanto, no período anterior a coleta de dados, já havia acompanhado a realidade do objeto de pesquisa durante o estágio (agosto a dezembro de 2014).

Devido a esse fato houve certa facilidade em adentrar as dependências da instituição e a sala de referência. No entanto, foi explicado que dessa vez seria para coletar dados para o TCC. Nesse processo de observação estive analisando de forma alternada as salas do 2º período. Tive a oportunidade de conversar informalmente com as professoras sobre a rotina das crianças, além disso, o estágio permitiu maior proximidade com os professores, que sempre demonstraram interesse em responder inquietações sobre o tema pesquisado.

2.16 Questionário

O questionário foi uma técnica utilizada a fim de contribuir com a coleta de dados obtida a partir a observação e do caderno de campo. Por meio desta técnica, foi possível uma análise mais precisa a cerca da percepção dos sujeitos da pesquisa em relação ao tema.

O questionário é definido por um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado. Além disso, constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato. (GIL, 2010, p. 102, 103).

Para realização de tal técnica foram elaboradas questões abertas, fechadas e mistas. Dessa forma as questões que nortearam o questionário estiveram concentradas em averiguar as seguintes questões: formação das professoras; tempo de experiência profissional; O conhecimento sobre o tema pesquisado; opinião a respeito da contação na educação infantil; Se costumam contar histórias para as crianças; Com que frequência realizam a contação e se encontram dificuldades para desenvolver essa prática no cotidiano da sala de referência.

Foi combinado com a gestão que a coleta de dados não poderia causar alteração na rotina das crianças. Por isso foi acertado o dia mais viável para as professoras responderem ao questionário. Ciente do dia foi entregue a gestora a carta de autorização para a aplicação dos questionários, e um termo de compromisso para as professoras, constando o objetivo da pesquisa, bem como a obrigação ética de manter as identidades anônimas.

2.17 Análise de dados

Para avaliar os dados da pesquisa, optou-se pela análise de conteúdo como meio norteador para a discussão dos dados coletados através dos procedimentos de investigação. Nesse sentido Chizzotti (2006, p. 98) revela que “[...] o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Portanto, essa prática mostrou-se significativa para se realizar um estudo em torno do que foi vivenciado e coletado durante a pesquisa, pois possibilita um diálogo abrangente que viabiliza responder aos objetivos da pesquisa.

3 CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Neste capítulo serão apresentadas as discussões essenciais de todo o processo da pesquisa. A análise de dados adotada foi a de conteúdo e o capítulo está dividido do seguinte modo: análise da estrutura da instituição e suas implicações na leitura, análise do ambiente educativo (atividades na sala de referência e em outros espaços da instituição) e o questionário proposto durante a pesquisa. Também constará nas análises, dados obtidos por meio da observação participante, caderno de campo e conversas informais.

3.1 Análise da estrutura da instituição e suas implicações na leitura

Ao pensar na leitura como um processo a ser desenvolvido a partir da educação infantil, deve-se, sobretudo considerar a organização do espaço e do tempo para a realização das atividades que promovam a interação da criança com meio ao qual esteja inserida. Sabe-se que na educação infantil as brincadeiras são ponto de partida para o aprendizado das crianças.

Foi a partir dessa visão que se procurou analisar a estrutura física da instituição e seu impacto na rotina das crianças, no que se refere à leitura, já que o que se defende na pesquisa é a contação de histórias como contribuição para formação de leitores. Nesse sentido a pré-escola é considerada como um momento ideal para envolver as crianças no mundo mágico das muitas histórias, em especial, quando a literatura infantil é encarada pelo professor como uma arte.

Abramovick (2006 p. 145) informa que “[...] ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução”. Sobre esse aspecto, a maioria dos educadores sócios-interacionista concordam que, se a criança desde cedo ouvir histórias e tiver oportunidade de entrar em contato com a literatura infantil, poderá ampliar sua leitura de mundo, e aos poucos poderá se apropriar da sua cultura.

Conforme a Proposta Pedagógica Curricular de educação infantil da (SEMED) – 2013 “[...] O professor de educação infantil deve brincar com as crianças, conversar, ouvir e contar histórias, rabiscar, sentar no chão, rabiscar”. Frisa ainda que nas salas de referências deve haver um número significativo de livros com

imagens grandes disponíveis às crianças que devem ser utilizados no cotidiano das atividades.

Em face ao exposto, surgiram as contradições em meio à realidade na instituição observada, que além da falta de estrutura física, não sinaliza no momento para construção de nenhum projeto voltado para leitura. Certamente esses fatores afetam o processo de aprendizagem da criança, pois na educação infantil, importa que o tempo, o espaço, o ambiente, projetos, planejamento sejam organizados em função da criança, que é o centro do processo.

A partir da constatação desses fatos e no que se refere ao foco da pesquisa, ficaram as seguintes reflexões: o que o futuro reserva às crianças da pré-escola da instituição observada enquanto leitoras, se no momento não estão tendo a oportunidade de explorar espaços como bibliotecas, cantos da leitura ou outros ambientes capazes de atraí-las para o mundo da leitura, os quais deveriam ter acesso por meio da instituição? Que impactos a contação de histórias por meio ou não do livro, dos fantoches, do teatro, da música, enfim, da arte poderia causar em suas vidas se tivessem se tivessem a oportunidade de vivenciar tais experiências na Instituição?

Enfim essas questões foram refletidas pelo fato de a instituição ter mudado de CEMEI para EMEF, que resultou na desconstrução do espaço das crianças em detrimento do ensino fundamental e nesse processo o projeto de leitura, foi arquivado.

3.2 Análise do ambiente educativo, atividades na sala de referência e em outros espaços da instituição

O ambiente educativo é de suma importância para atrair a atenção das crianças, pois, é por meio da organização e do planejamento das atividades feitos pelo professor que elas conseguem explorar o seu entorno e fazer suas próprias descobertas. Na educação Infantil as crianças precisam ser desafiadas a participar de várias atividades que influenciam no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Por isso, buscou-se também analisar se o ambiente na educação infantil na instituição pesquisada está em conformidade para atender as especificidades das crianças da pré-escola. Para alcançar tal objetivo foi montada uma tabela baseada

na Proposta Pedagógica Curricular para educação infantil e a partir das observações registradas no diário de campo.

Ambiente Educativo para pré-escola Segundo a Proposta Pedagógico-Curricular da SEMED – 2013.		Importância das atividades	Atividades observadas em 2016 nas turmas do 2º período.
Atividades Manuais Finas	Tintas, giz de cera, encaixes, argolas, alinhavos, massa de modelar.	A manipulação de vários materiais ajuda no desenvolvimento da coordenação motora e da imaginação.	Trabalho com giz de cera.
Atividades de Movimento	Brincadeiras com: tapete brinquedos de puxar, bolas e outros.	Promove o desenvolvimento infantil do ponto de vista da motricidade.	Não foi observada nenhuma atividade psicomotora.
Atividades Musicais	Caixinhas de música, bandinha musical, construção de brinquedos musicais.	A música e o movimento visam contribuir efetivamente para o desenvolvimento sensorial, afetivo e cognitivo da criança.	A música não faz parte do cotidiano da sala, porém, as crianças têm contato com a música em ocasiões das datas comemorativas.
Atividades com Materiais para Construção	É importante disponibilizar vários tipos de materiais como: palitos de picolé, material reciclado e outros.	Favorece a autonomia, desenvolvimento cognitivo e a criatividade.	Não foram oferecidas as crianças no tempo que estive com elas.
Atividades Linguagem oral e escrita. (gêneros textuais orais e escritos)	É importante que o professor propicie a criança momentos de contação ou leitura de histórias	Favorece a oralidade, noções de sequenciação e favorece o imaginário da criança.	Não foi observada essa prática na sala de referência ou qualquer outro ambiente na instituição.
Brincadeira e Interação	As brincadeiras podem ser: livres, orientadas, na sala ou na área externa.	As brincadeiras e interações permitem o desenvolvimento individual, coletivo, da linguagem oral e escrita.	O brincar esteve restrito aos brinquedos que eram distribuídos na sala de referência.

Tabela 3 – Tabela comparativa sobre ambiente educativo na pré-escola

Fonte: Proposta Pedagógico-Curricular da SEMED – 2013 de Educação Infantil e Diário de Campo

Nota-se que a organização das atividades no cotidiano da sala de referência, está na contramão da lei das diretrizes curriculares para educação infantil. É compreensível, até certo ponto, o fato das professoras apresentarem dificuldades em desenvolver atividades na área externa, devido não somente ao espaço, mas pela falta de oportunidade em conseguir um horário disponível para pré-escola, já que esse espaço é reservado para atender as aulas de educação física dos alunos do ensino fundamental.

No entanto, cabe mencionar que muitas atividades com: tintas, encaixes, argolas, brincadeiras com bolas, atividades com música, construção de brinquedos,

a partir de vários tipos de materiais disponíveis em casa (reciclado), bem como a contação de histórias, e apresentação dos gêneros textuais seriam possíveis se as professoras organizassem um planejamento coerente para desenvolvê-las. Por outro lado, as professoras frisaram que para realizar atividades com massinhas, colagem e pintura, que fazem parte, por exemplo, das atividades permanentes na pré-escola, utilizam seus próprios recursos financeiros para proporcionar esses momentos às crianças. Durante o tempo de observação e coleta de dados, uma das professoras realizou uma atividade de colagem utilizando material que fora adquirido com seus próprios recursos.

É bom ressaltar que segundo a proposta curricular pedagógica (SEMED) é de competência de o professor organizar a sala de referência e ter em sua disponibilidade uma quantidade de materiais suficientes. Além disso, vários materiais (papel ofício, papel 40 kg, cartolina, tinta guache, cola colorida, massa de modelar, cola branca, tesoura, pincel, hidrocor, pincel de pelo, lápis, borracha, apontador, lápis de cor, giz, entre outros), é de responsabilidade da Secretária Municipal de Educação, que também deve sempre observar a qualidade e validade dos materiais oferecidos às crianças.

Também é preciso compreender que durante a vivência do dia-a-dia as crianças perdem o interesse pelas atividades, o que é natural quando já exploraram os materiais apresentados a elas de todas as formas. Sobre esse aspecto, foi observado que as crianças muitas vezes se recusavam a brincar todos os dias com os mesmos brinquedos, por isso, acabavam levando de casa para escola e ficando ansiosas na sala. Por isso, o professor (a) deve estar atento à reação das crianças e ao tempo em que as atividades são realizadas, pois elas só darão atenção se forem levadas à curiosidade e ao desafio.

Por outro lado, foi observado que há uma sala com diversos materiais (fantoques, brinquedos, quebra-cabeça e outros) para o professor trabalhar, mas são pouco explorados pelas crianças, na realidade foi percebido que as atividades não são realizadas por falta de planejamento, pois dificuldades são colocadas para além das possibilidades de fazer algo diferente.

Ao observar o que norteia o trabalho das professoras, por conta da formação em pedagogia, notou-se que possuem conhecimento teórico, mas não conseguem articular com a prática. É bom dizer que o trabalho pedagógico com as crianças deve garantir-lhes experiências que favoreçam o movimento, diferentes linguagens

(dança teatro, música oralidade, etc.). Assim também a interação da criança com os gêneros textuais, com o coletivo, com as tradições culturais, se torna importante no processo de ensino e aprendizagem da criança.

Pelo que já foi exposto ficou claro que a organização do tempo e do espaço na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento integral da criança. A escola e os educadores mesmo diante das limitações são responsáveis em favorecer um ambiente que seja atraente e que promovam o cuidar, as interações e as brincadeiras. Infelizmente as crianças da pré-escola da instituição pesquisada carecem de melhor atenção e um ambiente que seja capaz de proporcionar diversas experiências nessa primeira infância.

3.3 Questionário

Na proposta do questionário se buscou analisar a contação de histórias: concepções docentes, cotidiano escolar e dificuldade de inserção.

3.4 Contação de histórias: concepções docentes, cotidiano escolar e dificuldade de inserção

Para análise do questionário, o quadro a seguir apresenta a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 1 – Os sujeitos da pesquisa

Sujeito	Sexo	Idade	Turma	Formação	Tempo de docência
Professora A	Feminino	50 anos	2º período	Graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Neuropsicopedagogia	13 anos
Professora B	Feminino	37 anos	2º período	Graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Educação.	15 anos

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo em Dez/2014 e no questionário em Mai/2016

Visando preservar a identidade das professoras, foram adotadas nomenclaturas que poderão ser visualizadas na tabela anterior. São elas: Professora A e Professora B. Nota-se que os sujeitos da pesquisa são do sexo feminino, o que é muito comum na educação infantil. Percebe-se que pela idade 50 e 37 anos,

possuem mais de uma década de experiência na educação infantil e ambas, são pós-graduadas, portanto, consideradas capacitadas para atuar na educação infantil.

Para coletar os dados foi estabelecido um parâmetro de escolher somente as professoras que acompanhei durante o estágio em 2014 e no retorno a escola no primeiro semestre em 2016. Apenas duas professoras participaram do questionário porque a escola sofreu mudanças e o quadro de professores da educação infantil foi reduzido.

3.5 A importância e concepção de contar histórias sob a perspectiva docente

A contação de histórias ocorre de forma natural entre as pessoas. Na escola está atrelada a literatura e a formação de leitores. Tradicionalmente, a literatura infantil esteve ligada ao caráter pedagógico que não permitia questionamentos, interrogações, diversidade, já que era tudo homogeneizado (CADEMATORI, 2010). No entanto, hoje se busca compreender a literatura como uma arte que apresenta uma beleza literária desvincilhada das histórias moralizantes tão comuns nas escolas em tempos de uma tendência pedagógica tradicional. A respeito da concepção das professoras sobre a importância da contação de histórias, foram elencadas as seguintes questões:

Quadro 2 – A contação de histórias

Questão 5 – Qual sua opinião sobre a contação de histórias?

Professora A: “A importância na contação de histórias é que ajuda na imaginação da criança, sua criatividade, concentração e ajuda no aprendizado da criança”.

Professora B: “Instrumento muito valioso, do qual o professor pode utilizar para atrair seus alunos a um aprendizado mais prazeroso”.

Fonte: Dados coletados em questionário aplicado em Mai/2016

Notou-se que as professoras julgam a contação de histórias como importante para a imaginação, criatividade, ou seja, para aspectos psicológicos da criança. Além disso, na resposta da Professora B aparece o termo “aprendizado mais prazeroso”. A primeira reflexão que surge é em relação ao aprendizado prazeroso, fica o questionamento: de que forma a escola pode favorecer esse aprendizado, aonde a imaginação e a criatividade da criança sejam aguçadas. Nesse sentido, Vigotski *apud* Bissoli e Chagas (2012) diz o seguinte:

[...] A atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material como o qual a fantasia constrói seus edifícios. Quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material de que disporá a imaginação. (VIGOTSKI, 1987, p. 17-8).

Portanto, a contação de histórias oportuniza a criança da pré-escola a ter um contato com um conhecimento acumulado que pode ser criado e recriado de acordo com o tempo, lugar e cultura. Permite ainda que as crianças vivenciem experiências por meio das fantasias e conseqüentemente alimente seu imaginário. “[...] Imaginar é também recriar a realidade” (ABRAMOVICK, 2006, p. 138).

Não há como precisar, até que ponto as professoras tem o conhecimento teórico, mas é possível notar que possuem um conhecimento a respeito do tema pesquisado. Na primeira questão, a ideia foi de compreender as concepções das professoras sobre a contação de histórias. Já a segunda questão procura mostrar o nível de importância que as professoras atribuem a contação de histórias na educação infantil.

Quadro 3 – A contação de histórias na educação infantil

Questão 6 – O que você pensa a respeito da contação de histórias na educação Infantil?

Professora A: “Muito Importante”. Acredito que ajuda a criar o interesse pela leitura, a ensinar uma lição de vida para o seu entendimento.

Professora B: “Muito importante”. A contação de histórias é imprescindível na educação infantil, pois através dela conseguimos trabalhar a imaginação.

Fonte: Dados coletados em questionário aplicado em Mai/2016

Percebe-se claramente que as respostas têm viés teórico diferente. Na resposta da Professora A, a contação de histórias serve para instruir e ensinar lições de vida para o entendimento da criança. Talvez essa opinião revele o quanto a literatura infantil na escola está ligada a questões didáticas. A Professora B utilizou a palavra imprescindível, elegendo a contação como um imperativo para o desenvolvimento da imaginação da criança. Conforme Coelho (2000), muitas são as opiniões no que concerne a finalidade da literatura infantil, mas duas intenções se destacam a da arte e a da pedagogia. Essa autora diz que, se olharmos na perspectiva de que as histórias causam emoções, dá prazer ou diverte e amplia a visão de mundo do leitor, pode ser uma arte. Porém se a leitura for manipulada por uma intenção educativa, já se insere na área pedagógica.

3.6 A contação de histórias no cotidiano escolar

Neste tópico será discutido de que forma as concepções apresentadas pelas professoras influenciam nas práticas na sala de referência, ou seja, ficará evidenciado se a contação ocorre ou não na sala de referência. Caso ocorra, de que forma são apresentadas as crianças. Segue, portanto, as seguintes questões no quadro abaixo:

Quadro 4 – Frequência da contação de histórias

Questão 7 – Você costuma contar histórias para as crianças? Pensando em um trimestre, com que frequência a contação é realizada e quais recursos são utilizados (o livro, data show, avental, fantoches, dedoches, etc).

Professora A: “Às vezes. A contação de histórias é realizada de maneira programada, mas não é com frequência e os recursos utilizados são o livro, o vídeo e outros”.

Professora B: “A contação de histórias ocorre diariamente. Está inserida na rotina, com o auxílio de livros diversos, fantoches, mesa educacional e outros recursos disponíveis na escola”.

Fonte: Dados coletados em questionário aplicado em Mai/2016

Conforme a Professora A, a contação não ocorre com frequência, enquanto a Professora B destacou que faz parte da sua rotina e que podem ser utilizados vários recursos que estão disponíveis na escola. Apesar de a Professora B ressaltar a contação de histórias como parte da sua rotina, não foi verificado nesse período de observação nenhuma intervenção planejada sobre o tema pesquisado, uma vez que nem mesmo o espaço e o ambiente refletiam organização para trabalhar a perspectiva da contação de histórias.

Apesar da constatação da existência de uma sala disponibilizada que possui fantoches e vários brinquedos pedagógicos e até mesmo mesa educacional para apoio ao professor, não presenciei o uso desses recursos por qualquer professora nos dois momentos em que a pesquisa foi realizada (2014 e 2016) que fosse direcionado para contação de histórias no sentido de incluir o lúdico para as crianças.

Quadro 5 – Finalidade da contação de histórias

Questão 8 – Você utiliza a contação para que finalidade?

Professora A: “Fins didáticos”.

Professora B: “Fins didáticos e entretenimento”.

Fonte: Dados coletados em questionário aplicado em Mai/2016

Percebe-se que a palavra didática, continua atrelada a contação de histórias e a literatura infantil na escola. Apesar de a Professora B ter utilizado a palavra entretenimento, o que nos faz pensar que a contação de histórias deve ser, sobretudo, para divertir e provocar a imaginação da criança, também assinalou que utiliza para fins didáticos, o que talvez denuncie uma falta de clareza conceitual em relação à contação de histórias e literatura infantil. Coelho (2000), nos leva a refletir sobre da literatura infantil, quando a coloca sobre dois extremos, arte literária ou pedagógica, ou seja, divertir ou instruir. De que forma o professor concebe esses questionamentos? Em última instância é a percepção do professor que norteará a sua prática.

Quadro 6 – Contribuição da contação de histórias

Questão 9 – Em sua opinião a contação de histórias na educação Infantil pode contribuir para formação de futuros leitores? Justifique:

Professora A: “Sim. Ajuda a criar interesse por livros, histórias e os motiva a pensar em suas próprias histórias”.

Professora B: “Penso que a contação de histórias é o pontapé inicial para formarmos leitores, através dela despertaremos neles o gosto pelo mundo da leitura”.
--

Fonte: Dados coletados em questionário aplicado em Mai/2016

Sobre esse aspecto as professoras parecem ter opiniões em comum. A Professora A define a importância dos livros e da criança conhecer sua própria história, por meio da prática da contação de histórias desde a educação infantil. Já a Professora B, ressalta que o gosto pela leitura pode ser despertado. É interessante que os professores analisem que a criança já trás de casa as histórias das suas vivências em família. Cabe a escola expandir as possibilidades de a criança experimentar o simbólico (imaginação), próprio da fase da pré-escola.

Embora teoricamente as professoras tenham pontuado a importância da contação na formação de leitores, infelizmente o que se observou não foi uma articulação entre teoria e prática no ambiente da sala de referência ou qualquer outro espaço da escola.

3.7 Dificuldades e auto avaliação docente

Conforme Abramovick (2006) diz que o professor que para o professor contar qualquer história precisa saber como se faz. É de grande relevância que o professor da pré- escola conheça as estratégias de contação que enriqueçam sua

prática. Neste tópico pretende-se responder se as professoras tiveram algum acesso na formação acadêmica em relação ao tema pesquisado e quais as possíveis dificuldades que encontram enquanto docentes na Instituição pesquisada.

Quadro 7 – Dificuldades dos docentes

Questão 10 – Em sua opinião, há dificuldades para a realização da contação de histórias? Quais?
Professora A: Sim, as vezes falta uma boa estrutura nas escolas públicas, as vezes pessoal na escola para ajudar porque essa atividade fica na responsabilidade do professor apenas.
Professora B: Não. Não há. Apenas a má vontade de alguns profissionais.

Fonte: Dados coletados em questionário aplicado em Mai/2016

Percebe-se que as opiniões em relação à prática da contação de histórias divergem. A Professora A relata a dificuldade em relação à estrutura da escola, da responsabilidade ser apenas do professor. Já a Professora B relatou como dificuldade a má vontade do professor. Ficou claro que as visões de ambas são bem diferentes. Se julgarmos as colocações da Professora A tendo em vista, o momento atual que a escola vivencia, como falta de projeto em relação à literatura infantil, contação de histórias, pode-se compreender tal resposta. No entanto, não podemos esquecer que toda escola está sujeita a problemas do cotidiano e cabe ao professor criar possibilidades de trabalho com as crianças de modo que as lacunas sejam preenchidas.

A resposta da Professora B parece sinalizar que o professor é peça fundamental para inserção da contação, no entanto, cabe aqui mencionar que durante o processo de observação não foi constatado em nenhum momento essa prática pelas professoras. Esse momento se deu apenas em uma atividade coletiva, organizada pela instituição em uma das salas de referência, onde mais setenta crianças estiveram presentes para ouvir uma história sobre abuso infantil, contada por outras professoras da escola a todas as turmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo abordado neste trabalho foi relevante uma vez que permitiu discutir sobre a contação de histórias na educação infantil. Os objetivos estabelecidos foram alcançados sendo que o principal esteve voltado para investigar de que forma a contação de histórias na sala de referência pode contribuir para a formação de leitores com turmas do 2º período da pré-escola.

A partir da observação da organização dos espaços na instituição e do acompanhamento da rotina das turmas, bem como do questionário proposto às professoras, foi possível averiguar que o contato da literatura infantil por meio da contação de histórias tem sido insuficiente para alcançar resultados significativos para a formação de futuros leitores.

Nesse contexto foram observadas algumas dificuldades quando houve a mudança de CMEI para EMEF, tais como: a desativação da videoteca, brinquedoteca e parquinho, importantes para a interação na educação infantil. Esses espaços poderiam ser utilizados para projetos voltados para contação de histórias, mas foram desativados em função do ensino fundamental, por isso, as crianças ficaram limitadas as salas de referência.

Outra dificuldade encontrada foi à falta de projetos que promovam o contato da criança com o mundo da leitura de forma que a literatura infantil seja apresentada de maneira lúdica e prazerosa, como é o caso da contação de histórias. Na proposta curricular da SEMED estão descritas as sugestões para o trabalho na educação infantil, mas a escola parece ignorá-las.

Outro aspecto importante constatado no questionário foi que as professoras das salas A e B, pela formação que têm, afirmaram que a contação de histórias na educação infantil pode contribuir para formar leitores, porém, na sala de referência não houve um momento nem mesmo em roda de conversa, para ouvir uma simples história a fim de entreter, divertir e levar a criança ao mundo da imaginação.

Quando se defende a formação de leitores desde a educação infantil compreende-se que a leitura é um processo que se inicia desde que a criança nasce e passa a explorar os sentidos. Essa forma de compreender o significado da leitura está ligada ao respeito à criança enquanto indivíduo, e as fases do seu desenvolvimento. Sobretudo, não está atrelada a uma tarefa escolar, mas a uma leitura percebida a partir daquilo que faz sentido para a criança.

Contar histórias para crianças com apoio ou não do livro implica em favorecer a oralidade e pode levar a criança a questionar, duvidar, recontar e imaginar. Tais benefícios ajudam a criança a fazer uma ponte para o mundo da leitura, sem aligeiramentos de conteúdo, mas a partir da interação com olhar, com os gestos e as falas do educador que se propõe a ser um contador de histórias.

A contação de histórias poderia ocorrer de forma natural na rotina das instituições. Embora ocorram os problemas no espaço escolar, cabe ao educador superar as limitações e olhar as possibilidades de contribuir para o desenvolvimento da criança. Daí a importância do professor reflexivo, que consegue lidar com os obstáculos encontrados no cotidiano da escola de forma positiva.

Apesar de algumas limitações, a pesquisa aponta recomendações para trabalhos futuros, muitas das quais constituídas a partir dos obstáculos com os quais o estudo se deparou. Enfatiza-se, ainda, que as recomendações aqui dispostas, não encerram a possibilidade de outras propostas de trabalhos sobre o tema, tais como:

- Organização do trabalho pedagógico – a escola pode redimensionar tempos e espaços adequados para educação infantil;
- Projetos voltados para a contação de histórias – a escola pode inserir em seu cronograma de atividades a contação de histórias na rotina das crianças;
- Formação continuada de docentes – os professores precisam ter clareza sobre a sua prática pedagógica na sala, para tanto, necessitam aprimorar seus conhecimentos.

Por fim, ter a chance de observar de que forma as crianças da educação infantil são acolhidas pela instituição e acompanhá-las nesse tempo, foi significativo para a conclusão da pesquisa acadêmica, até porque por meio dessa experiência foi possível refletir sobre a formação e o papel do docente na educação infantil, bem como observar se teoria e prática se coadunam no cotidiano da instituição.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICK, Fanny. Literatura Infantil Gostosas e bobices 5ª. ed. São Paulo, Scipione, 2006.
- ANDRADE, Gênese. Org. São Paulo: (Coleção Bibliografia Universitária Pearson). Pearson Education do Brasil, 2014.
- ANTUNES, Irlandé. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BISSOLI, Michelle de Freitas & CHAGAS, Liliane Maria de Moura. Infância e Leitura: Formação da Criança leitora e produtora de texto. Manaus: valer, 2012.
- BRASIL. Constituição Federal. Art. 208, inciso IV. Brasília: 1988.
- BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- CADEMARTORI, Lúcia. O que é literatura infantil. São Paulo: Brasiliense, 3ª edição, 1986.
- CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia 14. ed. Ática 2012.
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 8ª ed. São Paulo: Cortez. 2006.
- COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática 1ª. Ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura infantil: Teoria e Prática. São Paulo: Ática, 13.Ed.1994.
- FARIA Maria Alice. Como usar a literatura Infantil na sala de aula. São Paulo: Contexto 5ª.Ed.2013.
- GAGLIARDI, Eliana. AMARAL, Heloisa. Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar contos de fada. São Paulo: FTD,2001.
- KUHLMANN, Júnior Moises. Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação. 5ª. Ed. atual.Ortog.2010.
- LAJOLO Marisa,ZILBERMAN Regina: Literatura Infantil Brasileira Histórias e Histórias.6. Ed. São Paulo Ática. 1999.
- LENDO.Org. Site: <http://www.lendo.org/guia-definitivo-contacao-historias/>. Acesso em: 12 de maio 2016.
- MEIRELES Cecília. Problemas da literatura Infantil 3. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1984.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil.Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, Volume 3 Conhecimento de Mundo.1988.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/ Secretaria Básica, Brasília: MEC, SEB, 2010.
- NASCIMENTO, Evany. Eu conto, Tu contas, Ele Conta. II Seminário de Arte na Educação. Universidade do Estado do Amazonas, 2014.

NOVA ESCOLA. Site: <http://novaescola.org.br/creche-pre-escola/ler-diferente-contar-historias-683010.shtml?page=1>. Acesso em: 20 de janeiro 2016.

PANUZZO, Neiva Zenaide Petry. RAMOS, Flávia Broccheto. Caxias do Sul – RS, 2015.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. Psicologia do desenvolvimento. V.1 ed. Pedagógica e Universitária, 1981.

SILVA, Joelma Freitas da. Monografia: A influência da prática de leitura/contação de histórias nas atitudes de criança em sala de aula: Experiência no PIBID. (2014).

SOUSA, Solange Jobim e, SALGADO, Raquel Gonçalves in: Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Manuel Sarmiento, Maria Cristina Soares de Gouveia (orgs). 2. Ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

YUNES, Eliana in: Lenice Gomes, Fabiano Moraes, organização: Ilustrações Tati Moés. A arte de encantar: O contador de histórias contemporâneo e seus olhares. 1ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ZILBERMAN, Regina. A literatura Infantil na Escola Global 11. Ed. 2003

Apêndice I – Questionário

Dados Pessoais

Idade _____

1- Qual a sua formação?

2- Há quanto tempo você ministra aula?

3- De qual turma você é professora?

1º período () 2º período()

4- Durante a sua formação como professor (a) lembra-se de ter discutido a importância da contação de histórias ou literatura infantil?

Sim () Não () Insuficiente ()

5- Qual sua opinião sobre a contação de histórias?

6- O que você pensa a respeito da contação de histórias na educação infantil?

() Sem importância.

() Bom.

() Razoável.

() Muito importante.

Justifique:

7- Você costuma contar histórias para as crianças?

Sim () Não () Às vezes ()

Pensando em um trimestre, com que frequência a contação é realizada e quais recursos são utilizados (o livro, data show, avental, fantoches, dedoches, etc).

8- Você utiliza a contação para que finalidade:

() fins didáticos () entretenimento

9- Em sua opinião a contação de histórias na educação infantil pode contribuir para formação de futuros leitores? Justifique:

10-Em sua opinião, há dificuldades para a realização da contação de histórias?
Quais?

Apêndice II – Termo de Consentimento



**ESCOLA NORMAL SUPERIOR
CURSO DE PEDAGOGIA
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, Márcia Regina Hoshihara Carvalho, estudante do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, realizo esta pesquisa denominada: “A Contação de Histórias na Educação Infantil”.

Essa pesquisa faz parte do meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da UEA, a ser entregue e defendido neste ano de 2016. Irei procurar analisar quais resultados que podemos obter a partir de um trabalho pedagógico estratégico, utilizando a contação de histórias como entretenimento na sala de referência. O objetivo principal deste trabalho é refletir de que forma a contação de histórias pode contribuir ou não para a formação de pequenos leitores.

SOBRE OS CUIDADOS ÉTICOS:

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, efetuando pessoalmente a entrega e recolhida destes questionários, assim como informar devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente o participante venha ter.

Os dados e resultados individuais desta pesquisa serão protegidos, não sendo mencionados os nomes dos participantes em trabalhos escritos bem como apresentação oral.

Márcia Regina Hoshihara Carvalho
Pesquisadora, RG n. 1165253-5.

Assinatura do Prof. Colaborador com a pesquisa.

Manaus, _____ de _____ de 2016.

Sendo assim coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento através do telefone (92) 99214-2015.

Obrigada,
Márcia Regina Hoshihara Carvalho.