



MILENA DE FÁTIMA FARIA

**LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: ORIENTAÇÕES EM DOCUMENTOS OFICIAIS DE
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS**

LAVRAS-MG

2022

MILENA DE FÁTIMA FARIA

**LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: ORIENTAÇÕES EM DOCUMENTOS OFICIAIS DE
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte
das exigências do Curso de Pedagogia, para a
obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia.

Prof^a. Dr^a. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

LAVRAS-MG

2022

MILENA DE FÁTIMA FARIA

**LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ORIENTAÇÕES EM DOCUMENTOS OFICIAIS DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS**

**READING AND STORYTELLING IN CHILDHOOD EDUCATION: GUIDELINES IN
OFFICIAL DOCUMENTS OF PEDAGOGICAL PROPOSALS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte
das exigências do Curso de Pedagogia, para a
obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia.

APROVADA em 15 de agosto de 2022.

Profª. Mª. Adriana Priscilla Duarte de Melo - UNINCOR

Profª. Mª. Ana Paula Coelho Silva - UFJF

Profª. Drª. Ilsa do Carmo Vieira Goulart - UNICAMP

Profª. Drª. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

LAVRAS-MG

2022

À minha família, a qual foi a base e suporte fundamental para concluir meus estudos, agradeço pelo carinho e apoio em todo este processo educacional, por ser para mim exemplo de dedicação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, por ter proporcionado saúde física e mental para ter chegado aqui, pois sem Ele eu não conseguiria.

Aos meus pais, pelo incentivo, amor e paciência, e pela formação do meu caráter.

À Universidade Federal de Lavras – UFLA, agradeço aos profissionais de qualidade que sempre contribuíram com seu conhecimento e me apoiaram em minha aprendizagem. Aos professores, sou grata pela paciência, dedicação, transparência e objetividade do conhecimento transmitido, sendo que destaco o grande apoio à Professora, Doutora e Orientadora Ilsa do Carmo Vieira Goulart pela paciência, incentivo e por acreditar no meu potencial, durante o curso e na elaboração desse Trabalho de Conclusão de Curso.

Por fim, agradeço a todos que de maneira direta ou indireta, me apoiaram nesse curso.

RESUMO

Essa pesquisa traz uma reflexão sobre as propostas de trabalho pedagógico com a leitura e a contação de histórias na Educação Infantil considerando o que os documentos oficiais orientam a docência nessa etapa da educação básica de ensino. Tendo em vista que a arte de narração de histórias e a leitura literária são consideradas atividades que ampliam a capacidade de relação e compreensão leitora, o que os documentos oficiais, como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos Cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil e dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), trazem como propostas pedagógicas com a leitura literária e a contação de história na educação infantil? Diante disso, este estudo tem por objetivo analisar o que os documentos oficiais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos Cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil e dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) trazem como orientações aos professores em relação a inserção das práticas pedagógicas de leitura literária e de contação de histórias na educação infantil. Para isso tomamos como base a concepção de Benjamin (1994) sobre narrador e de Busatto (2012) sobre a contação de histórias, de Lajolo (1993) e Cosson (2012) sobre literatura e leitura literária. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental, de abordagem qualitativa e a partir dela foi possível obter uma análise cujos resultados mostraram que a leitura e a contação de histórias proporcionam muitos benefícios para as crianças matriculadas na Educação Infantil tais como o desenvolvimento da criatividade, fortalecimento de vínculos, ampliação do vocabulário, aumento do foco e da concentração e facilitação do processo de alfabetização, dentre outros. Para isso a pesquisa utiliza como contação de história os estudos de “A contação de histórias: perspectiva teórica”; “A origem dos narradores de histórias”; “O contador de histórias e a caracterização das ações de narração” e “A contação de histórias: entre práticas sociais, as práticas educativas e a formação de leitores”, sobre leitura literária a “Perspectiva teórica”; “História e contexto do Brasil”; “A face da literatura no ambiente da educação infantil” e “Como ensinar leitura literária no século XXI”, e os estudos de “Referenciais Curriculares Nacionais da Educação infantil”; “Cadernos Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil” e a “Base Nacional Comum Curricular – BNCC”. A partir da análise dos documentos conclui-se que os documentos analisados são unânimes em afirmar que a leitura e contação de histórias deve fazer parte da rotina da Educação Infantil porque proporcionam muitos benefícios para as crianças nessa faixa etária do processo de escolarização.

Palavras-chave: Leitura. Contação de Histórias. Educação Infantil. Documentos oficiais.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Competências gerais da educação básica.....	40
Figura 2 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.....	41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do RCNEI Volume III.....	27
Quadro 2 – Síntese Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil.....	32

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	9
2.1	A contação de histórias: perspectiva teórica	9
2.2	A origem dos narradores de histórias	9
2.3	O contador de histórias e a caracterização das ações de narração.....	11
2.4	A contação de histórias: entre práticas sociais, as práticas educativas e a formação de leitores	14
3	A LEITURA LITERÁRIA	17
3.1	Perspectiva teórica	17
3.2	História e contexto do Brasil	17
3.3	A face da literatura no ambiente da educação infantil.....	20
3.4	Como ensinar leitura literária no século XXI	21
4	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E LEITURA LITERÁRIA: UM ESTUDO SOBRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS	26
4.1	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação infantil	26
4.2	Cadernos Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil	30
4.3	Base Nacional Comum Curricular - BNCC	37
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
	REFERÊNCIAS	44

1 INTRODUÇÃO

Somente quem já teve a oportunidade de ler, ouvir ou contar uma história sabe descrever como é emocionante perceber o encanto que as histórias causam nas crianças. A leitura de livros de literatura infantil e a contação de histórias são atividades de recursos simples, mas prazerosas e que podem ser realizadas por qualquer pessoa. Uma leitura ou narração de histórias pode tratar de contos, de fábulas, de mitos, de histórias de ficção, como também de fatos que tanto podem ser verídicos ou não. Ler, ouvir e contar histórias é algo tão comum que, de certa forma, pode-se dizer que isso faz parte da natureza humana.

No contexto escolar, o ato de ler ou contar histórias pode ser inserido na rotina das crianças, independentemente da idade. Essa atividade, quando utilizada na educação infantil (creche e pré-escola), oferece muitas vantagens, pois contribui para o desenvolvimento: da memória, da imaginação, da atenção, da comunicação, dentre outras.

Ler ou contar histórias contribui para a criação de vínculos, aquisição de cultura, ampliação do vocabulário, aquisição de valores e ainda outros benefícios essenciais para o desenvolvimento cognitivo do ser humano. A maioria das crianças que convivem com os livros desde muito cedo desenvolvem a aptidão para os estudos e isso por si só evidencia a importância da leitura literária na formação de cidadãos para que sejam bons leitores e que tenham condições de pensar criticamente a respeito do papel que exercem na sociedade.

Um grande problema encontrado pelos educadores consiste em buscar formas de incentivar as crianças matriculadas na educação infantil a adquirirem o hábito da leitura. Este problema preocupa porque atualmente a informação não se encontra mais restrita aos livros e, sim, espalhada pela internet que as crianças acessam através do computador ou até mesmo dos celulares e esses recursos são, muitas vezes, mais atrativos do que os livros de literatura infantil.

Diante disso, por entendermos que a leitura é um percurso que proporciona o despertar da criatividade, emoções e sentimentos de maneiras mais significativa, o presente trabalho visa reconhecer a importância da leitura literária e da contação de histórias na educação infantil, com um olhar direcionado às propostas pedagógicas descritas nos documentos oficiais, que incentivam na formação o gosto pela leitura.

A relevância desse estudo justifica-se pela necessidade de conhecer o que os documentos oficiais trazem em relação ao trabalho pedagógico com a leitura e contação de histórias, direcionadas às crianças matriculadas na educação infantil, desde a mais tenra idade, descrevendo qual o foco a respeito da importância da leitura para a vida deles, de modo que

adquiram o hábito da leitura e enxerguem uma alternativa prazerosa para a aquisição de conhecimentos imprescindíveis para a vida de cada criança.

Tendo em vista que a arte de narração de histórias e a leitura literária são consideradas atividades que ampliam a capacidade de relação e compreensão leitora, o que os documentos oficiais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil e os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), trazem como propostas pedagógicas com a leitura literária e a contação de história na educação infantil? A forma como estas orientações estão descritas, nos documentos oficiais, podem auxiliar o professor a desenvolver propostas pedagógicas efetivas de leitura literária e de contação de histórias para a educação infantil?

Diante disso, este estudo tem como objetivo principal analisar quais orientações são apresentadas nos documentos oficiais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos Cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil e dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) para orientar os professores em relação a inserção das práticas pedagógicas de leitura literária e de contação de histórias na Educação Infantil.

Objetivos específicos: (1) realizar um levantamento de estudos teóricos sobre a arte narrativa e a contação de histórias; (2) realizar um levantamento de estudos teóricos sobre a leitura literária e a mediação de atividades de leitura para crianças; (3) descrever e analisar as orientações sobre contação de histórias e leitura literária descritas para a educação infantil nos documentos oficiais dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), dos Cadernos Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil e da BNCC, para a educação infantil.

Tendo em vista que essa pesquisa pretende-se investigar quais as propostas pedagógicas da leitura literária e da contação de histórias para a formação integral das crianças matriculadas na educação infantil, na elaboração deste trabalho a metodologia empregada foi a pesquisa documental, de abordagem qualitativa realizada em documentos oficiais que norteiam o processo educativo nas escolas brasileiras. Para isso embasar os estudos, tomamos como base a concepção de Benjamin (1994) sobre narrador e de Busatto (2012) sobre a contação de histórias, de Lajolo (1993) e Cosson (2012) sobre literatura e leitura literária, dentre outros autores que discutem a temática.

A pesquisa se inicia com o contexto histórico da leitura infantil, esclarecendo conceitos de linguagens e leitura, enfoca a importância de ouvir histórias e o contato desde muito cedo. Para isso, partimos da premissa de que o uso da contação de história para crianças estimula a criatividade e imaginação atingindo o objetivo mais esperado, dentro da didática

contemporânea, que é dar sentido e significado no processo de alfabetização. Inclui-se o benefício de criar laços com a leitura para a sua formação e desenvolvimento como cidadão, como abertura para a facilitação da escrita. Consideramos que a contação de história contribui com um potencial de métodos e técnicas diferenciado no meio pedagógico. Sua flexibilidade de aplicação em diferentes campos do conhecimento proporciona novas experiências e caminhos no processo de aprendizagens.

2 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

2.1 A contação de histórias: perspectiva teórica

Neste estudo reunimos a concepção de alguns autores para a compreensão, primeiramente, sobre a contação de histórias de modo geral, com considerações que fortalecem o entendimento sobre narração, sua origem, as transformações ao longo dos anos e os motivos para valorização desta prática como fortalecimento da cultura. Em um segundo momento sobre a finalidade da contação de histórias, foi evidenciado a diversidade da linguagem em contos e discursos escritos ou proferidos, ressaltando a eficácia de cada etapa da educação básica. Por fim, o entendimento do papel do contador de histórias e a importância da contação para crianças, com o intuito de desmitificar a história contada sem um livro em mãos e ao mesmo tempo as técnicas da narrativa a partir de textos literários para acrescentar conceitos de valorização e de troca de saberes e emoções existentes no ato de narrar como um meio de produção cultural.

2.2 A origem dos narradores de histórias

Pensar na arte narrativa é pensar numa ação que acontece a milênios na sociedade. Deste modo, consideramos, assim como Benjamim (1994), que a origem de todos os narradores está em contar a experiência vivida por si mesmo ou por um sujeito, e essa narrativa passa de pessoa para pessoa. De acordo com Benjamin (1994), a origem das histórias se divide em dois grupos, em características de pessoas distintas. Dessa forma, surgiu dois tipos de narração que mais atraem ouvintes. Uma das origens da narração oral, que se refere às histórias que são contadas de boca a boca sobre os viajantes e suas aventuras em diversos lugares, que tradicionalmente surgiu com os marinheiros comerciantes. E o outro grupo de narradores originou-se daqueles

que ganharam a vida honestamente, sem nunca ter saído de suas terras, mas que conhecem bem suas histórias e tradições, que seria o camponês sedentário, porém criativo e que aprimorou a arte de narrar seus sonhos e desejos. Práticas tão primordiais, que marcaram esses dois estilos de vida, das quais originaram uma função tão presente em nossa sociedade: os narradores de histórias, que no caso, são familiares que ouviam as histórias e depois recontavam para seus descendentes, parceiros de trabalho e amigos, com aperfeiçoamento nos contos (BENJAMIN, 1994).

Segundo os estudos de Benjamin (1994), o fundamental espírito da narração contém pequenas informações úteis de cunho científico, de funcionamento de trabalho rotineiro ou mesmo um conselho moral. Mas o conselho está em decadência assim como o discurso oral como narração, pelo fato de ninguém mais se interessar em experiências. Porém, ao mesmo tempo, nos últimos anos podemos verificar que a valorização da narrativa está em processo de desenvolvimento social e cultural, em uma adaptação do novo formato da narração oral, como a filmografia, séries, vídeos caseiros, livros em áudio, dentre outros.

Diante disso, conforme nos aponta Benjamin (1994), podemos destacar o processo de evolução, que consiste no surgimento do romance, pois essa distância da narração está estritamente vinculada ao livro. Os livros romancistas consistem em uma história contada a partir dos ouvintes das narrações orais, com o prejuízo de não incluir a sabedoria que carrega a narração. Já o romance é mais parecido com as informações e explicações psicológicas da perspectiva do próprio autor embutidas. Porém, a narração é livre para interpretar como quiser, metade dela está em evitar explicações, sem o contexto psicológico da ação. Considera-se característica única da narrativa o fato de não conter muitas explicações. Concentrada suas forças, é capaz depois de muito tempo ainda se desenvolver.

A narração de modo geral, nas palavras de Benjamin (1994), estudado nos mais íntimos detalhes permite a busca do entendimento detalhado, sobre a essência da herança cultural de toda e qualquer pessoa que já tenha se deparado com uma história em qual formato que seja. Conecta com reflexões sobre a importância da narração por meio de descrições e definições profundas, e não por meio extraídos de observações do ato e seus comportamentos humanos. Definitivamente entendemos que a memorização para contar com naturalidade facilita a assimilação do ouvinte, dessa forma, transfere-se o poder de recontar a história ouvida, solidificando a essência da narração.

Para Bussato (2012), o surgimento das histórias orais não pode ser precisamente datado, apesar de existirem diversos estudos a seu respeito, mas se confundem com a necessidade do ser humano de responder questões fundamentais sobre sua própria existência. Um grande

indício do uso das histórias contadas para transmissão de conhecimento pode ser observado em antigos símbolos mitológicos que perduraram até que se fosse possível registrá-los em sistemas de código, ou seja, até a invenção da escrita.

Da mesma forma, segundo Bussato (2012), o saber popular cultivado por séculos e transmitido oralmente pode ser, então, considerado moldador e disseminador das culturas humanas ao redor do mundo e ao longo da história, uma vez que, por exemplo, grandes obras de literatura são impressões de conhecimentos de domínio popular.

Seguindo o mesmo entendimento, contos de fadas, mitos, lendas e fábulas, por maiores que sejam as diferenças entre suas características entre si, partilham de uma mesma origem: as histórias contadas, ou seja, a imaginação humana em essência.

2.3 O contador de histórias e a caracterização das ações de narração

Partindo do princípio apontado por Tierno (2017), de que todo contador é um leitor antes de ser intérprete, compositor ou recriador, observamos que após, principalmente a extinção dos regimes governamentais totalitários, ocorreu um processo de silenciamento do narrador, devido à ampla utilização do discurso oral, com o intuito de persuasão, manipulação e arrebatamento da grande massa. Com isso, segundo Tierno (2017), podemos ponderar sobre o efeito do capitalismo e suas consequências que contribuíram para o emudecimento das populações, devido à diminuição de relacionamento interpessoal, gerando ausência do que contar.

De acordo com Tierno (2017), o ressurgimento do locutor gerou certa desconfiança, porém, é sugestivo que devemos refletir para efetivamente compreendê-lo, absorvendo inclusive as opções de vocábulos utilizados pelo narrador, para guiar o ouvinte ao resultado esperado. Desse modo, a eficiência da narrativa atinge seu ápice quando há um distanciamento do relato do presente, porém, sempre se observado a coesão, a fim de se evitar uma perda de interesse.

Para o contador de histórias ser bem-sucedido em sua narração é interessante desenvolver técnicas próprias que auxiliam na memorização e improvisação para, naturalmente, adquirir um ritmo de entonação e fluidez na leitura ou na narração livre. Esses sistemas de utilização da voz são construídos nas primeiras vezes dos momentos da interação, ocorre conforme a motivação aumenta, a partir das respostas corporais dos ouvintes. (BUSSATO, 2013)

A voz foi exercida desde a era pré-linguística da comunicação oral, que já tinha como objetivo criar vínculo afetivo entre mãe e filho, deste modo, evidencia-se que toda palavra

falada contém a carga corporal com a comparação, atualmente, sobre um círculo de roda de contação que reaviva uma interação superando a esfera verbal.

A presença na narração oral de histórias é o fator predominante que faz com que o momento seja único. A performance exercida com as técnicas necessárias de uma contação torna cada história, mesmo que contada várias vezes, sempre uma experiência única, por considerar a fidelidade do improviso na prática (GIRARDELLO, 2011). Por exemplo, uma pessoa dotada com habilidades em narrativas, com certeza, alcançou por meio da quantidade de vezes que exerceu tal ato. Dominou pela linguagem, estrategicamente, o formato dos itens a serem seguidos da prática narrativa, que acompanha a atitude corporal no desenrolar a história. A perspectiva do ouvinte, a respeito do corpo, é no sentido do calor da interação e dos estímulos da emoção, circunstância essa, que traz à tona respostas da interação, conquistada pelo caminho devido para a construção da história em conjunto.

Para Girardello (2011), a imaginação do narrador produz sentido a cada frase, a cada fala de um personagem, a cada ilustração expressada pelo corpo ou mostrada no livro, resultante em encorajamento para a curiosidade e imaginação. E cada pessoa imagina de forma diferente uma da outra, por isso, os improvisos de entonação, de ritmos e de expressões corporais são, muitas vezes, mais atraentes do que as ilustrações em um livro em questão. As atrações para o despertar da imaginação é o principal elemento que cativa o amor pelos livros e o desenvolvimento da linguagem.

Antigamente utilizava-se da narração oral para organizar os acontecimentos, significados e fatos de sua vida, perpetuar e propagar os mitos fundacionais da sua cultura. A expressão pela voz por meio de um corpo receptivo e maleável era a essência para manter vivo o pensamento e tradições de seu povo por meio da memória que divulga por meio da arte.

Atualmente mudou a forma de apresentação das narrações. Para Bussato (2013), o contador tradicional é aquele inserido nas comunidades onde prevalece a oralidade primária, pois este sujeito não tem nenhum contato com a escrita, desconhece a escrita, retém na memória informações pela oralidade, porém sua comunidade é letrada e de certa forma a escrita está inserida em seu cotidiano.

Para Bussato (2013), a oralidade mista é a segunda modalidade que consiste em conviver com a escrita. E a terceira é totalmente ligada a escrita, com apropriação da escrita para a manutenção oral, é a mais propriamente utilizada hoje, é essa modalidade que é reconhecida como a narração dos dias de hoje. Toda regra há exceções, porém, o mais natural da cultura contemporânea é absorver as informações práticas o suficiente para viver, com explicações e interpretações já prontas. A imaginação que é tão importante para um texto narrado sobre um

relato pessoal, é construída por pausas e silêncios, pelo tempo da memória do contador e também pelo caminho que leva o ouvinte até ao cenário da ação narrada. Esse ponto do conto deixa interrogação para o ouvinte, característica utilizada para encantar e significar de acordo com seus referenciais internos, não premeditada para o ato e sim adquirida com a vida.

Narração é prolongar a história com fantasias, devaneios, rodeios, proporcionar diversão, amplificando o tempo narrativo que conseqüentemente leva ao ouvinte para onde a imaginação desejar. Ou seja, deixa aberta a narração, sem conclusão. Essa característica é o código que faz decifrar-se e diferenciar uma narração do formato de informação aos dias de hoje, sendo que antigamente a informação era passada através dessas mesmas técnicas de narração. O espaço aberto faz denominar essa arte, pois o intuito é imaginar o que irá acontecer depois.

Os contadores de histórias do século XXI, a nível mundial, contam em escolas, bibliotecas, creches, asilos, abrigos de crianças e de jovens, hospitais, feiras, congressos, festivais e rodas. Se aperfeiçoam contadores por meio de cursos, workshops, busca de conhecimento e das técnicas ou simplesmente apenas a prática. As apresentações são desenvolvidas com critérios e técnicas orais para compartilhar um texto. Sendo essa a terceira modalidade, aprimoradas com conhecimentos do teatro, poesia, declamação, dança, mímica e canto, ou mesmo somente entrelaçado ao que já se sabe da própria experiência pessoal informal. (BUSSATO, 2013)

De acordo com Bussato (2013), os passos que o contador percorre é agendar e se preparar para a apresentação, com ou sem figurino, aplicado ao contexto pedagógico ou não. Trata-se de uma arte muito próxima das artes cênicas, o que separa as duas práticas é que na contação de histórias o olho no olho aproxima a intimidade e cumplicidade do ouvinte e o teatro distancia do espectador, não considerado relevante as emoções do espectador para a peça, os atores devem ser poupados de possíveis interferências, contém trilha sonora, cenário e réplica. Já na contação a linguagem é multidisciplinar sendo o próprio corpo o cenário da ação, o público participa intelectual, emocionalmente e fisicamente, fazendo uma apresentação única, ainda que a história seja a mesma, esta sofre alterações por conta das reações da plateia. (BUSSATO, 2013)

O contador de histórias sem o suporte de escritos, utiliza artifícios como entonações, gestos, pausas e saber popular, para materializar através de si mesmo a história, de forma a conectar seus espectadores com conhecimentos de seus ancestrais (BUSSATO, 2012). No entanto, chama a atenção para a perda de espaço que sofre esse agente no mundo

contemporâneo, demonstrando sua intenção de incentivo ao cativar através da oralidade, sobretudo no meio pedagógico.

Desta forma, consideramos que o uso da contação para crianças estimula a criatividade e imaginação, visto que, atinge o objetivo mais esperado, dentro da didática contemporânea, que é dar sentido e significado no processo de alfabetização. Inclui-se o benefício de criar laços com a leitura para sua formação e desenvolvimento como cidadão, com abertura para a facilitação da escrita (YUNES, 2012).

Para uma contação convidativa, visando disseminar o interesse da busca da leitura de livros, de acordo com Yunes (2012), o ouvinte absorve o estilo da oralidade do contador por meio do improviso, das estratégias de revelar as ilustrações, fazendo-se objetivamente, provocar sensações, emoções e imaginação. Acima da aquisição de confiança confortante de vivenciar o sentimento na narrativa em conjunto, revigora o entendimento. Com isso, propaga-se potenciais leitores porque a intenção não é substituir a leitura e a escrita, e sim aproximar o raciocínio da linguagem oral sobre os textos.

Neste sentido, conforme descreve Yunes (2012), ver ou ouvir uma escrita tem diferença, visto que, quando verbalizado o que está escrito tem mais impacto ao ouvinte do que quando somente se lê com os olhos. Ler em voz alta transforma o sentido, pois a captação pelo ouvido altera o imaginário.

2.4 A contação de histórias: entre práticas sociais, as práticas educativas e a formação de leitores

A compreensão narrativa chega cedo à vida da criança mediante as cantigas de ninar, tradicionalmente proporcionadas pelos familiares, continuamente nas creches e pré-escolas. As narrativas contribuem para o desenvolvimento do pensamento lógico e imaginativo das crianças. Independentemente de ser decorrente de uma prática social ou escolar, as histórias para as crianças já estão presentes em seu contexto cognitivo, por ser parte do seu momento de desenvolvimento, que se dá aproximadamente até os seus sete anos iniciais, segundo Girardello (2011). Para a autora, muitas vezes se utilizam da imaginação por não dominar totalmente o mundo comum da linguagem. Porém, a sensação de conforto que experimentam quando em contato com as histórias contadas é relativa ao reconhecimento das situações vividas que ainda não fazem sentido sobre as ações das pessoas ao seu redor.

Em uma narração oral há sempre a presença do diálogo, por isso de acordo com Girardello (2011), o ouvinte nunca é passivo, a troca ocorre pela linguagem, pela vibração da

voz, pelos gestos emitidos e estimulados pelas emoções recebidas. O benefício dessa troca é o laço de confiança despertado na proporção da presença, da voz e da imaginação.

Para Girardello (2011), a criança sem a fala desenvolvida sente prazer em ouvir histórias pela vontade do descobrimento do sentido das palavras, considerado pelo fato observado dos momentos em que a criança fixa o olhar na boca de quem fala com ela, na tentativa de decifrar a linguagem. Essas são as primeiras considerações da importância da interação oral entre contador e ouvinte, facilitada a aproximação da fala pela narração de sua própria ação, antecede o desenvolvimento da capacidade de ler.

Desta forma, o conjunto da interação social da criança com o ambiente comum dentro e fora da escola, de modo geral, transforma a criança em narradora ativa de sua própria experiência, pois os temas das histórias contadas a elas, geralmente, são projetados com o mesmo conteúdo de suas brincadeiras de acordo com sua cultura e lugar onde vive.

Sem idade pré-determinada para se começar a contar histórias às crianças, a importância está no ato de realizar a atividade de contar histórias, seja esta inventada, seja dramatizada com pessoas reais ou narrada a partir de um conto, fábula, situações do cotidiano, de um livro de literatura infantil, seja uma história presenciada pela criança ou não. O essencial é introduzir a criança em seu espaço de fala, espaço de pertencimento à sociedade e autora de sua própria construção de experiência com a linguagem. (GIRARDELLO, 2011).

A narrativa, tem o poder de envolvimento, apontam os estudos do ramo da Psicologia e da História. Afirmativas evidenciam que tal efeito se deve, primeiramente, pelo caráter artístico dos contos. No mais, ressaltam ainda fatores afetivos e biológicos que remetem o ouvinte à sua própria origem, por meio da estrutura e musicalidade do que se ouve, e até mesmo, observado em algumas culturas, fatores relacionados à cura física e mental, por meio das emoções transmitidas (BUSSATO, 2012).

É justamente pela relação direta com a imaginação que a contação de histórias demonstra potencial ilimitado no meio pedagógico. Sua flexibilidade de aplicação em diferentes campos do conhecimento proporciona experiências interdisciplinares e agrega valorização da diversidade cultural humana, diminui diferenças, proporciona profundidade aos fatores externos e quebra preconceitos de diversas ordens.

A prática de contar histórias é uma arte que antecede a atenção na leitura para ouvir introspectivamente e para proceder à prática de contar a história propriamente dita, também demanda ouvir expansivamente (BUSSATO, 2012).

Em um contexto escolar, a prática de contação não se resume à educação infantil, mas na história da alfabetização a contação de histórias tem grande influência, segundo Yunes

(2012), a partir da prática doméstica nas grandes famílias e em pequenas cidades, usadas também como noticiário informativo, utilizadas muitas vezes a imaginação para fomentar a repercussão. Resiste até hoje a tradição da contação popular como uma prática entusiasta que atrai pessoas de todas as idades e de diversos níveis de alfabetização, utilizada também com técnicas aperfeiçoadas que beneficia o letramento.

As diversas formas de leitura são conduzidas pelos sentidos, fixamos os olhos nas palavras, realizamos a leitura de imagens e/ou somos instigados pela leitura auditiva. Em uma roda de contação, também há seu público, e não fica atrás dos filmes, pois estimula igualmente a linguagem auditiva e divulga as obras literárias, bem como a primeira das etapas, e não menos importante, antes de iniciar a contação, é correto e necessário anunciar a editora e os autores das ilustrações do livro (YUNES, 2012).

De acordo com Yunes (2012), outras técnicas adequadas de contação para abordagem de leitura que estimulam o processo de alfabetização é, antes da familiarização com os livros, cativar inicialmente com histórias reais, pessoais, do cotidiano, sobre o ambiente comum. Em que o narrador se utiliza de entonações e expressões faciais, assim como, quando utilizadas com a contação literária. Por meio da cultura viva de contação, mesmo que não houver livros para serem lidos, é possível continuar contando histórias sobre as vivências dos homens.

Também não há impedimento de escrever em forma de oralidade com a presença do diálogo com o leitor, desta forma quase não há diferença entre ler e ouvir. Segundo Goulart (2017, p.24), a atividade de “leitura coloca a criança perante o lendário universo dos códigos, capaz de decifrá-los, atribuir sentidos ao que antes não era compreendido, é ato desejante” pela criança.

Conclusivamente, técnicas de narração aproxima a criança a todo e qualquer texto escrito a mais ampla realidade e o que o ser humano aprecia, em sua essência, é sentir o real, sentir o seu semelhante no seu potencial, seja por meio da voz, pela vivência de um personagem atuado, na música ou mesmo em outra expressão artística, expressada com o corpo e alma, em leituras diversificadas para desenvolvimento da linguagem e imaginação. Embora os autores citados abranjam diferentes pontos de análise, é reconhecida a necessidade da função da contação de histórias, em nível antropológico, para a difusão de conhecimento com respeito e reconhecimento da arte.

3 A LEITURA LITERÁRIA

3.1 Perspectiva teórica

Abordados o histórico, características e importância da contação de histórias nas sociedades humanas, o presente capítulo volta a atenção para a leitura literária, sobretudo no âmbito escolar, com foco no sistema educacional brasileiro.

Para tanto, optamos por traçar um panorama histórico para melhor entendimento do cenário literário brasileiro e sua interação com o ambiente escolar. Em seguida, caracterizam-se as práticas e estratégias de leitura para crianças aplicadas nas escolas do século XXI. Finalmente, discutimos métodos para ensino de leitura literária na escola de formação básica brasileira.

3.2 História e contexto do Brasil

Conforme afirmado por Cosson (2012, p. 15), “constituímos o mundo basicamente por meio das palavras”, dessa forma, o ensino de língua materna nas escolas desde sempre se dá, também, através do exercício da leitura. Porém, no contexto de ensino fundamental e médio, de acordo com Lajolo (1993, p. 10), o texto literário é sempre encarado com desinteresse e tédio, explícito ou não. Por consequência, não são exceções as vezes nas quais o gênero é substituído pela “leitura de jornais e outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar, pois a literatura já não serve como parâmetro nem para a língua padrão, nem para a formação do leitor” (COSSON, 2012, p. 21).

É apoiado na ideia de desinteresse sobre textos literários que surgem correntes de pensamento que afirmam que “a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI”, como relatado por Cosson (2012, p. 20). Ainda, é dispensável ou secundária dentro da cultura contemporânea, pois “o objetivo maior da escola seria integrar o aluno às práticas culturais mais atualizadas e condizentes à contemporaneidade e, portanto, mais dinâmicas do que as práticas geralmente associadas à leitura literária” (COSSON, 2012, p. 22).

A respeito das possibilidades de leituras na era contemporânea, Soares (2005) ressalta a pluralidade de leituras de diferentes gêneros textuais, pluralidade que se reforça mais claramente nos modos de ler de cada tipo de texto. As diferenças entre os gêneros se notariam

pelos objetos, definindo-se a partir deles, mas também seriam estabelecidas pelos sujeitos em suas propostas, espaços sociais e ações de leitura.

A busca por alternativas para desenvolvimento de atividades que contemplem a leitura literária por vezes acaba por não ser assertiva e, segundo Lajolo (1993, p. 11), mesmo o professor que obtém êxito em sua proposta de incluí-la delimita-se à tarefa de distribuir o texto literário, correndo, assim, o risco de descaracterizá-lo, mesmo que em parte. Sobre a mesma questão, Cosson (2012, p. 22) infere que há uma “exigência de domínio de informações sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que”.

Vemos que, tomada como instrumento de aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, a leitura literária oferece uma variedade de abordagens e possíveis relações interdisciplinares, porque “a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas” (COSSON, 2012, p. 17). No entanto, “técnicas milagrosas para convívio harmonioso com o texto não existem, e as que assim se proclamam são mistificadoras, pois estabelecem uma harmonia só aparente, mantendo intato – quando já instalado – o desencontro entre leitor e texto” (LAJOLO, 1933, p. 12).

Entre as dificuldades de trabalho com textos literários podem ser destacados: “a formação dos professores, os tempos escolares destinados para o trabalho com a leitura literária, a produção literária disponível, o sistema de avaliação” (PAIVA *et al*; 2006, p. 08). Junto destes, Lajolo (1993) acrescenta a falta de discussões pedagógicas à respeito dos usos do texto literário em sala de aula. Ainda para Lajolo (1993), na escola o professor seria agente secundário no diálogo sobre a destinação da literatura na classe. Por isso, Cosson (2012) acrescenta que faltaria um objeto de estudo específico da literatura nas escolas.

Isto posto, Lajolo (1993, p. 53), ressalta que, a correlação entre literatura com a escola brasileira deve ser entendida como histórica e social. No mais, expõe que “somos herdeiros de uma tradição educacional pobre e improvisada” (LAJOLO, 1993, p. 17). Em sua obra, *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, Lajolo (1993), apresenta excertos de documentos datados do século XIX que descrevem a precariedade da estrutura de ensino de Língua Portuguesa na base da educação brasileira, denunciando políticas que priorizassem outras ciências em detrimento da formação básica dos cidadãos brasileiros no que diz respeito ao domínio da língua materna. Tal precariedade estrutural, segundo Lajolo (1993), inevitavelmente acaba por refletir também na formação e desempenho daqueles profissionais dedicados à educação. Documentados na mesma obra, a autora traz relatos que evidenciam já no início do século XIX a baixa remuneração paga aos professores brasileiros.

Para além do precário cenário histórico ocupado pelo ensino da língua materna, Lajolo (1993) ressalta que tradicionalmente, no Brasil, a escola, a leitura e a escrita estiveram diretamente associadas a grupos sócio-culturalmente dominantes. Ou seja, apenas grupos inseridos em seu contexto se voltam às discussões sobre os livros e à produção literária. Em complemento, Lajolo (1993, p. 45) afirma que “as campanhas de educação em curso nos anos 80/90 do século XIX são parte do projeto de modernização capitalista que o regime republicano e o fim da escravatura pareciam afiançar”. Por consequência, ainda hoje é possível observar que, “dentre o conjunto de trabalhos sobre livros escolares e cartilhas, prevalecem os que privilegiam a análise dos conteúdos e dos pressupostos ideológicos” (LAJOLO, 1993, p. 46).

Sobre a indústria do livro didático, cabe observar que seu advento está ligado ao significativo aumento da população escolar no Brasil, tornando então a produção voltada para fins educativos de crianças e jovens não só um ramo profissional quanto um ramo bastante rentável (LAJOLO, 1993). Porém, devido a questões já abordadas como o despreparo do magistério, achatamento salarial e precariedades de condições para o exercício da profissão, o uso desta ferramenta acaba muitas vezes por contribuir para a uniformização do ensino de leitura que se patrocina nas escolas. Esta uniformização, por sua vez, não é flagrante pois muitas vezes é acompanhada de atividades de leitura lúdica e criativa, que apenas simulam criação e fantasia, de modo que, na verdade, acabam por banalizar a prática literária e empobrecer sua experiência (LAJOLO, 1993).

O problema de se aplicar, sem distinção, atividades para milhares de crianças matriculadas na educação infantil é presumir que esta seja uma estratégia efetiva para transformar jovens mal alfabetizados em bons leitores (LAJOLO, 1993). No mais, segundo Lajolo (1993):

“Um ensino de literatura padronizado descompromete o Estado de suas responsabilidades com a qualidade do ensino fornecido, coloca a escola em posição de replicadora de ideais e tira do professor a responsabilidade de dialogar com os estudantes e também de planejar as atividades que envolvem leitura em sua classe”. (LAJOLO, 1993, p. 53)

Por último, só livre de imposições sobre atividades de leitura é que o professor encontra o poder de tornar esse tipo de atividade em práticas significantes, selecionando os textos em que mais acredita, de acordo com os conhecimentos e outras leituras das crianças, pelo que ele próprio conhece sobre língua, linguagem e de literatura, pelo que ele entende por ensino, leitura e escrita, e, particularmente, pelo que entende como lecionar Português na realidade brasileira em seu local e tempo.

3.3 A face da literatura no ambiente da educação infantil

Em relação à aquisição de saberes literários, as pessoas vão adquirindo-os pouco a pouco nas esferas familiar e escolar (BALÇA, LEAL, 2014). No mesmo sentido da afirmação acima, Cosson (2012, p. 29) complementa que “a aprendizagem de leitura literária, bem ou mal sucedida, traz consequências para a formação do leitor de qualquer maneira que seja realizada. Volta-se, portanto, agora ao ensino das primeiras leituras”.

A literatura tem aplicação até mesmo nos contextos em que as crianças não passaram ainda pelo processo de letramento. De acordo com Mata (2008) *apud* Balça e Leal (2014, p. 89), “a contação de histórias pelo professor se torna uma leitura social, de forma a proporcionar o compartilhamento de opiniões e exposição a novas ideias e situações”. Acrescenta ainda Paiva *et al.* (2006), que poemas são bastante adequados para abordagens de leitura literária oral e sugere que sua leitura deve ser desempenhada de forma expressiva, de modo a incentivar às crianças matriculadas na educação infantil a repetir o processo e evidenciar características como melodia e ritmo do texto.

Foi observado por Corsino (2015, p. 2714), que “na escola, há o predomínio da leitura mediada pela professora e para o coletivo da turma toda” e que a professora tem importante influência sobre o material escolhido para a leitura, sobre a ambientação e duração das atividades de leitura, sobre as provocações e propostas realizadas em relação ao que se lê e até mesmo sobre a forma como desempenha a leitura (CORSINO, 2015, p. 2715). É, portanto, segundo Azevedo (2006) *apud* Balça e Leal (2014, p. 92), necessário que sejam bons leitores aqueles que se põem em condição de mediador da leitura ou como um contador de histórias.

Embora seja recomendada aos professores a contação de histórias como excelente estratégia de incentivo à leitura (PAIVA *et al.* 2006) e evidenciado acima, por Azevedo, a importância de que esses contadores de histórias sejam também bons leitores, pois “uma leitura literária oral efetiva depende também de outros fatores”. Além desses preceitos, Corsino (2015, p. 2715) evidencia que “o potencial materializador está presente no corpo, na voz do professor e no ato da leitura e que tais fatores interferem na leitura compartilhada pelas crianças”. Mais do que isso, “corpo e voz dão forma física ao texto e criam uma experiência de afetação mútua, aproxima o grupo e contribui para a produção de sentido” (CORSINO, 2015, p. 2715-2716).

Dessa forma, quando o professor não se compromete inteiramente com o texto que lê e não vive a experiência literária com as crianças, apequenam-se as dimensões da vivência com o texto, pois, de acordo com Salutto (2013):

Ler *com* implica em o adulto entrar no texto, permitir ser provocado, estranhar, elaborar, falar, conversar sobre o que viveu, com as crianças, por meio dessa imersão. Ler *com*, convida o professor-leitor também a ler de corpo inteiro, entrar no texto e deixar-se levar por ele; provoca-o deste modo, a partilhar e viver com as crianças a leitura, se deixar entrar no ficcional, imaginar. (SALUTTO, 2013, p.174)

É pelo característico hábito da repetição, segundo Corsino (2015, p. 2717), que “a leitura literária promove o movimento entre imaginação e realidade nas crianças quando ouvem histórias, o mesmo que fazem quando brincam”. É no mesmo sentido que Cosson (2012, p. 16), afirma que “nosso corpo linguagem é feito das palavras com que o exercitamos, quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo”.

É, então, através do desenvolvimento das primeiras leituras que as crianças são preparadas para aprender a fazer todos os outros tipos de leitura de mundo, escritas ou não; logo, “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2012, p. 17).

3.4 Como ensinar leitura literária no século XXI

Comumente associada aos cursos de Letras, o ensino de literatura não costuma ser incluído, em grande parte em componentes curriculares da formação de professores, sobretudo nos cursos de Pedagogia, segundo pesquisas apontadas por Paiva *et al.* (2006). O que há é “um senso comum, segundo o qual não é necessário formar professores para lidar com literatura infantil, pois o pressuposto é o de que se eles gostam de crianças, devem gostar e saber trabalhar com as produções dirigidas a elas” (PAIVA *et al.*; 2006, p. 08). Argumentos estes são reforçados por Lajolo (1993, p. 15), ao expressar que há tempos não se sabe definir qual é a competência necessária ao professor de língua materna, uma vez que tampouco se sabe definir a função da escola em relação aos conhecimentos linguísticos que as crianças devem ser capazes de dominar até o momento da conclusão do curso.

Em relação ao seguimento infantojuvenil da literatura, Lajolo (1993, p. 18) infere que “a inclusão de seu ensino na grade curricular de formação de professores do ensino fundamental, isoladamente, não é capaz de produzir resultados milagrosos”. No entanto, não deixa de ter sua importância, visto que introduz o professor no estudo da categoria de produção cultural especificamente frequente em suas aulas. Mais do que a inclusão do gênero como objeto de estudo, é necessário entendê-lo.

Cabe, essencialmente, compreender que:

A literatura infantojuvenil é um produto tardio da pedagogia escolar: que ela não existiu desde sempre, que, ao contrário, só se tornou possível e necessária (e teve, portanto, condições de emergir como gênero) no momento em que a sociedade (através da escola) necessitou dela para burilar e fazer cintilar, nas dobras da persuasão retórica e no cristal das sonoridades poéticas, as lições de moral e bons costumes que, pelas mãos de Perrault, as crianças do mundo moderno começaram a aprender (LAJOLO, 1993, p. 18).

Da mesma forma como o gênero infantojuvenil é um produto, de acordo com Lajolo (1993, p. 20), a própria infância, enquanto categoria social, é uma construção histórico-social que, também produto da sociedade, exprime modos de ser mais compatíveis com o que se pode oferecer à criança e, também, às expectativas sociais sobre esta enquanto sujeito. Para Lajolo (1993), a segmentação da população, através de categorias definidoras, acaba por tornar as pessoas pertencentes a essa sociedade mais conhecidas e, dessa forma, mais acessíveis, controláveis e manipuláveis.

Lajolo (1993, p. 20-21), relaciona então a categorização de infância e seu viés determinante com o aspecto produtor de comportamento, sentimentos e atitudes da literatura, que tem o poder também de transformá-los de todas as formas.

Em contrapartida, Paiva *et al;* (2006) atenta aos textos que não foram escritos diretamente para o público infantil, mas que são absorvidos por ele, da mesma forma como há textos que passam pelo processo contrário, pois a “literatura infantil costuma apresentar uma preocupação especial com a linguagem, que deve ser compreensível para a criança. Isso não significa apresentar uma linguagem “simplista”, “boba”, desconsiderando a criança como ser inteligente e crítico”. (PAIVA *et. al;* 2006, p. 22)

Evidenciamos então que a literatura, enquanto produção cultural, que é inevitavelmente histórica e mutável, faz-se mais importante refletir sobre o que caracteriza a literatura como um todo, infantil ou não.

Tão importante quanto discutir as competências dos profissionais da educação e os fundamentos da literatura infantil é lançar olhos para os materiais literários vinculados à escola. Sobre a questão, expressa Lajolo (1993, p. 32), que ainda seria “pobre o repertório de textos selecionados para integrar os livros escolares, o que seria em parte responsável pela crise literária: poucos livros circulam entre as crianças e o método de leitura propagado pela escola parece inadequado”. Para Lajolo (1993, p. 12), “há algum tempo são editoras e livros, didáticos e paradidáticos, os maiores responsáveis por decidir a aplicação dos textos literários dentro das

salas de aula, assumindo o monopólio do mercado escolar”. Dessa forma, resta ao professor um roteiro a ser seguido, roteiro este para o qual ele não foi convidado a confeccionar.

Sobre as atividades propostas por esses materiais de estudo para análise dos textos literários, Paiva *et al;* (2006, p. 08) explicam que “nas séries iniciais, ignora-se as especificidades dos gêneros textuais, sendo estes tratados da mesma maneira”. Evidenciamos, assim, que a grande preocupação com o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita enfatizada na aquisição da técnica pela técnica sem, muitas vezes, chegar aos textos e aos seus sentidos, construções e contextualizações. Em acordo com as considerações feitas acima, acerca do ensino de nível fundamental, Cosson (2012, p. 22) complementa, que ocorre a predominância de propostas de “interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida”.

A este respeito, Lajolo (1993, p. 12) reflete que, “propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem, dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem, é periférico ao ato de leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede”. De acordo com Paiva *et al;* (2006, p. 21), o texto literário “constitui uma produção artística da qual espera-se que o leitor possa interagir como interage com uma obra de arte, da qual possam surgir inferências tanto intelectuais quanto de cunho emocional”. Tornam-se, portanto, “pequenas as interpretações de uma obra literária caso o leitor obtenha dela apenas ensinamentos inscritos de forma objetiva, quebrando o pacto ficcional proposto pelo texto” (PAIVA *et al;* 2006, p. 19).

Logo, podemos compreender que existem abordagens mais eficazes para a promoção do ensino de leitura literária como evidenciam Paiva *et al;* (2006, p. 18-19) ao afirmar que as perguntas provenientes da análise de textos literários requerem que “o leitor realize inferências, sempre de caráter subjetivo, inferências essas que dependem do conhecimento prévio do leitor sobre o mundo, relações entre o material do texto lido e de outras leituras prévias”. Essa seria uma abordagem mais condizente com a pluralidade de leituras e interpretações que podem ser feitas a partir de um texto de literatura e, assim, explorar as subjetividades de cada indivíduo que o lê. Reforça Soares (2005) que “é preciso assumirmos que habilidades exigidas na leitura literária são habilidades cognitivas, além de serem habilidades de comunicação, no sentido de habilidades interacionais e também afetivas”.

Já quando os estudos se voltam para a análise de poemas, as autoras Paiva *et al;* (2006, p. 32) enfatizam que, a leitura deve “privilegiar a sonoridade e aos efeitos por ela produzidos, pois as palavras se materializam e se dirigem à visão e aos ouvidos dos receptores criativos”.

Elementos estes, de acordo com Lajolo (1993, p. 37) que, “centrados no significado mais amplo do texto, expressam o modo como o texto conversa com seu leitor”. Portanto, as autoras apontam que é necessário que as atividades desenvolvidas levem a criança a observar procedimentos realmente relevantes para o significado geral do texto. Por exemplo, quando parte da letra de uma canção, a melodia do poema deve ser trabalhada junto com os versos, que constituem um diálogo expressivo, em duas linguagens estéticas, que são literatura e música (PAIVA *et al*; 2006, p. 32).

Por fim:

Um poema, popular ou erudito, escrito ou oral, não pode ser colocado a serviço de objetivos práticos, informativos ou sociais, sem que se leve em conta a sua construção linguística especial. A disposição gráfica, o tamanho dos versos, o ritmo, as rimas, as figuras visuais e/ou sonoras compõem e enriquecem os sentidos dos poemas de tal forma que, se ignorados, vai perder-se o melhor para crianças, jovens ou adultos receptores (PAIVA *et al*; 2006, p. 32).

Quando o compromisso das atividades realizadas prioriza elementos exteriores e secundários ao poema, ou seja, não trabalham com estruturas internas e transformam a leitura numa “atividade reprodutora e repetitiva” (LAJOLO, 1993, p. 36), torna-se, segundo Paiva *et al*; (2006, p. 25), impossível trabalhar a leitura literária, pois aqueles são elementos apenas pertencentes ao nível explícito, previsto e já respondido. Como resultado, “a literatura torna-se inacessível e distante do leitor, terminando por lhe ser totalmente estranha” (COSSON, 2012, p. 29). Para Soares (2005), um “modelo compreensivo dinâmico exige que a leitura literária seja processada com mais autonomia, tendo os estudantes direito de seguir suas próprias vias de produção de sentidos, sem que estes deixem, por isso, de serem sociais”.

Lajolo (1993, p. 32) ressalta, no entanto que, “a qualidade dos textos disseminados pela escola é fundamental, mas não é suficiente como garantia de um ensino de literatura efetivo, pois as relações entre literatura e escola são sutis e complexas”. Dessa forma, devemos considerar a interação social entre os leitores com o texto para adequadamente inserir a literatura na rotina escolar, tendo em vista que o ambiente escolar fornece meios para um estudo dirigido, planejado e limitado no tempo e espaço. Em complemento às ideias expostas, Cosson (2012, p. 27) expressa que, “a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário”, pois o ato de ler resulta em transações de sentidos não só entre leitor e escritor, mas com as sociedades em que se encontram no tempo e espaço (COSSON, 2012, p. 27).

Reforçando a urgente necessidade de que a escola se comprometa com o efetivo letramento literário de suas crianças, Cosson (2012, p. 26) afirma que, “os livros por si só não

são capazes de se expressarem, mas são os mecanismos de interpretação, aprendidos na escola, que são produtores de significado, e ainda que a leitura fora do ambiente escolar se condiciona ao modo que o indivíduo é ensinado dentro dele”. Essa leitura, segundo o autor, teria dupla função: “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (COSSON, 2012, p. 20).

No aspecto cultural, cabe observar que “leitor e texto precisam participar de uma mesma esfera de cultura” afirma Lajolo, (1993) e:

Na medida em que os elementos de que se constitui a especificidade do poema estão na linguagem e na medida em que a linguagem é uma construção da cultura, para que ocorra a interação entre o leitor e o texto, e para que essa interação constitua o que se costuma considerar uma experiência poética, é preciso que o leitor tenha possibilidade de percepção e reconhecimento – mesmo que inconscientes – dos elementos de linguagem que o texto manipula (LAJOLO, 1993, p. 33).

Portanto, Aguiar (2001) *apud* Paiva *et al.* (2006, p. 33), sugere que, o professor busque “prever temas e estratégias de trabalho que partam da realidade das crianças matriculadas na educação infantil”. Não obstante, cabe “tornar relevante a competência social de leitura literária, que depende de prioridades políticas e econômicas, capazes de influenciar opiniões e comportamentos coletivos” (SOARES, 2005). No mais, Soares (2005) ressalta ainda que, a leitura literária deve ultrapassar os limites da escola e ser inserida em um nível cultural mais abrangente, conversando diretamente com a cidadania crítica e criativa, à vida social, ao cotidiano da maioria dos indivíduos.

Diante disso, consideramos que “há uma função social interligada à literatura que estimula a percepção humana de rompimento com o automatismo da rotina, permitindo que as pessoas reflitam sobre a vida e a realidade por outras perspectivas” (PAIVA *et al.*; 2006, p. 25). No mesmo sentido, Cosson (2012, p.17) afirma, que a experiência literária permite que o ser humano viva através do outro que escreve sem a necessidade de se desprender de sua própria identidade “porque é nela que se encontra o nosso senso tanto individual quanto comunitário e que é por meio da escrita que se organizam os saberes humanos e as sociedades, e, dessa forma, rompem-se as barreiras impostas pelo tempo e pelo espaço” (COSSON, 2012, p.16). Portanto, o professor precisa “criar as condições para que o encontro da criança com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para a própria criança e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2012, p. 29).

O bom leitor, para Cosson (2012, p. 27), “é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo”

e para formar este leitor caberia ao professor de Português o dever de familiarizar-se com a história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, com a própria história da alfabetização, da leitura e da literatura no ambiente escolar brasileiro. Dessa forma, “o professor acabaria por perceber que está inserido em um processo que não se inicia nem termina nele mesmo e, assim, através desta consciência, daria significado ao trabalho tanto daqueles que o precederam quando daqueles que o sucederão” (LAJOLO, 1993, p. 17-18).

4 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E LEITURA LITERÁRIA: UM ESTUDO SOBRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Nesse capítulo serão apresentados os resultados de uma análise das propostas apresentadas pelos documentos: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e pelos Cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil para orientar os professores com relação a inserção da contação de histórias nas práticas pedagógicas voltadas ao ensino das crianças matriculadas na Educação Infantil. E para isso foi realizado um levantamento de estudos teóricos sobre a arte narrativa, a contação de histórias, a leitura literária e a mediação de atividades de leitura para crianças.

Para a realização deste estudo procuramos observar nos documentos todos os escritos e orientações pedagógicas que estavam direcionados para a leitura e para contação de histórias, especificamente, para a educação infantil. Para isso, organizamos as orientações encontradas em forma de quadro sínteses que serão apresentados em relação a cada documento analisado.

4.1 Referenciais Curriculares Nacionais da Educação infantil

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI - é um material didático que foi elaborado pelo Ministério da Educação e publicado no ano de 1998 cujo objetivo principal é orientar o professor da Educação Infantil na realização de sua prática docente diária buscando dessa forma, a melhoria da qualidade do ensino oferecido a crianças de 0 a 6 anos.

Tendo em vista que o documento se propõe a guiar, a orientar o professor, a criar condições para a inserção de práticas educativas de qualidade, os cadernos do referencial curricular agregam a esse propósito. Isso porque eles trazem reflexões e propostas pedagógicas

que podem subsidiar as ações dos professores, dando luz à prática docente com ideias não somente embasadas teoricamente, mas também criativas e interessantes para as crianças, além de considerarem formas de inserir a família no processo de formação escolar. Assim, o professor pode “utilizá-lo como instrumento de trabalho cotidiano, consultá-lo, fazer anotações e discuti-lo com seus parceiros e/ou com os familiares das crianças usuárias das instituições” (BRASIL, 1998, p.7).

De acordo com o Ministério da Educação, o RCNEI foi organizado em três volumes que pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas, além da construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. O RCNEI é composto por três cadernos, que vai orientar todos os aspectos como deve ser trabalhado as atividades da educação infantil. Volume 1, traz o pensar nas relações entre docência na Educação Infantil, a linguagem e a cultura escrita. O volume 2, ressalta da formação pessoal e social que está relacionada com a formação da criança como identidade e autonomia e o Volume 3, o conhecimento de mundo que é a construção de linguagens e interações com objetos de conhecimento, trabalhando eixos como movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza, sociedade e matemática. Nesse sentido, esse material pode ser considerado um importante instrumento pedagógico que auxilia o professor de educação infantil a realizar seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas, servindo de base para as discussões entre profissionais da área em todo o país.

Nesse estudo será analisado apenas uma parte do volume 3 do RCNEI que aborda as práticas de leitura e contação de histórias e que reúne um conjunto de reflexões e orientações pedagógicas de cunho educacional sobre o Conhecimento de mundo (Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática) e Formação social e pessoal, contribuindo para autonomia e identidade de cada criança.

Quadro 1 – Síntese do RCNEI Volume 3

Idade	Práticas de leitura	Contação de histórias
0 a 3 anos	Os conteúdos a serem trabalhados são divididos em um único bloco. O trabalho com a leitura deve contar com a leitura de diferentes gêneros, o trabalho com os usos sociais da leitura e o	Para a oralidade, deve ser trabalhado o uso da linguagem oral para a conversa e o relato cotidiano. As orientações didáticas direcionam o professor a conversar com as crianças

	<p>manuseio de diferentes suportes de leitura, especialmente impressos. As orientações didáticas recomendam a seleção prévia do material de leitura, considerando seu potencial pedagógico. Além disso, é preciso organizar o ambiente de leitura, criando condições para que o momento da leitura seja aconchegante.</p>	<p>a fim de ajudá-las a se expressarem melhor, dando suportes comunicativos, sem infantilizações, para diferentes situações reais de comunicação. Além disso, recomenda-se o uso de canto, música e histórias com o intuito de desenvolver a escuta. O professor também pode se atentar para a escuta das crianças, a fim de que se sintam confiantes para falarem por si mesmas. Por fim, o professor pode evocar lembranças nas crianças, enriquecendo suas narrativas.</p>
4 a 6 anos	<p>Os conteúdos a serem trabalhados estão organizados no bloco “Práticas de leitura”, que incluem participar de situações reais de leitura de diferentes gêneros, seja lendo, seja nas quais os adultos leem; reconhecer seus nomes em meio a outros nomes; observar e manusear materiais impressos; e valorizar a leitura prazerosa. As orientações didáticas recomendam a prática de leitura em si mesmas, sendo acrescentadas atividades relacionadas apenas quando houver necessidade. Além disso, a leitura do professor é uma aliada do desenvolvimento da criança, pois, além de ajudar as crianças com dificuldade, é uma forma de acesso à leitura situada nas práticas culturais. Leituras variadas de um mesmo gênero também são relevantes, pois facilitam a</p>	<p>Os conteúdos a serem trabalhados são organizados no bloco “Falar e escutar”, que incluem o uso da linguagem oral para a conversa, a brincadeira, a comunicação e a expressão; a elaborar perguntas e respostas; explicar e argumentar sobre ideias em situações de comunicação; relatar e narrar experiências e fatos ordenadamente; recontar histórias conhecidas; e conhecer e reproduzir jogos verbais. As orientações didáticas voltam-se para a escuta ativa da criança; o estabelecimento de uma interlocução real, respondendo e comentando suas falas sem julgamentos; o reconhecimento do esforço da criança em escutar; e a integração da fala da criança na prática pedagógica. Para isso,</p>

	<p>apreensão de suas características. Outros caminhos são: conduzir as crianças a fazerem relações entre a fala e a escrita; permitir que as crianças encontrem sentido para os textos apoiando-se em diferentes elementos do livro (imagens, diagramação etc.). Além disso, a criação de condições para leitura é importante, como dispor de um acervo de livros e outros materiais impressos; organizar momentos de leitura livre; permitir que as crianças escolham seus livros, realizando empréstimos se necessário. Essas escolhas devem considerar a qualidade literária, já que os livros também servem para aprimorar a linguagem das crianças.</p>	<p>considera-se que a criança traduz, por meio da linguagem seus modos de pensar, que devem ser respeitados. A escuta da criança parte da ideia de respeito, confiança e afeto de que precisam para se comunicar. Colocá-las em diferentes situações comunicativas (com diferentes níveis de formalidade) é fundamental. Além disso, as próprias atividades em sala de aula podem ser úteis, como rodas de conversa, narrativas, elaboração de entrevistas etc. Crianças com dificuldades específicas de desenvolvimento de fala devem ser incluídas nas atividades regulares para desenvolver suas capacidades.</p>
--	--	--

Fonte: RCNEI (1998) Vol. 3

Ao analisar o Vol. 3 do RCNEI percebeu-se que o conteúdo desse documento serve para nortear a prática pedagógica dos professores que atuam na educação infantil oferecendo a esses profissionais o suporte pedagógico de que necessitam para executarem práticas pedagógicas que estimulam o desenvolvimento da construção da linguagem. O conteúdo desse documento auxilia os professores apresentando-lhes sugestões de como eles podem inserir as práticas sociais da leitura e da escrita em suas aulas de uma maneira integrada e global (BRASIL, 1998).

Incentivar as crianças a adquirirem o hábito da leitura é fundamental para a formação de bons leitores e o RCNEI Volume 3 mostra que isso deve ser feito na educação infantil que é a base do processo inicial de escolarização. A contação de história é um hábito que surgiu a muito tempo atrás e foi repassado culturalmente pelas civilizações. E assim como a aquisição da linguagem, o hábito de contar histórias contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades humanas.

Carvalho (2009, p.30) afirma que “têm-se como pressuposto fundamental que, para a formação de um leitor, é necessário que a pessoa estabeleça uma relação de fruição com o livro, isto é, de apreciação pelo livro”. A criança precisa se familiarizar com o livro desde muito cedo e quanto antes isso acontecer melhor por que a contação de histórias permite que a criança vivencie momentos de prazer, de descontração e de aquisição de conhecimento.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, v. 3) enquanto estão envolvidas com a leitura de histórias as crianças conseguem “conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu”.

A contação de história contribui significativamente para a formação do leitor pois, a familiarização com a leitura permite que a criança compreenda que o livro não é um mero objeto, mas sim, um instrumento de conhecimento que traz muitas informações. Ao ouvir histórias as crianças desenvolvem habilidades essenciais para o seu desenvolvimento integral tais como: a cognição, a criatividade, a atenção, a memória imaginação, socialização, compreensão de valores, amplia o vocabulário, dentre outras.

No que se refere ao pensamento, uma das características principais nesta fase é a tendência que a criança apresenta para eleger alguns aspectos de cada situação, construindo uma lógica própria de interpretação. As hipóteses que as crianças se colocam e a forma como resolvem os problemas demonstram uma organização peculiar em que as associações e as relações são estabelecidas de forma pouco objetiva, regidas por critérios subjetivos e afetivamente determinados (BRASIL, 1998, p.171).

Ao contar as histórias o narrador deve estimular a produção de inferências para que as crianças compreendam corretamente o enredo da história e consigam criar vínculos narrativo com os personagens. As histórias simbolicamente ensinam as crianças a entender os problemas e a buscar as possíveis soluções para eles.

4.2 Cadernos Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil

O projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil” foi criado coletivamente por uma equipe formada por algumas professoras que atuavam na Universidade Federal de Minas Gerais, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, e, também, na Coordenação Geral da Educação Infantil, órgão que pertence a Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação. Essas profissionais da educação se uniram em prol de um mesmo objetivo: criar um projeto

sobre a leitura e escrita na Educação Infantil e que contribuísse para a formação dos professores que atuam nessa etapa da educação básica.

Os profissionais envolvidos nesse processo tiveram a preocupação em criar um material didático específico para o trabalho da leitura e escrita na Educação Infantil, contribuindo dessa forma para a formação de professores incentivando-os a desenvolver um trabalho de qualidade, que estimulasse o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas. E para isso, foram criados oito cadernos que abordavam temas diferentes, porém todos os temas são inter-relacionados. Cada caderno é composto por três textos que foram elaborados por diferentes autores e que acrescentam conhecimento ao trabalho docente.

O resultado desse projeto foi transformado em material didático que serviu para nortear um curso de formação de professores realizado através de encontros presenciais. E os oito cadernos elaborados pelos professores são utilizadas como material didático-pedagógico próprio, onde o conteúdo foi planejado com o objetivo de articular a teoria com a prática docente. O curso oferece aos professores a oportunidade de articular ciência, arte e vida proporcionando a troca de conhecimentos teórico-científicos referentes a situações que ocorrem no cotidiano das creches e pré-escolas.

O Caderno 1 denomina-se “Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender” e aborda questões relacionadas à docência na Educação Infantil e a leitura literária. O Caderno 2 recebeu o nome de “Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem” e apresenta temas relacionados a infância e desenvolvimento cultural das crianças. O Caderno 3 chama-se “Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações e discute a linguagem oral e escrita suas concepções, modo de apropriação e inter-relações. O Caderno 4 recebeu o nome de “Bebês como leitores e autores” e aborda a relação entre os bebês, suas professoras a interação deles com a linguagem. O Caderno 5 apresenta algumas considerações a respeito das “Crianças como acervos, espaços e mediações” e fala sobre os livros infantis, seus critérios de seleção, as contribuições do PNBE e os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil. E por último, o Caderno 8 denominado “Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola” discute assuntos que dizem respeito ao ato de aprender a ler e a escrever.

Com relação ao trabalho pedagógico com a leitura e a contação na educação infantil ele é apresentado nos cadernos 1, 3, 5 e 7. O caderno 1 os autores tratam as relações entre docência, linguagem e cultura escrita na Educação Infantil e relacionam a docência com a formação cultural das crianças. De acordo com esse caderno, a formação cultural é considerada uma experiência de expansão de percepções do mundo e ampliação de ações no cotidiano. Por esse

motivo, os autores consideram que é importante estimular o conhecimento da literatura como forma de ampliar as experiências humanas e contribuir dessa maneira para a formação dos leitores desde a mais tenra idade.

No Caderno 3 os autores apresentaram algumas discussões a respeito da linguagem e da cultura escrita e suas implicações para a prática pedagógica da na Educação Infantil. Também abordaram as concepções da linguagem oral e linguagem escrita, os modos de apropriação das práticas sociais e suas relações com os contextos de educação formal.

No caderno 5, os autores abordaram algumas questões que, quando trabalhadas dialogicamente podem constituir em situações desafiadoras que apoiam e estimulam as crianças nas suas análises e reflexões sobre a linguagem escrita. Esse caderno pretende instigar os professores a refletir a respeito do estímulo à leitura e a escrita numa perspectiva dialógico discursiva.

E no Caderno 7 os autores citaram a política pública de leitura e de distribuição de livros e discutiram também a importância de se apoiar o desenvolvimento de atividades e de situações de aprendizagem que contribuam para a formação literária das crianças. Também foram citadas as formas de organização e de utilização de diferentes espaços do livro e da leitura dentro das instituições de Educação Infantil, explorando adequadamente a potencialidade dos atos de leitura.

A maioria dos textos desses cadernos é constituída por livros de literatura, poemas, contos, letras de música, fotografias, textos informativos, filmes, desenhos animados, jogos, dentre outros. Todo o conteúdo desses cadernos está em consonância com as seguintes políticas educacionais: Lei de Diretrizes e Bases, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, entre outras.

Quadro 2 – Síntese Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil

Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil	Práticas de leitura	Contação de histórias
Caderno 1 Capítulo “Leitura literária entre professoras e crianças” (p. 85-123)	O subtópico “A leitura literária na formação docente: relatando nossa experiência” (p. 93-100) discute como a leitura de textos literários sem	No subtópico “A arte e o poder criador e inventivo da linguagem” (p. 26), é mostrado que a necessidade humana de criar e sonhar é subsidiada pela

	<p>objetivos estabelecidos é fundamental para a formação de professores, já que, com isso, eles acessam uma forma de leitura não escolar. Ao fazê-lo, eles conseguem reproduzir os ensinamentos obtidos às futuras crianças por meio da homologia de processos. Essa leitura é importante por colocar o sujeito como centro do processo, o que redimensiona a relação dos leitores com as obras.</p> <p>Além disso, são compartilhadas experiências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de obras infantis consideradas importantes; - Discussões em grupo das obras lidas. 	<p>produção da linguagem, que, para além de sua funcionalidade, permite dizer coisas por meio da ludicidade. Por isso, a ação narrativa é mais do que ler/criar um texto verbal: é entender como diversas culturas sentem e imaginam o mundo por meio da música, da poesia, do teatro, da dança, entre outras expressões, criando novas possibilidades de entendê-lo e de expressá-lo.</p> <p>Na seção “Compartilhando experiências” (p. 37-47), são compartilhadas experiências como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nuvens de palavras; - Produção de desenhos com diferentes materiais; - Discussões filosóficas coletivas.
<p>Caderno 3 Capítulo “Crianças e cultura escrita” (p. 13-42)</p>	<p>O subtópico “Tornar a leitura parte da rotina” (p.31-32) mostra que o trabalho com a literatura deve considerar a escolha de obras que permitem o desenvolvimento da fruição estética, da imaginação e da brincadeira com as palavras. Esses textos permitem a constante releitura, que possibilita a apropriação das especificidades da escrita, a partilha de sentidos e de emoções e a ampliação do repertório literário.</p> <p>Possibilidades de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incluir momentos de leitura a sós; - Incluir outros gêneros além do literário; - Organizar o cantinho da leitura; - Visitar a biblioteca da escola. 	<p>No subtópico “Explorar a oralidade e a argumentação” (p.30), são propostas algumas formas de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa, que permite a expressão da criança e o auxílio, por parte da professora, do desenvolvimento da linguagem oral e da argumentação; - Visitas a outras turmas, a fim de conhecer os trabalhos de outros colegas, o que se torna um tópico de conversa; - Contar e ouvir histórias, que permite contar e recontar a mesma história, abrindo espaço para explorar seus elementos e a utilizar outros recursos pedagógicos para acompanhar a leitura; - Recontar histórias vividas pela criança, que permite o trabalho com a cultura escrita.
<p>Caderno 4</p>	<p>O subtópico “Livros para brincar ou livros que são</p>	<p>No subtópico “Brincadeira e narração” (p.91-93), é mostrado</p>

<p>Capítulo “Brincar, cantar, narrar: os bebês como autores” (p. 83-114).</p>	<p>brinquedos?” (p.96-98) aborda as relações entre a literatura e a brincadeira na infância. As brincadeiras podem embasar a forma como os livros podem ser lidos: precisam ser explorados. Por outro lado, a leitura conjunta de livros pode favorecer a aprendizagem ao criando significados novos e compartilhados.</p> <p>No subtópico “Compartilhando experiências” (p. 101-109), sugere-se atividades como criação de ambientes de leitura, com livros, literatura oral, música, escuta etc. Durante a leitura propriamente, devem ser explorados diferentes significantes, como gestos, imagens e tom enunciativo.</p>	<p>que existem brincadeiras infantis que se constituem como narrações literárias, já que, durante seu acontecimento, contam histórias.</p> <p>No subtópico “Compartilhando experiências” (p.101-109), sugere-se uma atividade que integra a leitura à contação de história, em que as narrativas são realizadas em diferentes formatos, como livros, canções e conversas.</p>
<p>Caderno 5 Capítulos “Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas” (p.11-58)</p> <p>“As crianças e as práticas de leitura e de escrita” (p. 59-94)</p> <p>“As crianças e os livros” (p. 95-126)</p>	<p>No subtópico “Compartilhando experiências: entrelaçando a leitura e a escrita na Educação Infantil” (p. 43-46), discute-se a importância do trabalho de intérprete e guia das professoras durante a leitura em voz alta, que deve permitir o espaço para a interpretação da criança. Além disso, a escolha dos textos deve levar em consideração o contexto e as ações desencadeadas.</p> <p>Exemplos de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usar temas em sala de aula que sejam de interesse das crianças; - Criar situações reais em que a escrita seja utilizada (a brincadeira pode ser um caminho). <p>No capítulo 2, discute-se como o desenvolvimento da</p>	<p>No subtópico “Compartilhando experiências: entrelaçando a leitura e a escrita na Educação Infantil” (p. 43-46), é defendido um trabalho com a leitura articulado à contação de história, de modo que a professora se construa como guia e intérprete dos textos.</p> <p>O subtópico “Reflexão e ação” (p. 46-50) mostra que um dos princípios para o trabalho efetivo com a leitura e a escrita é a articulação dessas habilidades com a oralidade e outras formas de expressão artística, que possuem suas especificidades.</p> <p>No subtópico “Práticas para a leitura de livros de literatura infantil” (p.69-85), são destacadas alguns trabalhos que</p>

	<p>linguagem das crianças pode ser atrelado às práticas de leitura e escrita. Há, no subtópico “Compartilhando experiências” (p. 85-87), a sugestão de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar jogos de linguagem para trabalhar aspectos sonoros, morfológicos e semânticos; - Elaborar listas de palavras que possuem características semelhantes a partir da leitura de livros. <p>No capítulo 3, é mostrado que a literatura infantil é um dos principais meios de fazer com que as crianças comecem a dominar os usos sofisticados da linguagem. Por isso, a seleção de livros e a adequação da linguagem a cada faixa etária são essenciais. Sugestões de atividade na seção “Compartilhando experiências” (p.115-119) são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividades de comentário coletivo sobre livros; - Jogo de dominó com livros, em que as crianças são levadas a associar características comuns entre um livro e outro; - Crianças mais velhas podem apadrinhar crianças mais novas para desenvolver a leitura. - Criação de cantinho de leitura com os pais na escola. 	<p>articulam diferentes formas de expressão com a oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura em voz alta, que demanda diferentes recursos, como modulações, tom de voz, performances etc.; - Narrativa oral, que permite a mobilização de diferentes, como a citação, a paráfrase, a repetição, o comentário etc.; - Ditados de textos pela professora, que permite a reflexão sobre o processo de escrita e a compreensão do texto, entendendo as relações entre o oral e o escrito; - Reescrita do texto oral. <p>No subtópico “Reflexão e ação” (p.119-124), sugere-se atividades como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relembrar a tradição oral, como canções de roda e adivinhações, para trabalhar aspectos rítmicos, fonéticos, sintáticos etc.; - Preparo de bate-papo sobre livros, fazendo com que as crianças analisem aspectos que não perceberam nas obras; - Gravar e analisar discussões sobre livros.
<p>Caderno 7 Capítulo “Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil” (p. 111-149)</p>	<p>O capítulo “Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil” (p. 111-119) discute como deve se dar a organização e a dinamização dos espaços de leitura nas instituições de ensino, que deve partir da premissa do</p>	<p>Na seção “Conte e reconte” (p. 96-100), do subtópico “Compartilhando experiências” (p. 91-100), é mostrado como os livros podem ser lidos na forma de faz de conta. Nesse processo, eles utilizam de recursos da leitura realizada por adultos para criar suas próprias</p>

	<p>dialogismo e possuir um arranjo sistematizado.</p> <p>No subtópico “Compartilhando experiências” (p.141-144), são feitas algumas propostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação de Canto da Leitura para bebês, o que aproxima o contato e amplia as relações de crianças de até 2 anos com os livros; - Os novos livros que chegam à escola podem ser apresentados às crianças de modo criativo, como uma exposição divertida; - Aprofundar o trabalho com os artistas que chamam a atenção das crianças. 	<p>narrativas, desenvolvendo formas de marcar o tempo.</p> <p>Uma atividade que pode ser desenvolvida é selecionar livros em que a marcação do tempo é perceptível e, com isso, realizar a leitura, destacando essas marcações (com entonações diferentes, por exemplo). Após a leitura diária, as crianças podem escolher o livro de que mais gostaram para, durante a leitura, repetirem os marcadores temporais. As crianças que quiserem pode recontar a história.</p>
<p>Caderno 8 Capítulo “Literatura e família: interações possíveis na Educação Infantil” (p. 47-72)</p>	<p>No capítulo “Literatura e família: interações possíveis na Educação Infantil” (p. 47-72), são feitos apontamentos sobre como a relação escola-família pode favorecer a leitura literária das crianças.</p> <p>No subtópico “Compartilhando experiências” (p. 57-59), são apresentadas sugestões de trabalho, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cantigas de roda; - Sarau de poesia; - Trava-línguas, parlendas e adivinhas; - Família ser convidada para ler/contar uma história; - Jogos no berçário; - Mala de histórias; - Álbum de histórias. 	<p>No subtópico “Compartilhando experiências” (p. 57-59), são apresentadas sugestões de trabalho, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criar um livro para contar a história da mascote da turma, o qual deve ser levado para a casa das crianças a fim de dividir com a família; - Criação de um baú de histórias, no qual se guardam objetos que fazem referência a histórias já conhecidas pelas crianças. Por meio desse baú, as crianças podem contar e recontar as histórias, além de levá-lo para casa de cada uma delas. Nesse processo, as famílias registram o que aconteceu durante o período da visita.

Fonte: Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (2016)

Por meio dessa síntese, é possível perceber que as atividades e discussões propostas pelos cadernos têm como objetivo proporcionar uma formação aos professores para o trabalho com a leitura, a escrita e a oralidade no Ensino Infantil. Falando mais especificamente da leitura e da oralidade, objetos deste estudo, elas podem ser abordadas por intermédio de práticas

culturais de linguagem, como a literatura, tendo em vista um trabalho que considera esses usos da língua de modo integrado. Nas seções de compartilhar experiências, por exemplo, é observável como as atividades de leitura são dadas de modo articulado, mostrando que leitura e contação de histórias compartilham de elementos comuns, que devem ser colocados em diálogo. Um exemplo disso é a leitura em voz alta, que conjuga elementos da fala e da escrita.

4.3 Base Nacional Comum Curricular - BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que foi criado com o intuito de equiparar o ensino nas escolas brasileiras assegurando dessa forma que todas as crianças do território nacional tenham acesso a aprendizagens essenciais. Essas aprendizagens essenciais às crianças das escolas brasileiras precisam consolidar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Esse documento foi elaborado coletivamente, de maneira democrática e contou com o envolvimento de profissionais da educação e demais pessoas interessadas em participar desse processo. Assim, pessoas de todos os estados brasileiros foram convidados a participar da elaboração desse documento em 2015. Assim, os profissionais da educação brasileiros que quiseram participar dessa iniciativa tiveram a oportunidade de contribuir dando sugestões de assuntos que consideravam importantes e que mereciam fazer parte desse documento.

Como se trata de um documento amplo e que envolve muitos conhecimentos a BNCC - Base Nacional Comum Curricular – levou anos para ser aprovada. Isso aconteceu por que ela foi elaborada em etapas durante os anos de 2014 a 2017 que foi o ano em que o documento foi aprovado. O processo de construção da BNCC foi feito por um grupo de especialistas, compostos por 116 profissionais das mais diversas áreas, divididas em 29 comissões, todos eles selecionados pelo MEC. Em março de 2016, foi realizada uma consulta pública e a primeira versão da BNCC foi finalizada. No entanto, a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi homologada em dezembro de 2017 e a BNCC destinada a nortear o Ensino Médio foi homologado somente em 14 de dezembro de 2017. Rufino e Darido (2013) consideram que:

O fundamento básico da BNCC refere-se à aprendizagem de certos elementos da cultura como um direito de todos os estudantes. O documento busca evitar comparações com a compreensão de “currículos mínimos”, os quais, por sua vez, tem sido alvo de constantes críticas e debates na área pedagógica brasileira há, pelo menos, 30 anos. Assim, o texto idealiza que parte dos conteúdos devam ser apresentados para todos os alunos e alunas enquanto que

outra parte permite certa flexibilidade de acordo com cada região e contexto. (RUFINO e DARIDO; 2013, p.47)

A Base Nacional Comum Curricular criou competências gerais, que podem ser consideradas um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que as crianças devem desenvolver para resolver as situações-problema da vida contemporânea. Segundo o texto da BNCC (BRASIL, 2017) os conhecimentos são os conceitos e procedimentos; as habilidades são as práticas, cognitivas e socioemocionais e as atitudes podem ser consideradas a capacidade de agir e os valores usados para resolver tais problemas. Nesse sentido, considera-se que a BNCC propõe a formação integral das as crianças matriculadas na educação infantil, ou seja, que contemple todas as dimensões do desenvolvimento humano em seus aspectos intelectual, físico, social, emocional e cultural. E para que isso aconteça é necessário que os currículos das escolas brasileiras preparem as crianças para ler, escrever, escutar, socializar, argumentar, expressar suas ideias com clareza e objetividade, dentre outras. Em poucas palavras é possível compreender que o ensino dessas competências gerais pretende instigar as crianças a consolidar conhecimentos e aplicá-los na resolução dos problemas complexos vivenciados por eles.

Na BNCC são abordadas 10 competências que expressam de maneira específica em cada uma das áreas de conhecimento que devem ser trabalhados, de maneira articulada e que possuem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Callai *et al* (2019) explicam resumidamente essas competências:

As competências gerais da BNCC, no intuito de acompanhar os alunos da educação infantil até o ensino médio. Apresentam-se divididas em dez tópicos, o primeiro é conhecimento, esse refere-se à valorização do que já foi produzido e sua utilização para a construção de uma sociedade mais justa. O segundo é instigar a imaginação, reflexão por meio do pensamento científico, crítico e criativo. O terceiro é repertório cultural, conhecimento e valorização das manifestações artísticas e culturais. O quarto é a comunicação, no sentido de instigar os diversos modos de comunicação, seja ela oral, escrita, sinais, libras, etc. O quinto é cultura digital, compreensão das tecnologias digitais na tentativa de auxílio para a comunicar-se, resolver problemas e ser protagonista de sua vida pessoal e/ou coletiva. O sexto, trabalho e projeto de vida, condiz com os saberes culturais e ter uma posição ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia e responsabilidade. O sétimo é a argumentação, refere-se aos argumentos que podem utilizar em sua vida pessoal, profissional, baseados em fatos confiáveis. O oitavo é autoconfiança e autocuidado, objetivando a valorização da saúde física e mental. O nono, empatia e cooperação, valoriza as diversidades e promove respeito e empatia. O décimo ponto de destaque das competências é responsabilidade e cidadania, agir individualmente e coletivamente com princípios éticos, de responsabilidade, democráticos e sustentáveis. (CALLAI *et al*; 2019, p.7)

Para Silva e Silva (2016), a conexão entre Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF) mencionados na BNCC são definidas pela:

“... organização curricular de cada uma das etapas em que essas diferentes formas de organização decorrem das especificidades da abordagem do conhecimento em cada etapa da Educação Básica. Na educação infantil essa organização curricular se apresenta em campos de experiência o que corresponde no ensino fundamental em áreas do conhecimento (BNCC, 2016, p 46).” (SILVA e SILVA, 2016, pág. 80)

Silva e Silva (2016), apontam ainda outro aspecto da BNCC quanto à conexão entre EI e EF: “a necessidade dos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes para a Educação Básica guiarem a definição dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em todas as etapas”. Assim, a intenção é alinhar os conceitos teóricos (visão de ser humano) com as orientações do trabalho a ser realizado na escola, ou seja, os caminhos pelos quais a escola pode se orientar.

Silva e Silva (2016), afirmam que, para a BNCC é fundamental que as instituições planejem as situações de transição, pois essa transição é de extrema importância pedagógica para a vida das crianças. Planejar a transição envolve a troca de informações entre responsáveis, professores/as da Educação infantil e professores/as do Ensino Fundamental. Há uma grande preocupação em minimizar estas lacunas do período de transição ao propor ações de continuidade e não ruptura. É necessário compreender a articulação entre EI e EF como continuidade e não como adaptação de um ensino para o outro:

Conforme o artigo 10 das DCNEI é fundamental que a escola garanta a continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, criando estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição por elas vividos: as transições de casa para a instituição de Educação Infantil, aquelas vividas no interior da instituição (da creche para a pré-escola, ou de um grupo para outro), e da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. No caso da transição para o Ensino Fundamental, a proposta pedagógica “deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2016, p. 83)

E ainda:

Ações como conversas entre professores/as das diferentes escolas, visitas, troca de materiais, conversas esclarecedoras sobre diferenças e

semelhanças da EI e EF são importantes para facilitar a inserção das crianças na nova escola. Relatórios, portfólios ou outros tipos de registros que evidenciem os processos que os meninos e as meninas vivenciaram, ao longo de sua trajetória na Educação Infantil, também podem contribuir na construção da história de vida escolar (BRASIL, 2016, p.84).

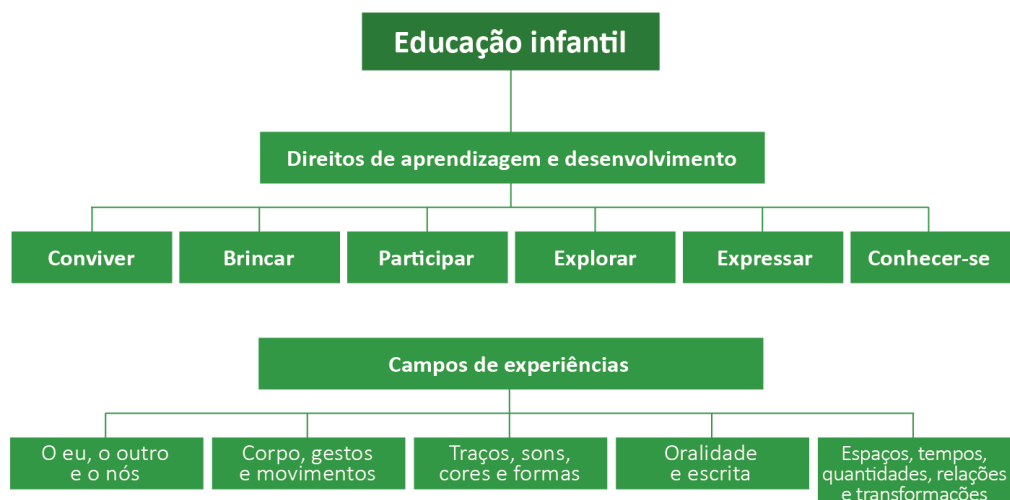
Para Silva e Silva (2016), o ser humano tem uma forma específica de aprender em cada idade, onde se relaciona melhor com o mundo que o rodeia, pois, possibilita atividade de apropriação (atribui um sentido ao que vive e aprende) e de objetivação (expressão do sentido atribuído ao vivido), promovendo mudanças mais significativas em seu desenvolvimento.

Assim, Zaporozhets (1987, p.247) *apud* Silva e Silva (2016):

As condições pedagógicas ótimas para a realização das possibilidades potenciais dos pequenos, para seu desenvolvimento harmônico não se criam por meio do ensino forçado, antecipado, dirigido a encurtar a infância e a converter antes do tempo a criança em pré-escola e a este em escolar, etc. E indispensável, ao contrário, o desenvolvimento amplo e o enriquecimento máximo do conteúdo das formas especificamente infantis de atividade lúdica, prática, plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos. Sobre sua base deve realizar-se a formação orientada daquelas propriedades e qualidades espirituais para cujo surgimento se criam as premissas mais favoráveis na pequena infância e que constituem o mais valioso da personalidade humana madura. (SILVA e SILVA, 2016, pág. 67)

Para entender bem como a Educação Infantil está organizada na Base Nacional Comum Curricular basta observar a Figura 1 abaixo.

Figura 1 – Competências gerais da educação básica



Fonte: BNCC (2017)

A Base Nacional Comum Curricular apresentou uma novidade no que tange a Educação Infantil. De acordo com esse documento, a criança passa a ser considerada a protagonista de seu processo educativo e possui direitos de aprendizagem que visam garantir o seu desenvolvimento integral. Conforme verifica-se na figura anterior, são seis os direitos de aprendizagem que a Base Nacional Curricular Comum propõe ao ensino das crianças matriculadas na educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos asseguram as condições necessárias para que as crianças seja ativas durante o processo educativo.

Na Figura 2, são apresentados os objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC no Campo de experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação”.

Figura 2 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

(EIO1EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EIO2EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EIO3EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EIO1EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.).	(EIO2EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EIO3EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EIO1EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EIO2EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EIO3EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EIO1EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EIO2EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EIO3EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: (BNCC, 2017, p.47 e 48).

A BNCC sugere que os professores da Educação Infantil atuem como intermediadores dos textos com as crianças com o objetivo de despertar o gosto pela leitura desde a mais tenra idade. A contação de histórias e as atividades relacionadas a leitura na Educação Infantil estimulam o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, do desenvolvimento afetivo, moral e contribuem também para que as crianças ampliem o conhecimento do mundo que as cerca.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar leitores faz parte do processo educativo, a leitura enriquece o vocabulário, amplia o repertório cultural e para quem gosta ela pode ser considerada um momento de lazer. E para formar bons leitores é preciso estimular as crianças desde a mais tenra idade a adquirirem o gosto por esse hábito e isso pode ser obtido através da contação de histórias. Essa prática é importante porque estimula a criatividade, a imaginação, favorece o desenvolvimento da oralidade, dentre outros benefícios. Por esses e outros tantos motivos, a contação de histórias faz parte dos currículos escolares das crianças a partir da Educação Infantil que é a base do processo de escolarização e que também é a fase na qual as crianças desenvolvem habilidades fundamentais para o seu processo de aprendizagem.

Ao elaborar essa pesquisa foi possível compreender que a leitura e a contação de histórias fazem parte de 3 importantes documentos elaborados com o intuito de nortear o trabalho docente na Educação Infantil: o RCNEI Vol.3, os Cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil e a BNCC. No primeiro documento analisado a leitura e a contação de histórias são consideradas práticas pedagógicas indispensáveis na rotina das crianças da Educação Infantil por ser uma atividade que contribui para o desenvolvimento infantil, o que inclui dentre outros fatores a formação da identidade, desenvolvimento da imaginação, oralidade etc. Nesse sentido, a leitura e a contação de histórias são consideradas uma oportunidade enriquecedora de ampliar o vocabulário.

Na análise dos cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil percebeu-se que eles podem ser considerados um material didático muito útil para auxiliar os professores da Educação Infantil no planejamento de suas práticas pedagógicas, atentando para o destaque da importância da leitura e da contação de histórias como fatores que contribuem para o desenvolvimento infantil.

Já a BNCC considera que a leitura e a contação de histórias devem fazer parte do planejamento das práticas pedagógicas das crianças da Educação Infantil, tendo em mente que ambas contribuem para o desenvolvimento integral das crianças e podem ainda contribuir para o processo de alfabetização.

Diante do exposto, concluiu-se com essa pesquisa que os documentos analisados são unânimes em afirmar que a leitura e contação de histórias deve fazer parte da rotina da Educação Infantil porque proporcionam muitos benefícios para as crianças nessa faixa etária do processo de escolarização, tendo em mente que nesta fase ainda, o único contato com a leitura que a criança possui é por meio da literatura e momentos de ouvir histórias, tendo como referência o ponto central do professor que repassa oralmente o que está escrito no papel. Dessa forma, é imprescindível que o professor ofereça uma gama de gêneros textuais para a criança entrar em contato, entre eles fábulas, poesias, contos de fadas e lendas, onde a criança em seu aspecto observador, irá reproduzir a ação do adulto, dando grande importância para a leitura e adquirindo este hábito para sua rotina, ampliando seu vocabulário, familiarizando com a escrita, fortalecendo vínculos, estimulando a imaginação e a criatividade e aproximando-se de diversos gêneros.

REFERÊNCIAS

BALÇA, Ângela; LEAL, Eva. A leitura no contexto da educação pré-escolar. **Álabe**: Revista de la Red de Universidades Lectoras, Almeria, v. 10, n. 5, p. 87-97, dez. 2014.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. 101 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 08 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2. 85 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3. 253 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 124 p. Disponível em: <https://doceru.com/doc/sn1501x>. Acesso em: 02 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 132 p. Disponível em: <https://doceru.com/doc/sn1501n>. Acesso em: 02 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 92 p. Disponível em: <https://doceru.com/doc/ssn8vc0>. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 124 p. Disponível em: <https://livrandante.com.br/livros/ministerio-da-educacao-linguagem-oral-e-linguagem-escrita-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 156 p. Disponível em: <https://doceru.com/doc/ssn8v51>. Acesso em: 04 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 132 p. Disponível em:

<https://livrandante.com.br/livros/ministerio-da-educacao-ser-docente-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 116 p. Disponível em: <https://livrandante.com.br/livros/ministerio-da-educacao-ser-crianca-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 05 dez. 2021.

BUSSATO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1372>. Acesso em: 04 fev. 2022.

BUSSATO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012. Disponível em: <http://ria.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/1373>. Acesso em: 04 fev. 2022.

CALLAI, Ana Nathália Almeida; BECKER, Eriques Piccolo; SAWITZKI, Rosalvo Luís. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, Campinas: SP, v. 17, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654739>. Acesso em: 02 jan. 2021.

CARVALHO, Caroline. **Formação de leitores: a contação de histórias**. 2009. 190 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009. Disponível em: <https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/1813>. Acesso em: 08 set. 2021.

CORSINO, Patrícia. Entre Ciência, Arte e Vida: a didática como ato responsivo. **Educação & Realidade** [online], Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 399-419, abr./jun. 2015a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623646089>. Acesso em: 04 fev. 2022.

CORSINO, Patrícia. Leitura Literária na Escola e Produção de Sentido. In: LIMA, Maria Socorro Lucena *et al.* (Orgs.). **Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola**. Fortaleza: Ed. UECE, 2015b. p. 2713-2722.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. Disponível em: https://issuu.com/alabe/docs/completo_para_issuv_alabe_10. Acesso em: 25 jan. 2021.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. Voz, Presença, Imaginação: a narração de histórias para crianças pequenas. In: XXVI Reunião Nacional da ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2011, Poços de Caldas. **Anais da XXVI Reunião Nacional da ANPED**, 2011.

GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta Lima de (Orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas: Papirus, 2017.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1993. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4099790/mod_resource/content/2/lajolo-marisa-do-mundo-da-leitura-para-a-leitura-do-mundo.pdf. Acesso em: 03 out. 2021.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. **Literatura e leitura literária na formação escolar**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/PNAIC%202017%202018/LITERATURA-prof.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

RUFINO, Luís Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. Possíveis diálogos entre a educação física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal. **Conexões**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 145-170, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637635/pdf>. Acesso em: 08 de maio de 2022.

SALUTTO DE MATTOS, Maria Nazareth de Souza. **Leitura literária na creche**: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz. 2013. 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação. Faculdade de Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Suely Amaral Mello; SILVA, Greice Ferreira da. **BNCC**: um currículo integrador da infância brasileira? Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2432/2136>>. Acessado em: 24 de ago de 2022

SOARES, Magda. Ler, verbo intransitivo. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale, 2005. p. 29-36.

TIERNO, Giuliano; ERDTMANN, Leticia Liesenfeld (Orgs.). **Narra-te Cidade**: Pensamentos Sobre a Arte de Contar Histórias Hoje. São Paulo: A Casa Tombada Edições, 2017.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymar, 2012.