



FORTUNATA ROSARIA CIDALINO

**LER E CONTAR HISTÓRIAS: UMA REFLEXÃO SOBRE AS
PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

LAVRAS - MG

2024

FORTUNATA ROSARIA CIDALINO

**LER E CONTAR HISTÓRIAS: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE
LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Orientadora

LAVRAS – MG

2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Cidalino, Fortunata Rosária.

Ler e contar histórias: Uma reflexão sobre as práticas de leitura
na Educação Infantil / Fortunata Rosária Cidalino. - 2024.

70 p.

Orientador(a): Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2024.

Bibliografia.

1. Leitura literária. 2. Contação de histórias. 3. Estratégias de
leitura. I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II. Título.

FORTUNATA ROSARIA CIDALINO

**LER E CONTAR HISTÓRIAS: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE
LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**READING AND TELLING STORIES: A REFLECTION ON READING PRACTICES IN
EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 27 de março de 2024.

Dra. Kenia Adriana de Aquino

UFR

Dra. Mauriceia Silva de Paula Vieira

UFLA

Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart

UFLA



Documento assinado digitalmente

ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART

Data: 27/05/2024 08:13:10-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Orientadora

LAVRAS – MG

2024

*À Deus dedico,
Porque tudo posso naquele que me fortalece, Filipenses 4:13. Amém.*

*Dedico este trabalho aos meus queridos pais, Maria Aparecida Cidalino e José Maria
Cidalino que sempre estão ao meu lado me apoiando e incentivando.
Obrigada!*

RESUMO

Este estudo reconhece a importância crucial da leitura e contação de histórias no desenvolvimento infantil. Essas práticas não apenas estimulam a linguagem, mas também promovem a interação das crianças com a cultura escrita, ampliando sua expressividade, imaginação, criatividade e engajando suas habilidades cognitivas e emocionais. Nesse contexto, o trabalho tem como objetivo refletir acerca das práticas de mediação literária em atividades de leitura e de contação de histórias, elaboradas a partir de livros de literatura infantil, com intuito de apontar a contribuição de tais ações para a formação literária de crianças de 3 anos. Para alcançar tal objetivo, foi empregada uma abordagem de pesquisa participante, com ênfase em aspectos qualitativos, com a aplicação e atividades de leitura e registros das ações desenvolvidas. Essa metodologia assume uma proposta descritiva das atividades, o que proporciona uma compreensão das situações envolvendo a contação de histórias e a leitura literária para crianças nessa faixa etária específica. A pesquisa está centrada em uma escola de ensino privado situada em uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais. Para a realização da reflexão teórica, a pesquisa busca embasamento nos estudos de Martins (2006), sobre o conceito de leitura; nos estudos de Solé (1998) sobre estratégias de leitura, entre outros autores que discutem a temática. Ao observar e analisar de perto as dinâmicas de leitura e contação de histórias nesse ambiente educacional, compreende-se o impacto dessas atividades no desenvolvimento infantil, mas também identificar estratégias eficazes para incentivar o engajamento e a formação literária desde tenra idade. O estudo aponta que quando as práticas de leitura, pensadas e planejadas numa abordagem teóricas e com propostas mais aprimoradas em um contexto da criança, contribui para formação literária na educação infantil. Como exigência do Programa de Pós-graduação em Educação, foi desenvolvido como Produto Educacional um relato de experiência a partir da formação literária oferecida no curso de extensão.

Palavras-chave: leitura literária; contação de histórias; estratégias de leitura; letramento literário.

ABSTRACT

This study recognizes the crucial importance of reading and storytelling in child development. These practices not only stimulate language, but also promote children's interaction with written culture, expanding their expressiveness, imagination, creativity and engaging their cognitive and emotional skills. In this context, the work aims to reflect on the practices of literary mediation in reading and storytelling activities, created from children's literature books, with the aim of pointing out the contribution of such actions to the literary formation of children of 3 years. To achieve this objective, a participatory research approach was used, with an emphasis on qualitative aspects, with the application and reading activities and records of the actions developed. This methodology assumes a descriptive proposal for activities, which provides an understanding of situations involving storytelling and literary reading for children in this specific age group. The research is centered on a private school located in a city in Campo das Vertentes, Minas Gerais. To carry out theoretical reflection, the research seeks to base itself on the studies of Martins (2006), on the concept of reading; in Solé's (1998) studies on reading strategies, among other authors who discuss the topic. By closely observing and analyzing the dynamics of reading and storytelling in this educational environment, the impact of these activities on child development is understood, but also effective strategies are identified to encourage engagement and literary formation from a young age. The study points out that when reading practices, thought out and planned in a theoretical approach and with more improved proposals in a child's context, contribute to literary formation in early childhood education. As a requirement of the Postgraduate Program in Education, an experience report was developed as an Educational Product based on the literary training offered in the extension course.

Keywords: literary reading; storytelling; reading strategies; literary literacy.

INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa “Ler e contar histórias: uma reflexão sobre as práticas de leituras na Educação Infantil” oferece estratégias de leitura e reflexões sobre as contribuições para a formação de mediadores de leitura na Educação Básica. A educação tem um impacto cultural significativo. O sistema educacional reflete os valores e as prioridades da sociedade, além de influenciar como as pessoas pensam, aprendem e se desenvolvem. Os livros podem influenciar como as pessoas pensam, agem e veem o mundo ao seu redor. No aspecto prático de caráter metodológico, a pesquisa desenvolvida por meio de uma pesquisa participativa de abordagem qualitativa, a qual viabilizou a compreensão das informações com caráter descritivo de situações de contação de histórias e de leitura literária para crianças na educação infantil de idade de 3 anos em uma escola de ensino privado em uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais.

IMPACT INDICATORS

The research “Reading and telling stories: a reflection on reading practices in Early Childhood Education” offers reading strategies and reflections on the contributions to the training of reading mediators in Basic Education. Education has a significant cultural impact. The educational system reflects society's values and priorities, as well as influencing how people think, learn and develop. Books can influence how people think, act and see the world around them. In the practical aspect of a methodological nature, the research was developed through participatory research with a qualitative approach, which made it possible to understand the information with a descriptive nature of story-telling and literary reading situations for children in early childhood education aged 3 years in a private school, in a city in Campo das Vertentes, Minas Gerais.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Capa do “Pedro vira porco-espinho”	39
Figura 2 - Momento da contação de histórias.....	43
Figura 3 - Momento da contação de Histórias.....	44
Figura 4 - Processo de criação do porco-espinho pelas crianças.....	47
Figura 5 - Resultado do porco-espinho criado.....	47
Figura 6 - Momento da atividade.....	49
Figura 7 - Momento da contação da história.....	52
Figura 8 - Momento da aplicação da atividade.....	56
Figura 9 - Folder de Divulgação do Minicurso. Fonte Instagram Nelle Ufla @nelleufla (Ano 2023).....	59
Quadro 1 - Instrumentos de coleta de dados.....	37
Quadro 2 - Sistematização dos questionamentos realizados na leitura da obra “Pedro vira porco-espinho”.....	40
Quadro 3 - Pergunta feita às crianças para introduzir o tema do livro “Pedro vira porco-espinho”.....	41
Quadro 4 - Perguntas feitas às crianças durante a leitura do livro “Pedro vira porco-espinho”.	45
Quadro 5 - Perguntas feitas às crianças durante a leitura do livro “Chapeuzinho Vermelho”. ..	51
Quadro 6 - Perguntas feitas às crianças durante a leitura do livro “Chapeuzinho Vermelho”. ..	53
Quadro 7 - Perguntas feitas às crianças após a leitura do livro “Chapeuzinho Vermelho”.....	55

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
2.1	Ler e contar histórias: ampliando o letramento literário na educação infantil....	14
2.1.1	Leitura, uma prática milenar: em busca de uma definição.....	15
2.1.2	Estratégias de leitura.....	19
2.1.3	Contação de histórias.....	22
2.2	Por que ler ou contar histórias para crianças?.....	23
2.3	Distinção entre ler e contar.....	25
2.4	Leitura e escrita na educação infantil.....	26
2.4.1	O lúdico como subsídio literário.....	28
2.4.2	A leitura como processo de aquisição da linguagem.....	30
2.5	Mediador de práticas pedagógicas e orientações disponíveis nos documentos oficiais.....	31
3	METODOLOGIA.....	34
3.1	Metodologia.....	34
3.2	Apresentação do sujeito da pesquisa.....	35
3.3	Instrumentos de coleta: atividades elaboradas e aplicadas.....	37
4	ATIVIDADE DE LEITURA LITERÁRA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COM CRIANÇAS.....	39
4.1	Atividade de leitura literária.....	39
4.2	Atividade de Contação de histórias.....	50
5	PRODUTO EDUCACIONAL: Estratégias de leitura: reflexões sobre as contribuições para formação de mediadores de leitura na educação básica.....	58
5.1	Pendurando o coração no varal: a construção do minicurso.....	58
5.2	Entregando-se por inteiro à experiência: extensão dos repertórios teóricos e a reflexão sobre a prática.....	61
5.3	Como toda história, chegamos ao fim.....	64
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
	REFERÊNCIAS.....	68

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação trata-se de uma pesquisa vinculada aos estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), foi realizada no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Lavras.

Este estudo dialoga com outras investigações já realizadas no NELLE, como o trabalho de Botelho (2021) que apresenta a percepção de crianças entre 4 e 5 anos nas atividades de leitura literária e na contação de histórias. A pesquisa apontou que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, no qual tenta-se obter uma informação pertinente para os objetivos que guiam sua leitura, tal como ressaltado por Solé (1998). Nessa afirmação, faz-se várias inferências, como por exemplo, observar o envolvimento de um leitor ativo que incorpora e examina o texto. Além disso, sugere que o leitor tenha um objetivo para a leitura, ou seja, sempre se pretende alcançar uma finalidade através da leitura.

Também cabe destacar o trabalho apresentado por Nascimento e Goulart (2019) que visa compreender o significado da leitura do enunciado das crianças. Nessa pesquisa podemos observar que ensinar a ler exige que as crianças compreendam e interpretem textos que são lidos de forma independente, o que permite que o leitor desenvolva uma formação independente, crítica e ponderada. Conforme Solé (1998), para alcançar um ensino de leitura em que as crianças sejam capazes de processar inconscientemente o que leem, vários aspectos devem ser levados em consideração e isso deve ser ensinado.

Em diálogo com as pesquisas apresentadas, a investigação, aqui proposta, faz um estudo acerca das práticas de formação literária em atividades de leitura literária e de contação de histórias, elaboradas a partir de livros de literatura infantil, o que conduz a reflexões sobre sua contribuição para o desenvolvimento do letramento literário de crianças de 3 anos.

Parte-se do pressuposto de que a leitura de livros de literatura infantil proporciona diversos benefícios tanto em relação ao aprendizado, quanto à formação humana de maneira geral. Isso, porque além de desenvolver a imaginação, a literatura infantil movimenta a criança a um universo de emoções causadas pela interação com o texto lido, com os modos de percepção dos colegas e com o meio social em discussão. Assim, há um desenvolvimento do potencial criativo, há ampliação da linguagem, do pensamento ao promover a reflexão de valores de forma lúdica e prazerosa.

O ato de ler e contar histórias para as crianças estimula a imaginação, a criatividade, a compreensão do mundo e a expressividade. Busatto (2012, p. 10) afirma que, “contar histórias

é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser”.

Com o anseio de pesquisar o ato de ler e contar histórias a partir do trabalho pedagógico com crianças, apoiamos na discussão a respeito da formação literária das crianças, conforme Abramovich (2008, p. 16), ao apontar que: “é importante para formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...] escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”.

Ao ouvir histórias, estimula-se o contato com livros, uma vez que é despertada a curiosidade e o prazer diante do que a leitura perfaz. Dessa forma, a probabilidade de tornar-se uma pessoa com hábitos de leitura é acentuada. Teberosky e Colomer (2003, p. 92) defende que “a prática de ler histórias em voz alta é, de modo especial, um meio importante para as crianças aprenderem as diferenças entre a linguagem coloquial e a linguagem mais formal dos textos escritos”.

No contexto escolar, cativar crianças de 3 anos a ouvirem histórias é tarefa desafiante, é necessário que o professor-contador de histórias seja criativo, saiba improvisar, valorizar o público dentro da história, ou seja, fazer com que o ouvinte se sinta dentro da história. Nesse sentido, o professor-contador deve conhecer bem a história, preparar-se com antecedência, escolher um lugar calmo, ambientar a sala de aula, a fim de diminuir as possibilidades de distração. Toda essa preparação se mostra necessária uma vez que “quando se conta uma história, começa-se a abrir espaço para o pensamento” (Sisto, 2005, p. 28).

As atividades de leitura e contação de histórias trazem à rotina escolar uma proposta repleta de ludicidade, de entretenimento, mas também de conteúdos e temas possíveis de ampliar o processo de ensino-aprendizagem, que contribuem e favorecem o desenvolvimento, tanto na linguagem oral quanto na linguagem escrita e visual. Nesse sentido, a criança passa a se socializar de forma mais concreta, pois por meio das histórias podemos aguçar a aprendizagem, a inspiração, o potencial criativo e estimular o desenvolvimento psicossocial.

Nos estudos de Bussato (2006, p. 13), o ato de contar histórias é visto como “um ato social e coletivo que se materializa por meio de uma escuta afetiva e efetiva”. É possível afirmar dizer que além de ser considerado um entretenimento, o ato de ler e contar histórias promove a inserção social de crianças, a qual decorre da troca de experiência entre o contador e o ouvinte e entre os próprios ouvintes, formando um laço social.

Ademais, uma pesquisa a respeito da leitura e da contação de histórias na educação infantil, justifica-se pela necessidade de priorizar os estudos referentes ao letramento literário,

de modo a oferecer propostas de formação literária com crianças pequenas, tendo em vista a importância para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

A necessidade de expor este tema vem da importância de resgatar uma prática que não só ajuda como também configura um ato de aprendizado por meio da contação de histórias, pois, muitas vezes a imaginação é o meio de maior aprendizado das crianças nos anos iniciais. Desse modo, esta prática se faz importante, pois se cria um hábito entre as crianças, construindo bons ouvintes a serem inseridos na sociedade após se tornarem adultos. Entendemos que é por meio dessa experiência que elas começam a desenvolver seu eu leitor ouvinte, a formar uma personalidade e desfrutar da experiência do convívio social.

Nesse sentido, percebemos que ocorre certa dificuldade nas escolas em introduzir ou incentivar essa prática entre os professores. Dificuldade que, por vezes, está relacionada à falta de planejamento para a implantação dessa prática, bem como a falta de recursos materiais e de espaços adequados na escola. Por isso questionamos: de que forma as práticas da leitura literária e da contação de história são desenvolvidas para crianças de 3 anos? Quais ações podem favorecer a mediação dos professores nas atividades de leitura e contação de histórias? De que maneira o professor pode organizar as atividades de leitura e contação de histórias para crianças de 3 anos, de modo a favorecer a sua formação literária?

Diante disso, este estudo tem por objetivo refletir acerca das práticas literárias em atividades de leitura e de contação de histórias, elaboradas a partir de livros de literatura infantil, com intuito de apontar a contribuição de tais ações para o desenvolvimento do letramento literário de crianças de 3 anos. Assim, como objetivos específicos propomos: (1) apresentar uma reflexão sobre a concepção teórica das estratégias de leitura para crianças; (2) desenvolver e aplicar propostas pedagógicas de leitura literária e de contação de histórias, com ênfase nas estratégias de leitura para crianças de 3 e 4 anos; (3) desenvolver um minicurso sobre as estratégias de leitura com a leitura literária e a contação de histórias na educação infantil como produto educacional, exigência do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras.

Para a realização da reflexão teórica, a pesquisa busca embasamento nos estudos de Martins (2006), sobre o conceito de leitura; nos estudos de Solé (1998) sobre estratégias de leitura, entre outros autores que discutem a temática.

O trabalho se apresenta em duas nuances: a fundamentação teórica e a análise dos dados coletados. Isto posto, em um primeiro momento o trabalho se concentra na conceituação do letramento literário, bem como na definição de estratégias de ampliação do letramento literário na educação infantil. Para tanto, busca conceituar e compreender a leitura

e a contação de histórias. Adiante, busca-se compreender as nuances da leitura literária e refletir sobre suas narrativas para correlacioná-la com a contação de histórias. Somente assim, será feita uma distinção das práticas de ler e contar, por meio da discussão das estratégias de leitura.

No aspecto prático de caráter metodológico, a pesquisa se desenvolveu por meio de uma pesquisa participante de abordagem qualitativa, a qual viabilizou a compreensão das informações com caráter descritivo de situações de contação de histórias e de leitura literária para crianças na educação infantil de crianças de 3 anos em ensino uma escola de ensino privado, de uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais.

No trabalho, a pesquisa participante tem como base a realidade cotidiana dos participantes. Assim, tem-se como pressuposto os benefícios evidenciados da contação de histórias no letramento literário para a delimitação das fontes de saber e de construção do conhecimento científico. Os dados foram coletados na sala de aula a partir da utilização da metodologia da contação de histórias com as crianças ouvintes.

Assim, na segunda parte, o trabalho evidencia os dados coletados no ambiente da sala de aula, em que foi apresentada a metodologia de contação de histórias as crianças da educação infantil de 3 anos. A seção aloca os dados coletados e se dedica a correlacioná-los, com vistas a agrupar as conclusões obtidas por meio da presente investigação científica. É o que se dedica nas próximas seções.

Como exigência do Programa de Pós-graduação em Educação, foi desenvolvido como um minicurso - como Produto Educacional para o desenvolvimento do letramento literário. O objetivo do curso foi oferecer uma formação teórica e prática a respeito estratégias de leitura com foco na mediação da literatura infantil, nas práticas educativas aos professores da educação básica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Ler e contar histórias: ampliando o letramento literário na educação infantil

Para iniciar este capítulo, é necessário discutir e refletir acerca do que consiste a leitura e qual a sua importância no meio social. A prática da leitura está relacionada com o desenvolvimento de um hábito, uma vez que o termo derivado do Latim “*lectura*”, tem como significado escolha, eleição. Sabe-se que o ato de ler e escrever não são processos inatos do ser humano, mas construídos de forma sistematizada, sendo necessário um educador para auxiliar neste caminho de aprendizagem.

A leitura é uma prática social inserida no cotidiano da sociedade humana. Para além do estímulo à comunicação e ao desenvolvimento do senso crítico, a leitura também é uma ferramenta de lazer. Uma vez que, por meio dela, as pessoas podem entrar em contato com um mundo até então desconhecido, viajando por diferentes histórias, aventuras, universos, culturas, saberes e, assim, fazer sua mente imaginar e expandir seus conhecimentos em todos os campos.

Contudo, para que essa prática se transforme em um hábito, algumas estratégias de leitura precisam ser inseridas no ensino de crianças, a fim de promover a contextualização e a exploração dos mais diversos elementos textuais.

Nesse contexto, o primeiro obstáculo a ser superado pelo educador consiste em despertar nas crianças o interesse pela leitura e escrita. Para tanto, a metodologia que apresenta uma superação deste obstáculo consiste na contação de histórias, já que é uma etapa fundamental para que as crianças iniciem o processo de ouvir e até falar. As histórias podem ser faladas por adultos ou até pelas próprias crianças, em alguns casos, e esse hábito diário pode ser essencial na infância.

Na educação infantil, ao trabalhar com crianças de 3 anos, a leitura e contação de histórias são acompanhadas por elementos visuais para despertar curiosidade e explorar as linguagens verbais e não verbais. Em sua maioria, as histórias são contadas oralmente, incorporando gestos, expressões faciais, sons e movimentos para envolver e motivar as crianças. Além de promover a compreensão da narrativa, essas atividades visam desenvolver o interesse, a atenção, a percepção e o senso crítico, contribuindo para o crescimento holístico das crianças desde os primeiros anos escolares.

Portanto, é essencial fomentar a curiosidade nas crianças e introduzi-las no universo da leitura, permitindo que elas interajam e adotem essa prática desde a tenra idade. Por meio

dessa estratégia, é possível que desfrutem do prazer da leitura ao longo de suas vidas, uma vez que a prática já terá sido desenvolvida ao longo de sua vida.

2.1.1 Leitura, uma prática milenar: em busca de uma definição

De acordo com Martins (2006), a experiência de leitura se torna mais intensa quando o sujeito consegue estruturar o conteúdo lido de maneira eficaz, ou seja, quando, a partir de uma leitura, o leitor é capaz de discernir as diferentes situações apresentadas no texto, como enredo, personagem, situação conflito, entre outras. Nesse sentido, torna-se evidente que a leitura adquire um aspecto cativante na medida em que é estabelecida uma conexão entre o texto e a realidade.

Ainda sob esse viés, a dificuldade em se exercer uma leitura nesses moldes é uma problemática que não se limita às instituições escolares, mas na forma como o sistema sociocultural e político-econômico da sociedade brasileira é construído. Diante disso, na tentativa de amenizar o problema, educadores buscam criar situações de mediação da leitura, de modo a ensinar a importância de inserir a leitura no dia a dia, a fim de estimular a construção deste hábito saudável, essencial para o crescimento e desenvolvimento dos sujeitos, desde a infância à fase adulta. Sob a perspectiva do papel do educador, enfatiza Martins (2006, p. 66):

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas, a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias. Enquanto permanecermos isolados na cultura letrada, não poderemos encarar a leitura se não como instrumento de poder, dominação dos que sabem ler e escrever sobre os analfabetos ou iletrados. Essa realidade precisa ser alterada. Não que se proponha o menosprezo pela escrita – isso seria tolice –, ela, em última instância, nos oportuniza condições de maior abstração, de reflexão. Importa, antes, começarmos a ver a leitura como instrumento libertador e possível de ser usufruído por todos, não apenas pelos letrados.

Em seus estudos, o autor apresenta uma definição de leitura que ultrapassa a dinâmica do “saber ler”, mas apresenta a necessidade de se compreender o que é lido, elemento que permite ao leitor o desenvolvimento do senso crítico e de superação das estruturas de poder e

dominação. Em outras palavras, ao trazer a expressão “aprender a ler o mundo” ressalta a ideia de que a habilidade de leitura não é garantia de todo sujeito alfabetizado, uma vez que só se torna eficiente na medida em que se inclui o elemento da interpretação e compreensão. De acordo com essa perspectiva, ler não se restringe a decifrar palavras escritas, mas também envolve dar significado à nossa realidade e a nós mesmos, um processo que muitas vezes ocorre mesmo sem instrução formal.

Em complemento, Martins (2006) traz três diferentes níveis de leitura. O primeiro deles é o sensorial, e refere-se à leitura inicial a partir do momento que a criança desperta o interesse pela prática mencionada. O segundo nível é o emocional, caracterizado pela etapa do sentimento na qual a criança começa a despertar a imaginação através da leitura. Por fim, é alcançado o nível racional que está interligado a parte do intelecto na qual se construirá o conhecimento através da leitura.

Em suma, o papel do educador vai além de apenas ensinar a ler. Em vez disso, ele deve criar um ambiente propício para que o aprendiz conduza sua própria jornada de aprendizagem, alinhado com seus interesses, necessidades e imaginação. O educador age como facilitador, permitindo que a criança explore suas próprias dúvidas e responda às demandas da realidade circundante.

A criação de condições para a leitura não se limita à alfabetização ou ao acesso a livros. Envolve, principalmente, o diálogo entre o leitor e o educador sobre o significado que o leitor atribui ao que está lendo - seja um texto, uma imagem, um som, uma ideia ou uma situação real ou imaginária. A abordagem propõe que a leitura transcende o isolamento na cultura letrada, no qual a leitura é vista apenas como uma ferramenta de poder e dominação pelos alfabetizados.

A leitura é uma prática intrínseca à história da humanidade, remontando a tempos imemoriais e desempenhando um papel fundamental na construção do conhecimento e na formação das sociedades. Segundo Solé (1998), em sua obra "Estratégias de Leitura", a leitura não se restringe apenas à decodificação de símbolos escritos, mas envolve uma série de estratégias cognitivas e interpessoais que permitem ao leitor compreender, interpretar e refletir sobre o texto.

A mudança de perspectiva é necessária para não apenas valorizar a escrita, mas também para encarar a leitura como uma ferramenta de empoderamento acessível a todos, isto é, um instrumento promotor do senso crítico. A leitura pode ser uma ferramenta libertadora, capaz de ser desfrutada por indivíduos de todas as origens, não apenas por aqueles que

dominam a escrita. Portanto, é crucial expandir a visão tradicional da leitura e promover seu potencial transformador para toda a sociedade.

Sosa (1978) ressalta a importância da leitura desde os primeiros anos de vida, especialmente através da literatura destinada às crianças. Essa prática não apenas desenvolve habilidades linguísticas, mas também estimula a imaginação, a empatia e o pensamento crítico desde a mais tenra idade.

Desta forma, reflete-se sobre a importância da leitura no meio social, bem como a busca por alternativas para a mudança da realidade das crianças e adultos. Leva-se em consideração o fato de que a leitura não é apenas o ato de se descrever o texto, mas sim de conversar com o ouvinte, pois é por meio de uma boa leitura que se pode externalizar o sentimento contido no texto, seja ele qual for.

Assim, quando uma história é contada, ou mesmo quando uma música é cantada, o interesse do leitor é despertado pelas cores, letras, ilustrações ou tom (som) do livro. No momento em que uma criança tem um primeiro contato com um livro, ela o lê com as mãos (leitura sensorial): toca o livro e usa o corpo para entendê-lo antes de começar a lê-lo (leitura racional). Esse segundo tipo de leitura, torna-se possível por meio da mediação do professor quando do início do processo de alfabetização.

Nesse aspecto, destaca-se que a mediação do professor se torna mais eficaz quando a criança recebe estímulos no ambiente familiar. Isso porque, nessa fase de construção do leitor, as famílias podem usar a dimensão sensorial para estimular o gosto pela leitura das crianças, uma vez que esta é relacionada à visão, ao tato, à audição, ao olfato e ao gosto. Tal estímulo possui uma ampla abrangência, uma vez que a leitura pode acontecer em diferentes contextos e com as mais diversas finalidades.

Teberosky e Colomer (2003), apresentam uma abordagem construtivista da leitura, destacando a importância de proporcionar às crianças um ambiente rico em estímulos literários e oportunidades de interação com diferentes gêneros textuais. Nesse contexto, a leitura se torna não apenas uma habilidade técnica, mas um processo de construção de significados e de conexões com o mundo ao redor.

Portanto, a leitura é mais do que uma simples atividade; é uma prática que atravessa séculos, moldando mentes e transformando sociedades. Seja na sala de aula, no convívio familiar ou no lazer solitário, a leitura continua a desempenhar um papel central na jornada humana em busca do conhecimento e da compreensão do mundo.

Segundo Martins (2006), a dimensão sensorial é muito rica para ser explorada no ambiente familiar. Desde o início da gravidez, a mãe acalenta o bebê no ritmo de sua voz, por

uma canção de ninar, o que na verdade está estimulando o interesse da criança pela leitura. Mesmo ainda bem pequenas, as crianças são capazes de compreender a leitura pela dimensão sensorial, ao ouvir uma história, ao tocar o livro, ao foliar uma página, ao visualizar as imagens. Sabe-se que a leitura não se dá apenas por meio de signos impressos, mas sim por meio de música, desenho etc., e esses tipos de leitura podem ser feitos em família. Nesse aspecto, Goulart (2023) apresenta que os sentidos auxiliam na identificação dos desejos do leitor “auxiliando-o, de certa forma, no desvendamento dos mistérios, entre delícias e dissabores, presentes e envolventes, do contexto temático das obras” (Goulart, 2023, p. 133).

A importância de acionar os mais variados níveis de leitura está diretamente relacionada ao desenvolvimento do nível emocional da criança. Na medida em que se adquire mais maturidade, a leitura racional torna-se uma realidade.

A combinação da leitura racional com a leitura perceptiva, que corresponde à identificação apenas das marcas textuais do que está dito, ajuda a cultivar leitores que tenham uma visão mais ampla sobre o conhecimento acumulado. Essa circunstância proporcionará aos leitores a oportunidade de questionar e elaborar argumentos a respeito do que estão lendo. É importante ressaltar que, mesmo que uma etapa se sobressaia à outra, elas estão interligadas entre si, “não é importante por ser racional, mas por aquilo que o seu processo permite, alargando os horizontes de expectativa do leitor e ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social” (Martins, 2006, p. 66).

Ademais, como apontado por Goulart (2023), muito embora seja possível delinear maneiras distintas de ler, uma vez existente uma pluralidade de textos e de gêneros textuais, durante a leitura é possível estabelecer uma finalidade única o que conduz ao ato de produção de sentidos. Em outras palavras, o ato de formular hipóteses de leitura é dotado de consciência, “guiado por ações de reflexão sobre o texto, conduzidas a partir de um propósito pedagógico sistemático e formativo em relação aos objetivos estabelecidos para a realização da leitura” (Goulart, 2023, p. 107).

Nesse sentido, conforme salienta Gouvêa (2005, p. 81) “de maneira característica, a literatura infantil definiu-se historicamente pela formulação e transmissão de visões de mundo, assim como modelos de gostos, ações, comportamentos a serem reproduzidos pelo leitor”. Sob esse viés, a leitura deve se fazer presente desde os primeiros anos de vida da criança, a qual poderá construir o seu conhecimento e, conseqüentemente, aguçar o senso crítico e aumentar seu repertório cultural e seu vocabulário.

Além disso, a prática de leitura proporciona ao sujeito uma credibilidade autônoma, fazendo com que seja capaz de interpelar seus sentimentos ressignificando a si próprio, pois,

sem uma leitura constante e cuidadosa seremos incapazes de progredir no tempo e consequentemente, incapazes de deixar nosso legado.

2.1.2 Estratégias de leitura

De acordo com os estudos de Isabel Solé (1998), a leitura pode ser entendida enquanto um processo de interação entre o leitor e o texto lido. Assim, para uma leitura proficiente, a autora entende que estratégias de leitura são necessárias. Isso porque, somente a partir delas o leitor poderá inconscientemente absorver o que foi lido e, consequentemente, se tornar um leitor independente, crítico e reflexivo (Solé, 1998). Isabel foi uma das precursoras dos estudos sobre o ensino e a aprendizagem da leitura, de sorte que seu trabalho é alvo de estudo e análise pelos educadores até os dias atuais.

As estratégias de leitura são definidas com base em objetivos de leitura que guiam a interlocução da informação lida com o conhecimento prévio disponível. Por outro lado, as estratégias de compreensão de textos precisam ser ensinadas: não como métodos exatos, receitas particulares ou habilidades específicas, mas como estratégias envolvem objetivos, planejamentos e avaliações da leitura.

As estratégias de leitura devem ser concebidas como conjuntos organizados de ações mentais que os leitores utilizam para interagir com os textos e, posteriormente, construir um sentido. Analogamente a programas de computador, essas estratégias seguem uma sequência lógica e sistemática de passos para alcançar um objetivo específico: compreender o conteúdo do texto.

No contexto das estratégias de compreensão de textos, é importante reconhecer que elas não são simplesmente fórmulas rígidas ou habilidades isoladas que podem ser aprendidas de maneira mecânica. Em vez disso, são abordagens flexíveis e adaptativas que requerem entendimento contextual, julgamento crítico e pensamento estratégico.

Ensinar estratégias de compreensão de textos implica não em transmitir um conjunto fixo de regras, mas sim em capacitar os leitores a desenvolverem a habilidade de estabelecer objetivos claros antes da leitura, planejar ações apropriadas para alcançar esses objetivos e avaliar constantemente seu progresso e compreensão durante a leitura.

Por exemplo, uma estratégia comum é a pré-visualização, na qual o leitor examina rapidamente o texto antes de mergulhar nele, identificando títulos, subtítulos, imagens e palavras-chave para ter uma visão geral. Outra estratégia é a formulação de perguntas enquanto se lê, o que ajuda a manter o foco e a buscar respostas relevantes no texto.

Por meio do ensino de estratégias de compreensão de leitura é dada ênfase a ideia de que os leitores podem aprender a executar uma série de ações coordenadas, adaptando-as conforme o contexto e objetivos. Isso proporciona aos leitores uma abordagem mais estruturada e consciente para compreender textos, promovendo a autonomia e o pensamento crítico ao longo desse processo.

Desta forma, a interpretação é uma parte importante da leitura, pois é através dela que se faz o entendimento, o que te torna um bom leitor. Segundo Solé (1998, p. 22), "a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura", pode-se dizer que a leitura se dá a partir da interpretação do texto.

A interpretação é um dos pilares do ensino da leitura para as crianças, haja vista que é por meio dela que se atribui os variados sentidos ao texto, assegurando seu efetivo domínio. Uma leitura pode ser realizada por várias pessoas diferentes, porém cada pessoa terá sua própria interpretação. Pode-se dizer, então, que a leitura será influenciada pelo objetivo do leitor em determinado texto ou livro, de sorte que nem sempre o texto terá o mesmo significado para o autor e o leitor. Para isso, o leitor utiliza de recursos cognitivos para compreender o texto, Solé (1998, p. 69-70) traz a proposta das estratégias de leitura, que "são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança".

Existem três momentos na concepção da leitura, o antes, o durante e o depois. Antes da leitura tem-se a motivação para a leitura, isto é, a análise do título, subtítulo, gênero, editora, entre outros elementos que promovem uma antecipação da ideia principal do texto. Durante a leitura é feita a retificação ou confirmação das expectativas criadas anteriormente com o início da interpretação, análise do texto e da aprendizagem. Depois, o leitor constrói uma síntese da ideia principal do texto, podendo realizar trocas de impressões a respeito, bem como correlacionar as informações apresentadas para responder perguntas sobre o texto (Solé, 1998).

Nessa vertente, Solé (1988), ao tratar sobre o aspecto cognitivo da leitura, aponta que o leitor se vale de determinados esquemas de conhecimento com a finalidade de atingir seu objetivo final, qual seja a compreensão. Assim, o ato de explorar os momentos que antecedem e os que sucedem a leitura também evidencia significados relevantes para o processo de aprendizagem. No anseio de ampliar a discussão apresentada, cabe ressaltar sobre a importância do diálogo no processo do letramento literário, uma vez que, somos seres

dialógicos, ou seja, necessitamos do diálogo para manter uma relação de troca para com a sociedade.

A leitura envolve habilidades e procedimentos. Como exposto, as estratégias de leitura correspondem a ações pensadas para atingir o objetivo. Uma característica fundamental sobre essas estratégias diz respeito ao fato de que seu uso não personaliza ou prescreve totalmente um curso de ação. Solé (1998) aponta que as estratégias em seu comentário são suposições sábias e muitas vezes ousadas sobre o caminho certo que devemos seguir. As estratégias são as ferramentas que os professores devem utilizar para ensinar leitura as crianças.

Essas estratégias são responsáveis pela construção da interpretação do texto. Logo, cabe ao professor escolher as estratégias instrucionais, devendo ser dada preferência àquelas que permitam as crianças planejar as tarefas de forma holística. Dentre elas, cita-se a elaboração de perguntas pelo professor, as quais serão utilizadas pelo leitor como instrumentos para guiar a leitura e possibilitar que este formule hipóteses a respeito do enredo em busca do sentido global do texto.

Isto posto, o ensino de estratégias de compreensão de leitura oferece as crianças diferentes maneiras de construir a aprendizagem e o domínio do conteúdo ensinado. Há um processo de construção, no qual os professores, como corpo principal, compartilham significado com as crianças e conduzem o processo, mas as crianças se tornam os protagonistas.

Em um segundo momento, o professor também deve atuar como um guia construtivo das tarefas que as crianças desejam realizar, com o objetivo de liderar o engajamento e ajudar as crianças na criação de conexões dos conhecimentos prévios ao que será abordado na leitura. Nesse contexto, é importante ressaltar a relevância do diálogo no processo de letramento literário, uma vez que a interação verbal é fundamental para a troca de conhecimentos e experiências.

Pelo processo exposto neste tópico é evidente que as estratégias de leitura envolvem cognição e metacognição, permitindo analisar problemas e encontrar soluções. Assim, diversas habilidades são construídas durante o processo de leitura, uma vez que não é oferecido um roteiro fixo, mas sim diretrizes para serem aderidas pelo leitor. Essa flexibilidade permite que os leitores adotem abordagens variadas para compreender e interagir com textos de maneira mais profunda e eficaz. Por fim, tal abordagem, promove o contato entre os sujeitos presentes na sala de aula ao mesmo tempo em que assegura a construção do aprendizado e domínio de conteúdo.

Compreendidas as estratégias de leitura e compreensão de textos, o próximo tópico se volta à metodologia de contação de histórias, como uma ferramenta de compartilhamento do conhecimento e estímulo à leitura.

2.1.3 Contação de histórias

O hábito de contar histórias tem origem nos tempos longínquos, muito embora não seja possível afirmar ao certo quando, onde e como começou esta prática popular. Segundo Souza e Bernardino (2011, p. 236), “essas lendas e contos eram histórias do imaginário popular pertencentes à memória coletiva, destinadas a ouvintes, adultos e crianças, que não sabiam ler”.

Antes mesmo da escrita ser inventada, o ato de contar histórias era uma das formas mais populares de produzir conhecimentos entre os povos, assim como o ato de recitar versos. Da mesma forma, tem-se o teatro como uma arte milenar de se contar histórias. Companhias teatrais migravam de cidades em cidades a fim de transmitir histórias em forma de arte ou até mesmo representar feitos realizados por líderes antigos no intuito de homenageá-los (Souza; Bernardino, 2011).

No Brasil, essa prática ganhou força durante o século XIX, trazidas pelos povos de origem africana, na forma de histórias contadas e repassadas por seus ancestrais. A prática foi popularizada na cultura brasileira, uma vez que a contação de histórias era passada de pai para filho, mantendo-se ao longo das gerações.

Nesse sentido, Gouvêa (2005, p. 84) discorre sobre a temática apresentada enfatizando que, “é na perspectiva de resgate folclorizado das raízes nacionais que os contadores de história negros eram recuperados nas narrativas, como depositários de uma tradição situada no passado a ser registrada e resgatada através da literatura infantil”. Sendo assim, o simples ato de contar história é considerado uma forma de educar.

Com a popularização da escrita, a forma de contar histórias sofreu mudanças através dos tempos. A medida em que deixou de ser popularizada através da fala e começou a se popularizar por meio de livros. Gouvêa (2005) faz uma analogia sobre a obra de Monteiro Lobato (*Histórias de Tia Nastácia*, 1937), onde as histórias que antes eram contadas por Tia Nastácia passam a serem lidas por Dona Benta.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e

ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real (Rodrigues, 2005, p. 4).

Em síntese, a contação de histórias transmite à criança, que está como ouvinte, consciência e percepção quanto a variados assuntos, além de estimular a escrita, imaginação e oralidade. Desta forma, é importante ressaltar sobre a relevância da contação de histórias para a formação de leitores.

2.2 Por que ler ou contar histórias para crianças?

O desenvolvimento humano cognitivo, afetivo e motor ocorre pelas interações sociais e culturais a partir de um processo de internalização de conceitos. Dito isso, todo “aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica em um processo através da qual, as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (Vygotsky, 1998, p. 115).

Logo, a linguagem também é construída a partir das relações sociais, por meio de processo imitativos dos falantes que fazem parte do universo da criança. Assim, a vivência narrativa, desde os primeiros anos de vida das crianças contribui para o desenvolvimento de seu pensamento lógico.

Compreende-se que as narrativas de contos e a prática da leitura literária aumentam a autoestima das crianças, ajudam a lidar com as dificuldades do dia a dia e contribuem para o desenvolvimento psíquico e emocional na infância (Lajolo, 2008).

Há nas literaturas elementos reais e imaginários que ajudam as crianças no seu desenvolvimento, direcionando-as para descoberta de sua identidade e de seu caráter, pois é por meio da narração que as crianças percebem as diferenças entre as pessoas, que existe o bem e o mal, problemas e escolhas na vida, auxiliando também quanto às suas ansiedades.

A fantasia facilita a compreensão das crianças, pois as aproxima mais da maneira como veem o mundo, uma vez que ainda são incapazes de compreender respostas realistas.

É nessa fase de mentalidade mágica que os pequenos fazem pouca diferença entre o mundo externo e o interno (imaginação) e a literatura ajuda nessa distinção entre “eu” e o mundo, fazendo com que eles tenham a oportunidade de expressar o que estão sentindo, proporcionando assim à produção textual por meio da expressão oral. As crianças vão construindo significados sobre o que ouvem e usam os seus conhecimentos prévios (suas

experiências) para a interação com os outros, comentando sobre a história e também sobre a realidade do mundo, explorando as habilidades de discussão, reflexão e argumentação.

Para Silva (2008, p. 5-8), “quanto mais cedo histórias orais e escritas entrarem na vida das crianças, maiores as chances de elas gostarem de ler”, ou seja, antes da alfabetização, só por estarem folheando ou olhando figuras, já se é manifestado aproximação com um gênero literário e também a leitura de mundo, pois, a literatura é inserida na vida das crianças quando estas ainda são bebês por meio das canções de ninar e cantigas de roda.

Possuímos à nossa disposição uma vasta literatura para trabalharmos com o público infantil, ensiná-los a lidar de forma ética com as diferenças entre os indivíduos e culturas e formar cidadãos ativos e conscientes na sociedade. Há estudos que apoiam a ideia de que as crianças só se desenvolvem quando aprendem.

A literatura infantil é rica e a contação de história colabora com a expressão oral, corporal, visual e artística da criança, que enquanto sujeitos formadores de seus saberes devem estar em constante contato com o vocabulário, na memorização das letras, representação de números e contextos e conhecimento na área de natureza e sociedade. O livro infantil deve ser agradável para que as crianças possam ter prazer em ouvir histórias e compreender o texto, relacionando-o com o mundo à sua volta. O professor é um elo entre o autor e o texto, por isso, a mediação exige conhecimento dos profissionais leitores.

Nesse sentido, o profissional docente é artista na medida em que interpreta os personagens de uma história ao contá-la as crianças “quando mais depurada a expressão, quanto mais simples e bela a entonação da linguagem, mais a criança apreciará a leitura, para qual se sentirá mais atraída” (Sosa, 1978, p. 39). Para tanto, o leitor precisa ter uma linguagem simples e principalmente se encantar com o que lê, a fim de possibilitar que a criança se interesse na obra e busque um aprendizado de qualidade.

Um bom professor deve ser pautado em um bom planejamento, uma vez que a mediação acontece por parte do leitor, que deverá estudar a obra, ser exemplo e envolver o público. E isso requer paciência, atenção e observação para saber como e quando agir. O momento de leitura deve ser animado, com utilização de perguntas sobre o enredo da história e exploração de imagens do livro. Tudo isso para fazer com que os pequenos leitores se sintam inseridos ao ambiente que o evento narrado acontece, uma vez que este momento será responsável por incentivá-los às práticas de leitura, que futuramente poderão ser responsáveis por torná-los adultos leitores, com o potencial criativo e uma boa formação cidadã.

A escola ocupa um espaço privilegiado para o acesso à leitura e faz com que as crianças se descubram no processo de ensino em outros lugares, outros tempos e outras

regras, pois a literatura é um meio de encontrar a si mesmo e o mundo. Primeiro elas conhecem o livro com um objeto que podem tocar, ver e tentar compreender as imagens, ampliando sua compreensão até se tornarem leitores autônomos. Não basta colocar as crianças em contato com a informação, os mediadores devem incentivá-las a realizar descobertas e orientá-las a fazer escolhas, pois, são eles os responsáveis por novos leitores.

Em resumo, a contação de histórias estimula que a criança desenvolva habilidades cognitivas e socioemocionais desde os primeiros anos de vida, uma vez que, por meio do faz de conta é estimulada a atenção, o vocabulário, a memória e o raciocínio, que se revelam essenciais para o início e continuidade da prática de leitura. A criança é colocada no lugar dos personagens da história, momento em que aprendem sobre inteligência emocional por buscarem entender a situação que o outro vivencia e de que forma ela poderá ser solucionada. A contação de histórias apresenta distinções em relação ao ato de ler. É essa a temática que será abordada no tópico a seguir.

2.3 Distinção entre ler e contar

Ler o mundo por meio da contação de histórias implica também opção estética, linguagem artística coerente e bem definida, sem a qual o ato de contar histórias não adquire o status de Arte. Fica sendo apenas um apanhado de histórias sem um fio condutor que as organize na forma de espetáculo (Sisto; Mont'Alverne, 2012, p. 74).

Pode-se dizer que o ato de contar histórias engloba vários elementos, desde a escolha do livro até a preparação do contador. A preparação permite que o professor tenha um planejamento voltado ao desenvolvimento assertivo da narrativa, com vistas a delimitar o escopo que proporcionará uma maior motivação as crianças para imergir na história, buscar conhecimento e demonstrar interesse pela leitura.

Em que pese o ato de ler e contar histórias pareça ser uma única ação, existe uma grande diferença na prática da sala de aula. Quanto ao ato de ler, é realizada uma leitura esquematizada, de forma que o leitor tem as mesmas emoções descritas pelo autor, muitas vezes transparece uma leitura engessada, e, para o imaginário da criança, pode-se tornar cansativo e repetitivo.

Em contrapartida, o ato de contar histórias, dá espaço ao improvisado, interação com os ouvintes e mesmo a possibilidade de agregar outros elementos ao enredo. Em tese, não há maior ou menor eficácia entre as práticas, no entanto, na educação infantil, o ato de contar

histórias promove a diversão dos ouvintes e estimula o prazer na sala de aula. Tanto a leitura quanto a forma de contar histórias ajuda no desenvolvimento crítico e literário da criança, pois um bom leitor deve ser também um bom contador. Por meio das histórias contadas ou lidas que as crianças desenvolvem suas primeiras interações sociais.

Uma leitura bem-feita ou uma história bem contada pode contribuir com a expansão da imaginação, por isso deve-se ter uma preocupação maior com o ensinamento durante a primeira infância. Durante a leitura é importante que o leitor consiga repassar para o ouvinte todo o conhecimento contido no texto, já um bom contador de histórias precisa ficar atento à forma em que a história é contada.

2.4 Leitura e escrita na educação infantil

O processo de leitura se constrói com base nos ensinamentos e aprendizagens do dia a dia do leitor. O professor terá uma grande influência na construção do eu leitor entre as crianças, será ele o responsável por orientá-las e instigá-las a criar interesse e o hábito da leitura.

É importante deixar claro que o ato de falar não exprime somente a função verbal da linguagem, e sim, todo o sistema linguístico utilizado para comunicar e expressar subjetividade, como a escrita. Segundo Koch e Elias (2008, p. 4).

A leitura está além de apenas ocupar um importante espaço na vida do leitor. Para as autoras, o ato de ler constitui-se da junção entre os sujeitos sociáveis com a linguagem sociocognitiva, o que lhes possibilita um contato eficaz com elementos significativos do texto. Sendo assim, o leitor é posto em contato direto com as palavras, de maneira peculiar, percebendo o elevado grau de sentido que elas preservam.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 283) “aprender a falar significa aprender a construir enunciados”, os quais se compõe em uma unidade dotada de significados. Isso se baseia no fato de a linguagem é basilar para a constituição das relações humanas, uma vez que não nos comunicamos por meio de palavras isoladas, mas um discurso que é inserido em um contexto (Goulart, 2023). Logo, quando se tem a presença mediadora do professor por meio de uma leitura literária, é desenvolvido nestas crianças valores, crenças e condutas, colocando-as na condição de seres dotados de saber. Nesse momento, também são encorajadas a desenvolverem sua autonomia quanto à linguagem e quanto ao prazer pela leitura.

Conforme Paulo Freire (2001, p. 11) enfatiza que “a compreensão crítica do ato de ler, é aquela que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Assim, a concepção freiriana de leitura de mundo predispõe que o ensino e aprendizagem devem ser colocados diante da tomada de consciência do “educando” de si e do mundo. Em outras palavras, o propósito de alfabetizar-se deve ser intrinsecamente norteado pelo propósito de agir no mundo, com o anseio de modificá-lo (Freire, 2001).

Em interlocução com Cosson (2012) o ato de ler implica não somente a troca de sentido entre autor e leitor, mas também com a sociedade em que ambos estão inseridos, isto é, no momento da leitura, atribui-se sentido pela ligação da realidade do leitor com a realidade do outro. O leitor somente adquire o pleno sentido quando essa conexão acontece. Por isso, Cosson (2012) apresenta que a leitura efetiva dos textos deve ser colocada como o cerne das práticas literárias na escola, uma vez que “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (Cosson, 2012, p. 23).

Nessa perspectiva, percebe-se que a interação entre o eu leitor com o outro ouvinte por meio da leitura e da contação de histórias proporciona uma maior vivência no ambiente em que se insere, pois, a criança passa a se envolver por completo na história contada, aguçando sua imaginação e expandido seu senso crítico e desenvolvendo seu controle inibitório. Para Bettelheim (1980, p. 65):

Os contos de fadas promovem o desenvolvimento da criança, motivando-a a ser generosa e solidária, fazendo-a compreender que nem sempre as pessoas são boas e que nem sempre as situações são agradáveis. Por consequência, desperta seu senso crítico, fazendo-a refletir entre o pensar e o agir, entre o certo e o errado. Assim, a essência dos contos de fadas é abstrair conceitos formadores de caráter, uma vez que estabelece relação entre “bem e mal”, “certo e errado”. Seus valores são inúmeros: respeito, bondade, justiça, amizade, amor, franqueza, humildade, diferença, etc.

Portanto, na educação infantil, o papel do professor vai além de transmitir conhecimento. Ele atua como um facilitador, criando um ambiente enriquecedor que estimula o desenvolvimento da linguagem oral, da consciência fonológica e das primeiras noções de leitura e escrita. O objetivo é nutrir a curiosidade natural das crianças e estabelecer bases sólidas para o processo contínuo de aprendizado ao longo de suas trajetórias educacionais.

2.4.1 O lúdico como subsídio literário

Para Vygotsky (2008, p. 28), “a brincadeira de faz de conta é o campo de liberdade dos pequenos”. Nessa atividade, a criança é livre, e são as regras da vida social, ocultas na situação imaginária, que transformam essa liberdade em ilusão. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas sim, ao decorrer da situação imaginária.

Dessa forma, não é possível imaginar que as crianças podem se comportar numa situação sem regras do mesmo modo que se comportam numa situação real. Se por um acaso a criança faça o papel da mãe, por exemplo, então ela incorpora para si os mesmos comportamentos referentes ao comportamento da mãe, inclusive seu vocabulário.

A imaginação é um aspecto essencial na mente da criança, e é através dela que sua consciência elabora, num primeiro momento, os dados da realidade circundante: imaginando, o leitor forma novas combinações, joga com objetos e pessoas, faz transferência de características, cria situações e explica o mundo ao sabor de sua mente fantasiosa (Aguilar, 2001, p. 82-83).

A partir da tomada de consciência, a criança consegue reeducar sua vontade, uma vez que se submete às regras que lhe é imposta pelos próprios objetos e demais elementos da brincadeira. Assim, enfatiza Zoia Prestes (2016, p. 32) “a brincadeira tem origem social e seu surgimento não está ligado a forças instintivas, mas às condições sociais da vida da criança, ao seu papel na sociedade”.

A criança brinca se imaginando parte do processo, a ludicidade, os jogos e as brincadeiras de representações, são essenciais para o desenvolvimento infantil e para o desenvolvimento literário, pois a criança tem oportunidade de assumir papéis sociais. Isso permite que ocorra na ação a conhecida como zona de desenvolvimento eminente, em outros termos, desenvolvem-se situações com a intenção de criar conhecimentos/valores que possibilitam a descoberta de regras, atos ou comportamentos de sua cultura, utilizando o "faz-de-conta".

Segundo Friedmann (1992, p. 12), “a brincadeira é o ato de brincar, é a ação que o indivíduo tem diante de uma atividade, o jogo é uma brincadeira que envolve regras e o brinquedo é utilizado para auxiliar nessas atividades lúdicas”. O brincar vai proporcionar momentos de aprendizagens, de desenvolvimento do pensamento, raciocínio, da afetividade, da socialização e a exploração da criatividade, além de ampliar o repertório linguístico.

Assim, a função educativa do jogo oportuniza que o indivíduo reproduza e recrie o mundo a sua volta por meio do jogo e do brinquedo.

Segundo Vygotsky (1998, p. 36) “todo sujeito adquire conhecimento a partir do meio social”, ou seja, a partir da interação com outrem. Diante disso, é importante disponibilizar às crianças o contato com as diferentes formas de arte, como é o caso da contação de histórias. Circunstância que oportuniza a exploração, o conhecimento e a brincadeira, propiciando o desenvolvimento de uma visão transformadora que beneficia o vínculo com a realidade.

Uma pedra vira um telefone, areia é a sopa do neném que está doente, o cachorro de repente se transforma em um cavalo veloz e capaz de voar. Essa visão metafórica sobre os elementos sociais e sobre as próprias crianças exprime seu conhecimento de mundo apoiado nas inúmeras linguagens criadas e recriadas na cultura que estão inseridas. De acordo com Friedman (1992, p. 34), “não importa a origem da criança ela sempre está à procura de algum espaço para se expressar, descobrir o mundo pela brincadeira, estabelecendo relações com o mundo e com todos ao seu redor, por meio do brincar seus significados”.

Essa brincadeira de faz de conta guia o desenvolvimento da criança e se comporta enquanto uma atividade norteadora do desenvolvimento psicológico ao contribuir com as neoformações, alterando e reestruturando as funções psíquicas. Como menciona Zoia Prestes (2016, p. 23) “o novo no faz de conta é o agir que se tem em mente e não em função da situação daquilo que está diante da criança”.

A percepção dos objetos em volta da criança contribui para o desenvolvimento de suas atividades, uma vez que na brincadeira de faz de contas os objetos não são mais os protagonistas da ação. Isso se deve ao fato de que as crianças possuem autonomia para atribuir seu significado, libertando-se das amarras situacionais, de sorte que a percepção direta dos objetos não será a única função que guiará as ações das crianças. Evidentemente, os objetos adquirem significados compatíveis com o momento da brincadeira, constituindo-se um processo de separação entre ideia e objeto. De acordo com Friedman (1992) “os brinquedos têm impacto próprio e constituem, ao mesmo tempo, meios para brincar e veículo da inteligência e da atividade lúdica”.

Na educação infantil, o educador adquire um perfil para a prática de uma pedagogia relacional, isto é, torna-se responsável por mediar o conhecimento. Na prática da perspectiva lúdica, o professor se vale das aulas para transmitir os conteúdos de forma lúdica ensinando as crianças a compartilhar, dividir, interagir e respeitar os limites colocados para aquela atividade (Roloff, 2010).

Diante disso, percebe-se a importância da ludicidade na educação infantil para o processo do letramento literário, entendendo as brincadeiras de faz de conta como sendo fundamentais para a formação integral dos educandos envolvendo todas as dimensões (afetiva física e cognitiva). Ademais, é importante pensar em um espaço que permita à criança explorar o mundo, com a valorização e potencialização da infância. Ambiente que deve propiciar a criação, o protagonismo e as múltiplas experimentações lúdicas capazes de enriquecer as experiências estéticas e ampliar o repertório das crianças de forma significativa.

2.4.2 A leitura como processo de aquisição da linguagem

O conceito de linguagem emerge a partir da necessidade do homem em se relacionar, expressar ideias, sentimentos e desejos e interagir com o outro de maneira clara e contextual. Nesse sentido, para se promover a linguagem devem-se propiciar meios para que exista uma interação, uma vez que no sentido mais amplo e epistemológico da palavra, comunicar significa tornar comum. Em outras palavras, a comunicação visa abrir espaços para que possamos dialogar entre pares, ambos situados em um determinado contexto, dotados de um determinado nexos.

Partindo dessa perspectiva, essa pesquisa também visa analisar a expressão e o diálogo de crianças de 3 anos com relação à literatura, ou seja, o efeito da narração para o desenvolvimento da linguagem que não é dada somente de forma oral ou escrita, mas também corporal, por expressões, sinais, olhares e imagens.

A fala vai além do que palavras e frases soltas, quando elas entram em contato com as experiências do indivíduo e chegam até seus sentidos, se transformam em aprendizado. É pela linguagem que a criança se constitui para si e para o mundo da cultura. O pensamento acontece como uma totalidade, mas para que ela se torne uma realidade é necessário desenvolvê-lo numa sequência de palavras, de sons.

Por meio das palavras, as crianças estabelecem seu próprio mecanismo de comunicação ao fazer perguntas, manifestar suas curiosidades e aprender a funcionalidade dos objetos. Por isso, é de suma importância o processo de escuta, pois, quanto mais falam e expressam suas ideias, vontades, emoções, desejos, necessidades e medos, mais são aprimoradas suas formas de comunicação.

Sendo assim, segundo Krug (2015), a importância de se inserir momentos de leitura para impulsionar a aquisição da linguagem, se justifica pelo fato de que “a leitura, parte fundamental do saber, fundamenta nossas interpretações e nos viabiliza a compreensão do

outro e do mundo” (Krug, 2015, p. 2). Existem vários marcos que caracterizam o desenvolvimento e os processos da linguagem, porém, antes de aprofundar nessas teorias é importante destacar que para além de se comunicar há também uma intenção comunicativa representada pela troca de informações e diálogos.

É notório e bastante presente em nosso meio, a junção de dois conceitos que embora distintos estejam interligados entre si, linguagem e fala. A linguagem, como já mencionada anteriormente, é o ato de se comunicar havendo uma intenção comunicativa, já a fala por sua vez, se caracteriza como um meio de linguagem. É como se estivéssemos em uma orquestra musical na qual, a linguagem se representa através da musicalização, ou seja, a junção de todo som produzido, e a fala por sua vez, se dá através dos instrumentos capazes de impulsionar e dar vida e sentido ao som propagado podendo ser interpretado de diversas maneiras em diferentes contextos.

A aquisição da linguagem se subdivide em três estágios: a língua, a fala e a voz. A língua diz respeito aos sistemas de signos pertencentes a uma determinada comunidade específica, a fala se desenvolve através dos códigos linguísticos próprios de um grupo, já a voz seria o veículo condutor capaz de direcionar algo para um determinado fim.

É válido destacar que o desenvolvimento da linguagem possui diversas concepções, não existindo um consenso em relação a sua aquisição. Desse modo, é necessário compreendermos a importância do desenvolvimento da linguagem para que através das trocas de informações possamos construir pontes sobre o conhecimento e a aprendizagem o que por sua vez, nos proporciona um salto qualitativo nas esferas cognitivas, sociais e emocionais fatores determinantes para a construção de nossa identidade.

2.5 Mediador de práticas pedagógicas e orientações disponíveis nos documentos oficiais

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, fase que abrange crianças de 0 a 6 anos de idade. Período em que o propósito educacional está pautado na promoção do aprendizado e no desenvolvimento integral dos educandos contemplando avanços cognitivos, físicos e socioemocionais. Para traçar essas diretrizes, a BNCC leva em consideração que a primeira infância é um período determinante para o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a vida e o futuro (Brasil, 2016).

A BNCC propõe eixos estruturantes para a Educação Infantil, os quais devem assegurar seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham

condições de aprender e se desenvolver: Conviver, Brincar, Participar Explorar, Expressar e Conhecer-se.

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Considerando abordagens pedagógicas na educação infantil, relacionadas ao desenvolvimento da oralidade e a leitura e contação de histórias, o documento sustenta-se em algumas especificações expressas que:

na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018, p. 36).

A BNCC é baseada na relevância do estímulo à interação e às brincadeiras de modo que permitam que as crianças interajam e adquiram experiências entre o eu, o outro e o nós; corpo gestos e movimentos; traços sons, cores e formas; escuta, fala pensamento e imaginação; espaço tempo, quantidade relações e transformações (Brasil, 2016).

Nesse sentido, de reconhecer os anseios que perpassam o desenvolvimento integral das crianças, compreendendo-as a partir do respeito à suas emoções e sentimentos. Logo, é necessário adicionar e propor momentos significativos no que tange aos seus aspectos emocionais e psicológicos de forma global, associando-os a produções culturais e estéticas, o que viabiliza adentrar e potencializar habilidades para seu desenvolvimento tanto afetivo quanto educativo.

As atividades que envolvem a arte visam contribuir com o desenvolvimento psíquico e emocional, além de promover novas experiências por meio do manuseio de objetos e/ou brincadeiras. Dessa forma, o lúdico, o teatro, a dança, a pintura, o desenho, a criatividade, as contações de histórias e a leitura fazem parte de um momento em que as crianças têm a liberdade de se expressar e comunicar.

O contato com as diferentes formas de artes oportuniza as crianças a exploração, o conhecimento, e a brincadeira, desenvolvendo dessa forma, uma visão transformadora que beneficia um vínculo com a realidade. Compreender a criança como um ser completo, capaz

de criar, recriar, expressar-se através das diversas linguagens, é essencial para se pensar num sujeito social e crítico dentro da sociedade.

Nesse sentido, construir uma prática pedagógica comprometida em ampliar essas produções artístico-culturais é dar vozes e sentidos às inúmeras vivências estéticas e artísticas submersas no mundo infantil, ampliando de maneira significativa o repertório cultural. Dessa forma, consoante Reis e Moreira (2018) pensando na tríade: cuidar, educar e brincar se faz necessário superar a concepção assistencialista, e compreender a criança de maneira integral, respeitando suas especificidades (psicológica, emocional, cognitiva, física e social).

A pesquisa desenvolvida por Silva (2019), intitulada "O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância", emerge de um contexto acadêmico comprometido com a compreensão e promoção do desenvolvimento infantil. Além disso, a pesquisa evidencia a importância de uma abordagem teórico-prática na promoção da formação do pequeno leitor. Ao articular teorias sobre o desenvolvimento infantil, o ato de ler e as estratégias de mediação cultural, a autora constrói uma base sólida para a elaboração e implementação de práticas pedagógicas eficazes. A incorporação de diferentes dimensões, como os gestos embrionários da prática leitora, as estratégias de compreensão leitora e as interações entre mediadores, livros e crianças, evidencia um compromisso com uma educação literária abrangente e sensível às necessidades específicas da primeira infância. Assim, a pesquisa não apenas contribui para o avanço do conhecimento acadêmico sobre o tema, mas também tem o potencial de impactar positivamente a formação e atuação de professores da educação infantil, fortalecendo suas práticas pedagógicas e promovendo o desenvolvimento integral das crianças desde os primeiros anos de vida.

Cientes dos variados benefícios de uma prática pedagógica alinhada ao aspecto artístico, é necessário correlacionar tais informações com a contação de histórias. Isso porque, essa modalidade de oralidade, propicia as crianças o estímulo à criatividade na medida em que cria uma relação lúdica do texto e potencializa a vivência de experiências significativas de aprendizagens.

3 METODOLOGIA

Tendo em vista o objetivo precípua do trabalho de refletir acerca das práticas literárias em atividades de leitura e de contação de histórias, elaboradas a partir de livros de literatura infantil, com intuito de apontar a contribuição de tais ações para o desenvolvimento do letramento literário de crianças de 3 anos. Assim, como objetivos específicos: (1) apresentar uma reflexão sobre a concepção teórica das estratégias de leitura para crianças; (2) desenvolver e aplicar propostas pedagógicas de leitura literária e de contação de histórias, com ênfase nas estratégias de leitura para crianças de 3 e 4 anos; (3) desenvolver um minicurso sobre as estratégias de leitura com a leitura literária e a contação de histórias na educação infantil como produto educacional, exigência do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras.

3.1 Metodologia

O desenvolvimento deste estudo adotou-se a metodologia de pesquisa participante, de abordagem qualitativa e de caráter descritivo, que consiste na descrição das situações de mediação de atividades de leitura e de contação de histórias na educação infantil com crianças de 3 anos em escola de ensino privado, localizada em uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais.

Para propiciar a coleta de dados, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Lavras, órgão colegiado interdisciplinar de caráter público, consultivo e deliberativo, uma vez que os sujeitos envolvidos são seres humanos, tendo plena adequação das normativas envolvendo tal modalidade de investigação.

Para Bodgan e Biklen (1982, p. 13), “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Nesse sentido, o presente texto se caracteriza na abordagem qualitativa pelo fato de que os dados aqui relatados foram produzidos pela própria pesquisadora no ambiente da sala de aula, de sorte que tais dados foram analisados em convergência com a investigação bibliográfica originada do referencial teórico deste estudo. Assim, são descritas as práticas de incentivo à formação literária na educação infantil, a partir da perspectiva das estratégias de leitura propostas por Solé (1998).

A pesquisa qualitativa perpassa atividades de investigação que se apresentam de forma específica e possuem traços comuns. Sendo possível perceber dois aspectos: o primeiro, as peculiaridades da pesquisa qualitativa e o segundo, as modalidades dos tipos de investigação. Alguns a definem como sendo “o estudo da cultura”. Além disso, a pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "observação participante", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", dentre outros (Triviños, 1987, p. 124).

Para Novaes e Gil (2009, p. 142), “a observação participante constitui a rigor um método de pesquisa em que o pesquisador procura tornar-se um membro do grupo observado, e dessa forma compartilhar as experiências de vida para melhor compreender seus hábitos e convenções sociais”. Em suma, a pesquisa participante trata-se de um modelo de investigação social, isto é, origem da pesquisa deve ser situada em uma perspectiva da realidade social, a qual guia a dinâmica da coleta de dados.

No trabalho, a pesquisa participante se molda com base na realidade cotidiana dos participantes, isto é, na realidade estudantil das crianças da educação infantil. Assim, utiliza dimensões da vida real, isto é, os benefícios evidenciados da contação de histórias no letramento literário para a delimitação das fontes de saber e de construção do conhecimento científico.

Portanto, a pesquisa participante visa permitir que pesquisadores e outros educadores encontrem soluções para problemas sociais. Do ponto de vista metodológico, é destacada a conexão entre conhecimento e ação como dois aspectos inseparáveis da convivência humana. Em busca de uma unidade entre teoria e prática, o estudo deixa em evidência a importância de uma abordagem dialética interativa e fundamental para o processo de mudança das conjecturas sociais.

3.2 Apresentação do sujeito da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola que tem como filosofia educar-se para servir e como ideal formar jovens para a construção de uma sociedade melhor. Possui turmas do ensino infantil que engloba do maternal à pré-escola, passando pelos ensinos fundamental I e II, até o ensino médio.

As faixas etárias selecionadas para este estudo abrangem as turmas do maternal III e IV, que englobam crianças com idades de 3 anos. Especificamente, a pesquisa foi conduzida em uma turma de educação infantil III composta por 19 crianças. É relevante mencionar que a instituição educacional abriga um total de três turmas no nível do infantil III.

Na sua totalidade, a seção de educação infantil acolhe um impressionante número de 226 crianças no turno da tarde, demonstrando a importância dessa etapa crucial do desenvolvimento educacional. Como parte do sistema de ensino, o ensino médio registra um contingente de 809 crianças, marcando o último passo antes da transição para o próximo capítulo acadêmico.

A equipe de educadores e profissionais desempenha um papel vital no cenário educacional da escola. A educação infantil conta com 18 professores dedicados, enquanto o ensino fundamental é apoiado por 26 docentes comprometidos com a formação das crianças. A etapa do ensino médio é liderada por 31 professores que desempenham um papel fundamental no direcionamento acadêmico das crianças. Além disso, 18 monitores desempenham um papel de apoio essencial para garantir o bem-estar e a supervisão adequada das crianças.

Não se pode deixar de mencionar o valioso trabalho desempenhado por 40 funcionários responsáveis pela limpeza e outras tarefas essenciais que contribuem para um ambiente educacional seguro e acolhedor.

Nesse contexto, cada indivíduo envolvido desempenha um papel sinérgico para criar um ambiente educacional rico e produtivo. O conhecimento desses números reflete o comprometimento da instituição com a educação abrangente, desde as faixas etárias iniciais até os níveis mais avançados. A colaboração entre as crianças, educadores e equipe de suporte é fundamental para o sucesso educacional e para preparar as crianças para os desafios e oportunidades que o futuro reserva.

A turma do maternal III, na qual a pesquisa foi conduzida exibe uma dinâmica vibrante e encantadora. Composta por 19 crianças, a turma tinha como característica a exploração, a curiosidade, o interesse para o aprendizado. As crianças, com idade em torno de 3 anos, estão em uma fase crucial de desenvolvimento, na qual suas mentes absorvem informações como esponjas e sua expressão criativa floresce a cada dia.

Na turma, é perceptível que uma grande maioria das crianças demonstra um entusiasmo genuíno pela leitura. Uma quantidade significativa delas está sempre pronta para se acomodar e mergulhar em histórias, exibindo uma forte afinidade pelo mundo das palavras. A atmosfera de empolgação é palpável quando um livro é apresentado, e muitas vezes as crianças pedem para que a história seja contada repetidas vezes.

No entanto, também é observado que, como em qualquer grupo diversificado, há variações no nível de interesse pela leitura. Algumas crianças podem ser mais extrovertidas, ansiosas para participar ativamente da contação de histórias, enquanto outras apresentam-se

mais contemplativas, preferindo absorver o enredo e as imagens de forma silenciosa. A atenção e o engajamento podem variar de acordo com o tema da história, as ilustrações e a energia do momento.

Entre as dificuldades observadas em relação à leitura, nota-se que algumas crianças podem enfrentar desafios em manter a concentração por um período prolongado. A natureza ativa e em constante exploração da idade pode levar a momentos de distração durante a contação de histórias. Além disso, pode haver variações individuais no desenvolvimento da linguagem, o que evidencia diferentes níveis de compreensão verbal.

Outra dificuldade, diz respeito à interação entre as crianças durante a contação de histórias. Algumas revelam-se mais inclinadas a conversar ou compartilhar suas próprias ideias, o que pode interromper a narrativa. No entanto, esses momentos também podem ser aproveitados como oportunidades para promover a comunicação e a troca de ideias entre os pequenos.

A turma do maternal III examinada exibe uma mistura empolgante de entusiasmo pela leitura e nuances individuais de engajamento. Ao compreender essas características e dificuldades, foram adaptadas as abordagens para garantir que cada criança seja envolvida e incentivada a explorar o mundo da literatura de maneira significativa e enriquecedora.

3.3 Instrumentos de coleta: atividades elaboradas e aplicadas

Como instrumento de coleta de dados foram realizadas duas atividades de leitura literária e contação de histórias com crianças (Quadro 1).

Quadro 1 - Instrumentos de coleta de dados.

Itens para observação e registro em Diário de Campo	
Descrição de qual atividade a ser desenvolvida	Trata-se da realização de duas atividades: Uma de leitura literária, e outra de contação de histórias.
Atividade de leitura literária	Leitura do Livro Pedro vira porco espinho de autoria de Janaina Tokitaka.
Atividade de contação de histórias	Contação do conto da Chapeuzinho Vermelho usando livro como recurso.

Fonte: Da Autora (2024).

Nas atividades elaboradas e aplicadas para coleta de dados, foram empregados instrumentos voltados ao aprofundamento da compreensão do contexto da leitura literária e da contação de histórias para crianças. O processo de coleta de dados se baseia em duas atividades principais: uma dedicada à leitura literária e outra à contação de histórias. Atividades realizadas de maneira dinâmica e interativa, proporcionando um ambiente propício para o envolvimento e engajamento das crianças.

A atividade de leitura literária envolveu a imersão no livro "Pedro vira porco espinho", escrito por Janaina Tokitaka. Nesse momento, as crianças foram incentivadas a explorar a história, analisar personagens e situações e compartilhar suas impressões. Por meio dela, buscou-se não apenas promover o contato direto com o texto, mas também desenvolver a capacidade de interpretação e reflexão.

Já a atividade de contação de histórias focou na narrativa do conto clássico da "Chapeuzinho Vermelho". Utilizando o livro como recurso, a história foi contada de maneira envolvente e cativante. Nesse contexto, as crianças tiveram a oportunidade de se conectar com os personagens e os elementos do enredo, enquanto também participavam ativamente da experiência por meio de perguntas, diálogos e discussões.

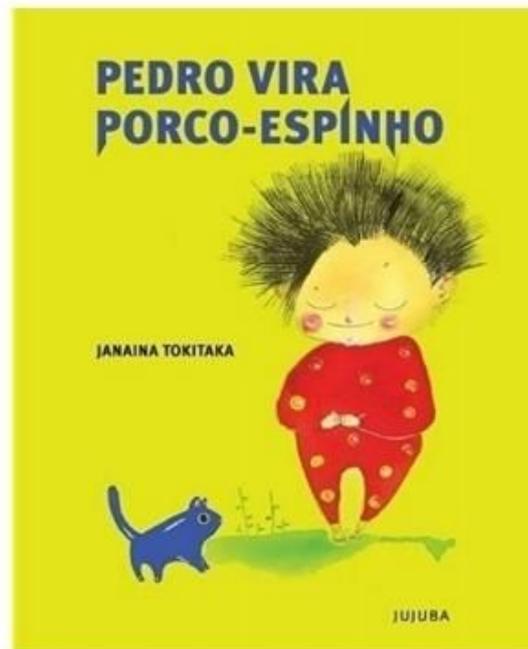
A observação e o registro das interações das crianças com as atividades são essenciais para o processo de coleta de dados. Um Diário de Campo foi mantido para documentar os dados, reações e comentários das crianças em relação à leitura literária e à contação de histórias. Esse registro detalhado permitiu a análise posterior das percepções e aprendizados das crianças, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do impacto dessas atividades em seu desenvolvimento literário e cognitivo.

4 ATIVIDADE DE LEITURA LITERÁRIA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COM CRIANÇAS

4.1 Atividade de leitura literária

A estratégia de leitura desenvolvida foi realizada a partir da obra “Pedro vira porco-espinho”, de autoria de Janaina Tokitaka (Figura 1). A obra da autora Janaina Tokitaka aborda a intrigante questão das emoções e sentimentos que todos nós experienciamos. O livro convida os leitores a explorarem as complexidades das emoções humanas, questionando de forma lúdica e cativante os processos que desencadeiam diferentes estados emocionais.

Figura 1 - Capa do “Pedro vira porco-espinho”.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A narrativa gira em torno de Pedro, um garoto comum, cuja vida segue uma série de rotinas e experiências infantis. No entanto, quando uma dessas situações não se desenrola conforme suas expectativas, Pedro passa por uma transformação peculiar: ele se transforma em um porco-espinho. Essa metamorfose simbólica é utilizada para representar as mudanças repentinas de humor e as emoções intensas que experimentamos, muitas vezes manifestadas através do que os adultos podem chamar de "birra" ou "manha".

Por sua narrativa sutil e divertida, o livro explora o universo interior das crianças, levantando questionamentos sobre a origem das emoções e como elas influenciam nosso

comportamento e estados de espírito. Ao abordar a forma como a raiva, a frustração e outros sentimentos podem surgir e se manifestar, a história convida os jovens leitores a refletirem sobre seus próprios sentimentos e a entenderem que essas experiências são naturais e fazem parte da jornada emocional de todos.

Além de proporcionar um enredo envolvente e cheio de imaginação, o livro serve como uma ferramenta valiosa para que pais, educadores e crianças explorem, em conjunto, o mundo das emoções, fomentando conversas sinceras e um espaço de compreensão mútua. Ao final, o livro oferece uma oportunidade para que os pequenos leitores entendam sobre a origem de seus próprios sentimentos e emoções, incentivando-os a desenvolver um maior entendimento emocional e uma conexão mais profunda com seu interior.

A história acima foi escolhida e apresentada com a finalidade de registrar sentimentos que são observados na vida diária de cada criança. Questionamentos como: “De onde vêm as emoções? Do que se alimenta a raiva? Por que estamos calmos e, de repente, não estamos mais?” foram empregados no intuito de instigar atitudes de participação e cooperação (Quadro 2).

Quadro 2 - Sistematização dos questionamentos realizados na leitura da obra “Pedro vira porco-espinho”.

Questionamentos
"De onde vêm as emoções?"
"Do que se alimenta a raiva?"
"Por que estamos calmos e, de repente, não estamos mais?"

Fonte: Dados da pesquisa.

a) **Momento de motivação**

Para motivar as crianças à leitura do texto, foi adotada uma abordagem envolvente e interativa. Iniciada com uma introdução cativante, capaz de despertar a curiosidade ao sugerir uma jornada emocionante para explorar a origem dos sentimentos. Foi questionado: "Você já se perguntou por que ficamos com raiva ou tristes?", o que estimulou a reflexão ativa para encontrar a resposta (Quadro 3).

Quadro 3 - Pergunta feita às crianças para introduzir o tema do livro “Pedro vira porco-espinho”.

Pergunta	Respostas das crianças
"Você já se perguntou por que ficamos com raiva ou tristes?"	Criança 01: “Acho que é quando a mamãe fica brava” (triste).
	Criança 02: “Quando alguém pega meu brinquedo” (triste)
	Criança 03: “Feliz? Fico feliz quando vou à praia”.
	Criança 04: “Feliz? Na casa da vovó lá tem balanço”.
	Criança 05: “Feliz? Quando vou ao circo”.

Fonte: Dados da pesquisa.

Após essa introdução, foi apresentado o contexto do livro, revelando informações sobre a autora, Janaina Tokitaka, e mencionando que a história gira em torno de um menino chamado Pedro e suas transformações de humor. No momento, foi criada uma expectativa emocionante nos ouvintes ao mencionar as incríveis aventuras que Pedro enfrentaria devido às suas emoções mágicas.

Para criar uma conexão com minhas próprias experiências pessoais, incentivei-me a compartilhar momentos em que senti emoções intensas, como raiva, tristeza ou alegria. Isso possibilitou a criação de uma ponte entre o conteúdo do livro e minha própria vida, tornando-o mais relevante e significativo.

Através de uma atividade de antecipação, desafiei-me a imaginar situações que poderiam fazer alguém se transformar em um animal, como um porco-espinho. Minhas respostas estimularam minha criatividade e engajamento, preparando o terreno para a leitura.

Apresentei algumas ilustrações do livro, destacando os momentos em que Pedro se transforma. As imagens serviram como um estímulo visual, permitindo que a história fosse visualizada de maneira mais vívida.

Finalmente, criei uma expectativa emocionante para a leitura real, enfatizando que a hora de descobrir o que acontece com Pedro estava se aproximando. Introduzi a leitura de forma interativa, convidando-me a fazer previsões sobre a história, mantendo minha participação ativa.

Por meio dessa abordagem envolvente e interativa, foi criado um ambiente propício para a leitura do texto de forma cativante. Ao despertar minha curiosidade, conectar o conteúdo com minhas experiências pessoais e envolver-me ativamente, foi possível incentivar minha participação na leitura e na exploração das emoções abordadas no texto.

Dito isso, com auxílio de uma canção as convidei para se assentarem em roda para ouvirem a contação, é o momento de acolher as crianças no contexto literário. Desse modo, para que se sintam bem acolhidas, foi utilizada uma canção no intuito de introduzir a prática e recepcioná-las demonstrando afeto e ampliando a prática literária: “No mundo das maravilhas, agora vou entrar/ Qual será a linda história que a Nata irá contar? / Vocês vão escutar”.

Solé (1998) sugere que antes de iniciar a leitura é importante envolver a atenção a partir de um objetivo, por exemplo: "ler para obter uma informação precisa", "ler para aprender" ou "ler por prazer". Após encontrar o objetivo, é importante identificar a motivação para a leitura, uma vez que as crianças motivadas têm maior probabilidade de se envolverem com os textos, buscarem maior compreensão e persistirem na leitura diante de desafios. Para motivar as crianças iniciamos com questões sobre os sentimentos, permitimos que cada uma se expressasse. Também mostramos o livro, a capa e a autora. Tais questões podem ser empregadas estratégias como a antecipação do tema ou da ideia principal do texto, utilizando elementos paratextuais como o título, subtítulo, imagens e fotos, além do levantamento do conhecimento prévio das crianças e de suas expectativas em relação ao gênero do texto. É importante mencionar que, para a autora, a motivação pode ocorrer quando o leitor é contagiado por outra pessoa, no caso da sala de aula, quando o professor consegue contagiar as crianças para a leitura, como observado no presente estudo.

Nesse mesmo sentido, Cosson (2012) corrobora a fundamentação teórica de Solé (1998) ao afirmar que é necessário que haja uma preparação que anteceda a leitura, cujo primeiro passo da sequência básica do letramento literário deve ser a motivação. Para o autor, a motivação é um elemento fundamental para o desenvolvimento de habilidades de leitura e, portanto, os educadores devem buscar estratégias que despertem o interesse e a curiosidade das crianças em relação à leitura. Portanto, tanto Solé (1998) quanto Cosson (2012) ressaltam a importância de uma preparação prévia à leitura para promover a interação eficaz das crianças com o texto, a qual inclui a motivação para ler.

Após uma introdução interativa, as crianças foram motivadas e engajadas na leitura do livro "Pedro vira porco-espinho" de Janaina Tokitaka. Através de perguntas reflexivas e uma abordagem lúdica, exploraram juntas as emoções e os sentimentos apresentados na história, criando um espaço de diálogo e compreensão mútua. Através da sistematização dos questionamentos e da análise das respostas das crianças, foi possível observar como elas se envolveram ativamente na discussão sobre as emoções, compartilhando suas próprias experiências e percepções.

Ao longo do momento de motivação, foram utilizadas uma variedade de estratégias, como a criação de expectativas emocionantes, o compartilhamento de experiências pessoais e a visualização de ilustrações, para tornar a leitura mais significativa e envolvente. Ao finalizar as atividades, proporcionou-se um momento de acolhimento e conexão através de uma canção, demonstrando afeto e ampliando a prática literária de forma agradável e acolhedora. Essas atividades não apenas estimularam o interesse das crianças pela leitura, mas também promoveram a reflexão sobre as emoções e os sentimentos, incentivando a empatia e o desenvolvimento de uma maior compreensão emocional.

b) Momento de leitura

Após o momento de acolhida, foi realizada a leitura do livro: Pedro vira porco espinho de Janaina Tokitaka. Após o acolhimento caloroso, foi chegada a hora aguardada: a leitura do livro "Pedro vira porco-espinho", da autora Janaina Tokitaka. Com as crianças acomodadas em seus lugares, ansiosas por descobrir as aventuras de Pedro, a atmosfera estava carregada de expectativa e empolgação (Figuras 2 e 3).

Figura 2 - Momento da contação de histórias.



Fonte: Da Autora (2024).

O espaço foi cuidadosamente preparado para a experiência de leitura. Um cantinho aconchegante foi montado, com almofadas coloridas e um tapete macio, criando um ambiente

convidativo para a imersão na história. As crianças olhavam com olhares curiosos para o livro cuidadosamente segurado, prontas para serem imersas em uma jornada literária.

Figura 3 - Momento da contação de Histórias.



Fonte: Da Autora (2024).

Com a atenção das crianças focada no livro, a leitura teve início. Minha voz entrou em sintonia com as palavras da autora, dando vida aos personagens e à narrativa. As ilustrações ganharam vida enquanto as páginas eram viradas e os pequenos olhos acompanhavam cada detalhe com fascínio.

As expressões e entonações da minha voz acompanhavam as emoções e os momentos da história, envolvendo as crianças em um mundo de imaginação e descoberta. À medida que a trama se desenrolava, as reações das crianças eram visíveis: risos, olhares atentos e até mesmo alguns suspiros de surpresa.

Durante a leitura, pausas estratégicas foram feitas para permitir a interação com as crianças. Perguntas eram lançadas para incentivar a participação delas e promover a conexão com os acontecimentos da história. Isso não apenas mantinha o envolvimento das crianças, mas também estimulava a reflexão sobre as emoções e as transformações vivenciadas por Pedro. Foi questionado: “De onde vêm as emoções?”, “Do que se alimenta a raiva? Por que estamos calmos e, de repente, não estamos mais?” (Quadro 4).

Quadro 4 - Perguntas feitas às crianças durante a leitura do livro “Pedro vira porco-espinho”.

Perguntas	Respostas das crianças
“De onde vem as emoções?”	Criança 01: “Vem do choro”
	Criança 02: “Dos olhos”
	Criança 03: “Acho que é do coração”
	Criança 04: “Quando faço careta”
	Criança 05: “Do abraço da mamãe”
“Do que se alimenta a raiva? Por que estamos calmos e, de repente, não estamos mais?”	Criança 01: “Vem do choro”
	Criança 02: “Vem quando fico bravo”
	Criança 03: “Brigar com o colega”
	Criança 04: “Muito choro”
	Criança 05: “Quando machuco”

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme a história chegava ao seu clímax e se aproximava do desfecho, a atmosfera da sala estava carregada de excitação e curiosidade. As crianças se aproximavam, literalmente à beira de seus lugares, para acompanhar o desfecho da aventura de Pedro.

Ao virar a última página, o silêncio momentâneo foi seguido por aplausos entusiasmados e um coro de vozes expressando a empolgação e o encanto com a história. A leitura havia criado um vínculo entre as crianças e a narrativa, deixando-as com um sentimento de realização e uma vontade maior de explorar o mundo dos livros.

Neste momento de leitura, a mágica da literatura se fez presente, transportando as crianças para um mundo de emoções, reflexões e imaginação. Muito além do que simplesmente ler um livro, a leitura de “Pedro vira porco-espinho” foi uma experiência que uniu a voz, as palavras e a imaginação das crianças, deixando uma marca duradoura em seus corações e mentes.

Para Cosson (2012) a leitura literária nas escolas é de fundamental relevância. O autor afirma a importância de se promover a leitura de textos literários nas escolas visando não apenas o desenvolvimento do letramento literário, mas também a capacidade do leitor de transcender sua própria realidade e entender melhor o seu papel para a comunidade em que está inserido. Para o autor, a leitura literária vai além da decodificação das palavras e da compreensão superficial do texto; a leitura é o resultado da interação entre o texto e o leitor.

É importante destacar que durante a leitura de uma obra literária, a formulação de perguntas sobre o texto é uma estratégia valiosa. Essa abordagem não apenas promove uma

interação mais profunda entre o texto e o leitor, mas também estimula a compreensão das narrativas, ensinando as crianças a focarem em questões essenciais. Além da formulação de perguntas, outras atividades, como a elaboração de previsões sobre o texto, o monitoramento da compreensão, a realização de inferências a partir do implícito, o esclarecimento de dúvidas e o resumo das informações importantes, são igualmente importantes durante a leitura para favorecer a interpretação do texto (Solé, 1998).

A leitura do livro "Pedro vira porco-espinho" e as atividades relacionadas, foi evidente o impacto positivo que a experiência teve nas crianças. Através da narrativa envolvente e das interações promovidas durante a leitura, as crianças não apenas se divertiram, mas também refletiram sobre as emoções, desenvolveram habilidades de compreensão e interpretação de texto, e fortaleceram o vínculo com a literatura. Essa experiência não se limitou apenas ao momento da leitura, mas deixou uma impressão duradoura, incentivando as crianças a explorarem ainda mais o mundo da leitura e da imaginação. A leitura literária, aliada a atividades interativas e reflexivas, é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, proporcionando-lhes não apenas conhecimento, mas também momentos de encanto e descoberta.

c) Momento depois da leitura

Após a emocionante leitura, uma atividade especialmente planejada estava pronta para continuar a jornada das crianças na exploração das emoções. Com a história fresca em suas mentes e os sentimentos de Pedro ainda reverberando, criou-se o momento ideal para proporcionar uma conexão tangível entre as emoções e a expressão artística.

A atividade proposta era simples, porém carregada de significado. Cada criança tinha a oportunidade de criar seu próprio porco-espinho, usando materiais diversos como papel, cola, lápis de cor e canetas. O toque especial estava na maneira como essa criação seria personalizada: os porcos-espinhos seriam as manifestações visuais das emoções que as crianças estavam sentindo. Na Figura 4 está apresentado o processo de criação.

Figura 4 - Processo de criação do porco-espinho pelas crianças.



Fonte: Da Autora (2024).

Com uma paleta de cores vibrantes dos materiais postos à disposição, as crianças se dedicaram à tarefa com entusiasmo. Os olhares concentrados e as mãos habilidosas trabalhavam para dar vida aos porcos-espinhos, enquanto a sala se enchia de uma energia criativa e contagiante.

Figura 5 - Resultado do porco-espinho criado.



Fonte: Da Autora (2024).

À medida que as crianças davam forma aos seus porcos-espinhos, uma oportunidade única de expressão se desdobrava. Cada detalhe da criação, desde a expressão facial até as cores escolhidas, carregava consigo o peso das emoções sentidas durante a leitura. A tristeza, a alegria, a surpresa e todas as outras emoções eram capturadas e transformadas em pequenas obras de arte.

A sala de aula se transformou em um espaço em que a individualidade e a criatividade eram celebradas. Enquanto as crianças trabalhavam em suas criações, conversas espontâneas surgiam, proporcionando uma oportunidade adicional para compartilhar as experiências

emocionantes despertadas pela história. Era como se as emoções, antes apenas palavras e conceitos abstratos, ganhassem forma e cor diante dos olhos.

Ao final da atividade, a sala estava repleta de porcos-espinhos únicos e emocionalmente carregados (Figura 5). Cada criança havia criado uma representação visual de seus sentimentos e experiências após a leitura da história. O resultado era um verdadeiro testemunho da maneira como as palavras podem inspirar ação e como as emoções podem ser canalizadas de forma criativa.

Essa atividade não apenas consolidou as lições emocionais da história, mas também proporcionou um espaço seguro e inclusivo para as crianças compartilharem suas emoções e expressarem suas vozes únicas. A conexão entre a leitura e a expressão artística foi uma experiência valiosa, mostrando que as histórias têm o poder de desencadear conversas, reflexões e, acima de tudo, a expressão sincera das emoções humanas.

Nesse viés, o tema proposto, busca trabalhar com a educação infantil o letramento literário através da leitura de história: Pedro vira porco-espinho, tem por intuito estimular a criatividade, curiosidade, fantasia, imaginação e desenvolver a linguagem oral nas crianças, na qual constroem o conhecimento das coisas e do mundo, além disso, trabalhar as emoções.

Nesse sentido, é primordial que o pedagogo traga para dentro dos ambientes educacionais textos que trabalham os aspectos emocionais do psiquismo infantil, entendendo-os como seres em formação capazes de se desenvolverem integralmente.

A atividade proposta segue a fundamentação teórica de Solé (1998), que enfatiza as estratégias de compreensão da leitura para depois da leitura. Segundo a autora, essa fase envolve a identificação da ideia principal do texto por meio de uma reflexão sobre o conteúdo lido. Diversas atividades podem ser adotadas para alcançar esse objetivo, no caso com as crianças, permitir que falem sobre a história lida, produzir desenhos, recriar personagens, como foi proposto neste trabalho, a representação ilustrativa. Os educadores desempenham papel fundamental ao ensinar as crianças a identificarem a ideia principal de um texto, para que possam realizar uma leitura crítica e autônoma, capacitando-os a compreender profundamente o conteúdo e a formar suas próprias interpretações. A Figura 6 mostra o momento da atividade após leitura.

Figura 6 - Momento da atividade.



Fonte: Da Autora (2024).

A atividade após a leitura proporcionou uma experiência enriquecedora, onde as crianças puderam expressar suas emoções de forma criativa e tangível. A criação dos porcos-espinhos como manifestações visuais das emoções vivenciadas durante a história não apenas fortaleceu o vínculo com o texto, mas também incentivou a reflexão sobre as próprias emoções. Ao trabalhar com cores, formas e expressões faciais, as crianças não apenas deram vida aos seus porcos-espinhos, mas também exploraram a riqueza e a complexidade de seus próprios sentimentos. Além disso, a atividade proporcionou um ambiente inclusivo e

acolhedor, onde as crianças puderam compartilhar suas experiências e se expressar livremente.

Seguindo as diretrizes teóricas de Solé (1998), essa abordagem pós-leitura não apenas reforçou a compreensão do texto, mas também promoveu o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e autônoma nas crianças, preparando-as para uma relação mais profunda e significativa com a literatura. Ao final, a atividade não apenas consolidou as lições emocionais da história, mas também fortaleceu o processo de letramento literário e o desenvolvimento emocional das crianças, enriquecendo sua jornada de aprendizado e crescimento.

4.2 Atividade de Contação de histórias

a) Momento de motivação

Antes de mergulhar na mágica narrativa do conto da Chapeuzinho Vermelho, criei um momento de motivação que aguçou a curiosidade das crianças e as preparou para a aventura que estava prestes a começar. Com um entusiasmo palpável no ar, lancei um cenário envolvente que encantou as crianças desde o início.

Comecei por trazer à tona a história que iríamos explorar, mencionando o clássico conto da Chapeuzinho Vermelho. Ao perceber os olhares atentos das crianças, fiz perguntas intrigantes, tais como: "Vocês já imaginaram como seria se encontrassem um lobo na floresta? E se tivessem que levar uma cestinha de doces para a vovó, como se sentiriam?" (Quadro 5). Essas questões iniciais imediatamente despertaram a imaginação e a antecipação das crianças.

Com uma pitada de mistério, sussurrei que havia um grande segredo escondido na história da Chapeuzinho Vermelho, algo que elas descobririam à medida que a história fosse revelada. Essa sugestão enigmática capturou a atenção das crianças, fazendo com que elas se perguntassem o que poderia ser esse segredo intrigante.

Quadro 5 - Perguntas feitas às crianças durante a leitura do livro “Chapeuzinho Vermelho”.

Perguntas	Respostas das crianças
“Como seria se encontrar o lobo na floresta?”	Criança 01: “correr de medo do lobo...”
	Criança 02: “correr do lobo, Nata”
	Criança 03: “esconder atrás da árvore”
	Criança 04: “esconder, também!”
	Criança 05: “correria do lobo”
“O que você acha que a chapeuzinho sentiu ao encontrar o lobo?”	Criança 01: “Medo”
	Criança 02: “Ficou apavorado”
	Criança 03: “Tremeu de medo”
	Criança 04: “Ficou com muito medo”
	Criança 05: “Chorou de medo”

Fonte: Dados da pesquisa.

Para tornar o momento ainda mais atraente, propus um pequeno jogo. Entreguei uma cestinha com doces simbólicos a uma das crianças, dizendo que ela era a "Chapeuzinho Vermelho" por um instante. Convidei outra criança para desempenhar o papel do "lobo", estimulando a imaginação e o senso de diversão.

Apresentei um lenço vermelho que seria o "capuz" da Chapeuzinho e, com um sorriso, declarei: "Antes de iniciarmos a jornada na floresta, vamos usar nossa imaginação e fazer parte da história. Estão prontos para embarcar nessa aventura?"

O entusiasmo das crianças era palpável, e as risadas de antecipação ecoavam na sala. Com um cenário de brincadeira e imaginação estabelecido, estava claro que todos estavam ansiosos para mergulhar na narrativa.

Esse momento de motivação criou uma conexão entre as crianças e o conto da Chapeuzinho Vermelho de uma maneira interativa e envolvente. Estimulando suas mentes e corações com perguntas instigantes e a promessa de um segredo por desvendar, preparei o terreno para uma contação de histórias emocionante e imersiva, na qual cada criança poderia se tornar parte da magia do conto clássico.

Essa prática foi embasada nas fundamentações teóricas de Solé (1998) e Cosson (2012) sobre a importância da motivação para a leitura. Ambos os autores afirmam que toda atividade deve ter como ponto de partida a motivação das crianças, pois ela aumenta a chance das crianças se engajarem com os textos. Nesse sentido, as estratégias de leitura podem

despertar o interesse e a curiosidade das crianças em relação à leitura, tendo um papel fundamental na sala de aula (Cosson, 2012; Solé, 1998).

Após o momento inicial de motivação, permeado por perguntas instigantes e a promessa de um segredo por desvendar, as crianças embarcaram entusiasmadamente na narrativa da Chapeuzinho Vermelho. A atmosfera interativa e envolvente criada durante essa atividade proporcionou não apenas uma imersão na magia do conto clássico, mas também uma oportunidade para que cada criança se tornasse parte ativa da história. O uso de estratégias de leitura embasadas nas teorias de Solé (1998) e Cosson (2012) demonstrou a importância fundamental da motivação para o engajamento das crianças com os textos, destacando o papel crucial das práticas pedagógicas em despertar o interesse e a curiosidade dos alunos. Assim, a contação de histórias não apenas estimulou a imaginação e a criatividade das crianças, mas também promoveu uma experiência significativa de aprendizado, enriquecida pela interação ativa dos alunos com a narrativa.

b) Momento de leitura

Após o emocionante momento de motivação, era chegada a hora aguardada: a leitura do conto da Chapeuzinho Vermelho (Figura 7). Com as crianças reunidas em um círculo, olhares ansiosos e corações cheios de expectativa, mergulhei na narrativa mágica que cativou gerações.

Minha voz assumiu um tom cativante, como se estivesse contando um segredo especial apenas para eles. As palavras fluíam, carregando consigo a emoção e o suspense que permeiam a história. Cada detalhe, desde a ida da Chapeuzinho para a casa da vovó até o encontro com o lobo na floresta, foi pintado com vivacidade e entusiasmo.

Figura 7 - Momento da contação da história.



Fonte: Da Autora (2024).

As pausas estratégicas permitiam que as crianças imaginassem as cenas e os personagens, criando um envolvimento sensorial. As expressões faciais e a entonação da minha voz davam vida aos personagens, enquanto os olhos das crianças acompanhavam cada reviravolta da trama.

À medida em que a história se desenrolava, interações sutis eram incorporadas. Perguntas eram lançadas: "O que vocês acham que a Chapeuzinho sentiu ao encontrar o lobo?" (Quadro 6), incentivando as crianças a compartilharem suas próprias percepções e reflexões. Esse diálogo ocasional acrescentava uma camada de participação ativa à experiência da leitura.

Quadro 6 - Perguntas feitas às crianças durante a leitura do livro "Chapeuzinho Vermelho".

Perguntas	Respostas das crianças
"O que você acha que a chapeuzinho sentiu ao encontrar o lobo?"	Criança 01: "Medo"
	Criança 02: "Ficou apavorado"
	Criança 03: "Tremeu de medo"
	Criança 04: "Ficou com muito medo"
	Criança 05: "Chorou de medo"

Fonte: Dados da pesquisa.

As ilustrações do livro eram exibidas, permitindo que as crianças visualisassem os personagens e cenários. Os olhos curiosos se fixavam nas imagens, como se estivessem assistindo a um filme colorido e vivo que se desenrolava diante deles.

Com a proximidade do fim da narrativa, a tensão aumentava. Minha voz se intensificava, mantendo as crianças aflitas em seus lugares, ansiosas para saber o desfecho da história. E então, o desfecho épico chegou, e a reação foi palpável - suspiros de surpresa e olhares arregalados preenchiam a sala.

Ao concluir a história, a atmosfera estava carregada de satisfação e encanto. As crianças haviam viajado para um mundo de conto de fadas, onde coragem, engenhosidade e compreensão eram as principais lições. A contação da história da Chapeuzinho Vermelho havia capturado suas mentes e corações, e o silêncio momentâneo que se seguiu foi preenchido com aplausos entusiasmados e um sentimento de realização.

Nesse momento da leitura, o poder das palavras e da imaginação estava em plena exibição. A contação do conto da Chapeuzinho Vermelho não se limitou ao ato de contar uma história, mas sobre transportar as crianças para um mundo de maravilhas, ensinamentos e

aventura. A sala estava impregnada de magia literária, deixando uma impressão duradoura nas mentes das crianças e incitando um amor cada vez maior pelo mundo dos contos de fadas.

A prática de narração de histórias na educação infantil assume uma importância crucial no desenvolvimento literário das crianças, fortalecendo os laços sociais, educacionais e afetivos (Mateus *et al.*, 2014). Esta atividade permite que a criança construa sua própria narrativa, impulsionando seu desenvolvimento ao buscar autonomia e liberdade de escolha dentro do seu contexto. Neste contexto, o papel do educador é essencial, estimulando a criatividade da criança e proporcionando meios para que ela possa criar sua própria história (Vitor; Korbes, 2011).

É importante ressaltar que o ambiente de narração de histórias pode influenciar diretamente o interesse pela leitura. Por isso, é fundamental criar um ambiente de leitura positivo e motivador na sala de aula, disponibilizando uma variedade de materiais de leitura interessantes e relevantes para as crianças, promovendo assim a interação entre o leitor e o texto (Solé, 1998).

Além disso, um pré-requisito crucial para que as crianças aprendam a interpretar o texto é entender como o educador realiza essa atividade, quais são suas expectativas, que perguntas e quais são suas dúvidas. Em resumo, as crianças precisam observar um processo que lhes permita visualizar as estratégias em ação (Solé, 1998). Portanto, no presente estudo, foram elaboradas perguntas pelo educador durante o momento da leitura, com o objetivo de favorecer a compreensão do texto e sua interpretação. É importante ressaltar que narrar e ler são atividades distintas, cada uma com seu valor único e contribuição para o desenvolvimento das crianças.

c) Momento depois da leitura

Após a emocionante leitura do conto da Chapeuzinho Vermelho, o entusiasmo era evidente nas feições dos ouvintes. As crianças estavam envoltas em uma aura de encantamento, ansiosas para explorar suas próprias interpretações da história por meio da atividade de desenho que estava por vir.

Distribuí papel em branco, lápis de cor, canetas e outros materiais artísticos, criando um ambiente criativo e acolhedor. Expliquei que a próxima parte da jornada envolvia expressar suas emoções e pensamentos por meio de desenhos inspirados na história que acabaram de ouvir.

As crianças receberam a liberdade de escolher o que queriam retratar em seus desenhos: a Chapeuzinho, o lobo, a vovó, a floresta ou qualquer outro elemento que as tivesse tocado durante a leitura. Esse convite para que fizessem uma escolha pessoal incentivava a expressão individual e o envolvimento das emoções vivenciadas ao longo da contação.

Enquanto as crianças se dedicavam a seus desenhos, a sala ganhava vida com cores e traços. Sorrisos de concentração adornavam seus rostos enquanto eles davam vida às suas interpretações visuais da história. Algumas crianças se concentravam nos detalhes do vestido vermelho da Chapeuzinho, enquanto outras retratavam o lobo com olhos astutos.

Durante a atividade, circulei pela sala, observando com interesse os desenhos em progresso. Perguntas sutis eram feitas para estimular a reflexão e o diálogo, como: "O que você mais gostou na história da Chapeuzinho Vermelho?" ou "Como você acha que a Chapeuzinho se sentiu ao encontrar o lobo?" (Quadro 7).

Quadro 7 - Perguntas feitas às crianças após a leitura do livro “Chapeuzinho Vermelho”.

Perguntas	Respostas das crianças
"O que você mais gostou na história da Chapeuzinho Vermelho?"	“O lobo, com uma enorme boca, correndo atrás da chapeuzinho “
	“Quando o lobo encontra a chapeuzinho na floresta”
	“O lobo na cama da vovó usando seus óculos”
	“O lobo sai correndo do caçador”
	“O lobo com a roupa da vovó e boca grande”
"Como você acha que a Chapeuzinho se sentiu ao encontrar o lobo?"	“Medo”
	“Medo”
	“Medo do lobo”
	“Ai que medo”
	“Medo da boca grande”

Fonte: Da Autora (2024).

O ambiente estava cheio de murmúrios suaves enquanto as crianças discutiam suas escolhas criativas e compartilhavam suas interpretações. Era um momento de descoberta, onde as emoções e a imaginação se entrelaçavam em cada traço e pincelada.

Com os desenhos tomando forma (Figura 8), os detalhes eram refinados e um senso de realização e orgulho pairava no ar. A sala agora estava repleta de uma coleção única de obras de arte, cada uma contando sua própria versão visual da história.

Figura 8 - Momento da aplicação da atividade.



Fonte: Da Autora (2024).

Quando a atividade chegou ao seu fim, um círculo de compartilhamento foi formado. As crianças tiveram a oportunidade de mostrar e explicar seus desenhos aos colegas, compartilhando suas interpretações e sentimentos. O ambiente se tornou uma galeria de imaginação, onde cada desenho era uma janela para a mente criativa de uma criança.

O momento após a leitura e a atividade de desenho era de celebração e aprendizado. Através da expressão artística, as crianças puderam não apenas internalizar a história, mas também compartilhar sua própria voz e perspectiva. O entusiasmo e a satisfação eram evidentes em seus sorrisos e conversas, lembrando-nos do poder da literatura em inspirar a criatividade e promover o compartilhamento emocional.

Segundo Solé (1998) o momento depois da leitura representa uma fase essencial no processo de compreensão e reflexão, para identificar o objetivo central do texto lido. A elaboração de resumos está intrinsicamente ligada às estratégias para identificar a ideia principal do texto e seus detalhes secundários. Durante esse momento, os leitores têm a oportunidade de processar as informações, examinar o conteúdo do texto e refletir sobre seu significado. Os educadores exercem uma função significativa ao orientar as crianças nesse processo, fornecendo estratégias e oportunidades para que possam refletir, discutir e interpretar os textos lidos.

O momento pós-leitura revelou-se como uma etapa crucial no processo de compreensão e reflexão, onde os educandos tiveram a oportunidade de processar as informações, analisar o conteúdo do texto e refletir sobre seu significado. Assim, cada traço e pincelada tornaram-se testemunhos do poder da literatura em fomentar a criatividade e promover o compartilhamento emocional, solidificando uma experiência enriquecedora de aprendizado e expressão na esfera educacional.

O papel do educador nesse contexto é de suma importância, pois ele atua como mediador entre a obra literária e as crianças, guiando o processo de compreensão, reflexão e expressão. O educador não apenas apresenta a história, mas também estimula a participação ativa das crianças, fazendo perguntas reflexivas, encorajando a discussão e oferecendo suporte emocional durante todo o processo. Além disso, o educador desafia as crianças a explorarem suas próprias interpretações da história, promovendo a criatividade e o pensamento crítico. Ele cria um ambiente seguro e inclusivo onde as crianças se sentem motivadas a expressar suas emoções e ideias livremente, incentivando o desenvolvimento emocional e cognitivo. Ao mesmo tempo, o educador oferece orientação e feedback construtivo para ajudar as crianças a aprimorarem suas habilidades de compreensão e expressão. O educador desempenha um papel como facilitador do aprendizado, promotor da criatividade e guia no desenvolvimento integral das crianças.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: Estratégias de leitura: reflexões sobre as contribuições para formação de mediadores de leitura na educação básica

5.1 Pendurando o coração no varal: a construção do minicurso

A formação adequada de professores é essencial para promover o desenvolvimento da alfabetização e do letramento em estudantes. Nesse contexto, o presente relato de experiência descreve um minicurso¹ realizado que teve como objetivo formar professores em estratégias de leitura, visando enriquecer suas práticas educativas. A partir do marco teórico que aborda conceitos como leitura, letramento literário, estratégias de leitura e mediação de leitura, surgiu a algumas questões problematizadoras, são elas:

1) como podemos explorar estratégias de leitura, promover experiências e reflexões sobre letramento de forma contextualizada e significativa?

2) Como podemos integrar teoria e prática de modo a fomentar o desenvolvimento profissional de Professores? Surge, como possibilidade, a criação do Mini Curso Estratégias de leitura: reflexões sobre as contribuições para a formação de mediadores de leitura na educação básica, promovido pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Em um primeiro momento, elaboramos o curso com o foco nos estudantes em formação inicial (Folder de divulgação do curso na Figura 9). Aos poucos, as ideias foram ganhando força e a proposta se ampliou para professores e interessados na temática. Compreendemos a formação docente como um processo contínuo e dinâmico, no qual os professores são incentivados a desenvolver uma prática reflexiva e crítica em seu trabalho pedagógico (Freire, 1996). Nessa abordagem, reconhece-se que a formação não se limita a um momento inicial, mas se estende ao longo da carreira, envolvendo a busca por conhecimentos plurais e atualizados (Tardif, 2014). Essa visão destaca a relevância da proposta do minicurso já que nele é possível estar em reflexão constante sobre as práticas educativas, incentivando os docentes a se aperfeiçoarem e se adaptarem às demandas e desafios do contexto educacional.

¹ O minicurso é resultado da pesquisa que esta sendo realizada durante o mestrado profissional das discentes ??? e também palestrantes do minicurso e caracteriza-se como um Produto Educacional, pois configura-se como um recurso que oferece estratégias educacionais que favorece a prática pedagógica.

Figura 9 - Folder de Divulgação do Minicurso. Fonte Instagram Nelle Ufla @nelleufla (Ano 2023).



Fonte: Da Autora (2024).

Diante dessa problemática, compreendemos que para desenvolver esse minicurso havia a necessidade de fornecer aos professores conhecimentos teóricos e práticos para ampliar sua atuação na promoção da leitura, visando o letramento dos estudantes. Era preciso encontrar caminhos para tornar esse momento mais significativo aos participantes. Além disso, reconhecemos a importância de fornecer aos participantes um espaço de reflexão sobre a prática, a fim de estimular o diálogo e a troca de experiências entre os educadores. Nesse processo de ensinar e aprender, no qual professoras em formação compartilham conhecimentos ao mesmo tempo que aprendem, concordamos com Nascimento (2021, p. 2) que citando Freire (1996, p. 29), demonstra a relevância desse processo de construção do minicurso, afirmando que

Conforme aponta Freire (1996, p. 29): “Ensino porque busco, por que indago e me indago”, o que remete a uma reflexão tanto à dimensão prática, ao saber pedagógico, à ação de inquietude docente na busca do aprimoramento, do questionamento sobre como e porque fazer determinada atividade, quanto à dimensão teórica, à importância da pesquisa acadêmica como uma ação que visa não só conhecer o já conhecido, mas que procura compreender as ações de investimento das docentes em um fazer pedagógico comprometido com a realizada da criança, que busca, que questiona e se

questiona em todos os momentos sobre o que e como agir para garantir que a aprendizagem da criança aconteça (Nascimento, 2021, p. 2).

Durante o minicurso, foram criadas oportunidades para que os participantes pudessem compartilhar vivências, desafios e sucessos no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Por meio de atividades práticas e discussões em grupo, buscamos fomentar a reflexão crítica sobre as estratégias utilizadas em sala de aula, incentivando os participantes a questionar suas práticas, experimentar novas abordagens e buscar soluções criativas para os desafios encontrados.

A extensão dos repertórios teóricos e a reflexão sobre a prática são essenciais para que os professores possam se tornar agentes ativos na construção de um ambiente letrado em suas salas de aula. Através desse processo, eles puderam adquirir uma visão mais abrangente da leitura e do letramento, compreendendo sua importância no desenvolvimento dos alunos e percebendo a necessidade de atualizarem constantemente suas práticas (Libâneo, 2001, p. 3).

Dessa forma, a formação em estratégias de leitura se tornou não apenas uma oportunidade de adquirir novos conhecimentos, mas também um espaço de reflexão e transformação da prática pedagógica, fornecendo aos participantes ferramentas para aprimorar sua atuação como professores e impactar positivamente a aprendizagem de seus alunos.

A metodologia utilizada no minicurso compreendeu encontros quinzenais via Google Meet, totalizando 30 horas de carga horária, distribuídas em três momentos distintos. No primeiro momento, os participantes se dedicaram a estudos teóricos sobre leitura, letramento literário, estratégias de leitura e mediação de leitura, a fim de fornecer uma base sólida para sua atuação. Destaca-se que a utilização da plataforma Google Meet permitiu a realização do curso de forma flexível e acessível, permitindo a participação de professores de localidades diferentes.

O segundo momento consistiu em atividades práticas, onde os professores tiveram a oportunidade de aplicar estratégias de leitura flexíveis, por meio de exercícios, estudos de caso e análise de textos.

Já no terceiro momento, ocorreu a socialização das práticas treinadas e a escrita do relato das atividades realizadas, promovendo a reflexão e a consolidação dos aprendizados adquiridos ao longo do curso.

Assim, esse relato de experiência destacou a importância de uma formação continuada que contemple teoria e prática, fornecendo aos professores ferramentas concretas para desenvolver habilidades de leitura em seus alunos. A proposta do minicurso possibilitou

pensar no exercício da docência, refletir sobre as escolhas metodológicas e as possibilidades de atuação no contexto de sala de aula (Nascimento, 2021, p.24).

Diante do exposto, evidencia-se a importância de investir em programas de formação que estimulem a formação dos professores em estratégias de leitura, visando a melhoria da qualidade da educação e a promoção do letramento em contexto educativo. O presente relato de experiência reforça a enfatizar essa abordagem e encorajar a continuidade de iniciativas que valorizam a formação docente e o fortalecimento das práticas educativas centradas no desenvolvimento da leitura e do letramento dos alunos.

5.2 Entregando-se por inteiro à experiência: extensão dos repertórios teóricos e a reflexão sobre a prática

A fundamentação teórica sobre leitura e leitura literária, conforme os textos estudados, evidencia a importância desses conceitos no contexto educativo. A leitura é considerada uma habilidade fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos, promovendo a ajuda do encorajamento, o estímulo à imaginação, o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção do conhecimento. Já a leitura literária, em específico, desempenha um papel relevante na formação do leitor, proporcionando o contato com diferentes gêneros literários, a vivência de experiências emocionais, a demonstração do repertório cultural e a construção de identidades.

Partimos das indagações de Goulart (2015, p. 3) sobre os aspectos que envolve a leitura e o livro, trazendo para a abertura do minicurso, algumas indagações que nos provoca a pensar que

Se tomarmos como base que a leitura não é somente uma habilidade cognitiva e, sim, uma busca e produção de sentidos, que varia de acordo com determinada cultura, época e lugar, é possível indagar: quais e de que modo o livro, enquanto objeto, incita determinadas reações e sentimentos? Como se constitui a produção de sentidos nesta relação entre o leitor e o livro como um objeto cultural? (Goulart, 2015, p. 3).

Considerando a leitura como uma atividade cultural e socialmente construída, é válido questionar de que forma o livro, enquanto objeto, desperta diferentes reações e sentimentos nos leitores. A discussão que nos propomos nesse relato de experiência contextualiza os

achados na literatura sobre o tema, evidenciando a importância das estratégias de leitura na prática educativa.

A partir dos estudos teóricos Bussatto (2012), Cosson (2012), Goulart (2018), Leffa (1996), Martins (2006), Naves e Goulart (2019) e Nascimento (2021), realizados durante o minicurso, os professores conseguiram compreender e aplicar estratégias eficazes de leitura em sala de aula. As atividades práticas permitiram que eles experimentassem essas estratégias em situações reais, analisando sua aplicabilidade e adaptando-as ao contexto específico de suas turmas. A socialização das práticas evoluiu para um ambiente de troca de experiências, ampliando o repertório de estratégias e enriquecendo o conhecimento coletivo.

Essa abordagem, que integra fundamentação teórica, articulação teoria e prática e troca de experiências, provou-se como uma formação consistente e reflexiva para os professores participantes do minicurso. Através da articulação entre teoria e prática, eles adquiriram ferramentas concretas para enriquecer suas práticas educativas, que possibilitará a promoção do letramento dos seus alunos e garantindo a melhoria da qualidade da educação. A exemplo disso, podemos citar...

O minicurso foi garantido de maneira a contemplar os principais elementos necessários para uma formação abrangente em estratégias de leitura.

No que tange aos referenciais do 1º momento, destacamos os conceitos de estratégias de leitura. Provamos que quando um professor se propõe a trabalhar com estratégias de leitura, ele deve se desafiar e animar as crianças a se tornarem futuros leitores. Destacamos a leitura compartilhada, a roda de leitura, as discussões em grupo e a análise de personagens e enredos, enfatizando que essas estratégias ajudam os alunos a desenvolverem habilidades de escuta, compreensão e interpretação e se tornem leitoras (Giroto; Souza, 2010, p. 108).

No 2º Momento, foram realizadas atividades práticas, totalizando 10 horas de carga horária. Os participantes tiveram a oportunidade de aplicar as estratégias de leitura acomodadas no primeiro momento em situações concretas de ensino. Foram exercícios propostos, estudos de caso e análises de textos, a fim de que os professores pudessem experimentar e refletir sobre a eficácia dessas estratégias no contexto educativo. Essa etapa foi fundamental para consolidar o conhecimento adquirido e promover a aquisição de habilidades práticas relacionadas à leitura. Além disso, nos inspiramos na pesquisa de Nascimento (2021) para refletir sobre a intencionalidade teórica e metodológica das proposições apresentadas. Talvez buscar uma prática/proposição exemplifique esse momento.

No 3º Momento, com duração de 10 horas, os participantes tiveram a oportunidade de socializar as práticas vivenciadas durante o curso e escrever um relato das atividades

realizadas. Esse momento foi essencial para uma reflexão sobre as experiências vivenciadas e para a consolidação dos aprendizados adquiridos ao longo do minicurso. A socialização das práticas também permitiu a troca de ideias entre os participantes, enriquecendo o repertório de estratégias de leitura e fortalecendo a construção coletiva do conhecimento. Destacamos dois relatos que bem exemplificam esse momento...

A temática abordada no relato de experiência, que se concentra na formação de professores em estratégias de leitura e letramento, pode ser enriquecida pela articulação com os trabalhos dos autores já citados por nós no momento 1 e que apresentaremos a seguir:

Goulart e Lobo (2019) exploram o percurso estético, artístico e dialógico da arte narrativa na contação de histórias, destacando sua importância como prática oral que envolve memórias e a criação de sentidos. Essa perspectiva destacou a contação de histórias como estratégia de mediação de leitura, incentivando a participação ativa dos alunos e promovendo o engajamento na leitura literária.

Além disso, a discussão sobre projetos literários e a produção de sentidos na educação infantil, apresentada por Naves e Goulart (2019), oferece *insights* relevantes para a reflexão sobre a prática educativa no contexto específico. Essa abordagem destaca a importância de integrar a leitura e a contação de histórias em projetos que estimulem a construção de significados pelos alunos, permitindo uma leitura mais ampla e reflexiva das obras literárias.

Os trabalhos de Goulart (2018) também são pertinentes para a temática, ao explorarem questões relacionadas à leitura literária e à contação de histórias para crianças pequenas. A autora apresenta reflexões sobre o que ler, como ler e por que ler para esse público, destacando a importância de oferecer experiências de leitura literária desde a primeira infância.

Esses estudos são relevantes para embasar teoricamente a formação de professores em estratégias de leitura, fornecendo ganhos para a compreensão dos fundamentos da leitura literária, da mediação de leitura e da importância das práticas orais na promoção do letramento.

A pesquisa de Nascimento (2021), por sua vez, investiga intencionalidade docente nas propostas pedagógicas com a leitura e a contação de histórias na educação infantil, trazendo reflexões sobre o papel do professor na seleção e condução dessas atividades.

No âmbito dos eventos acadêmicos, o artigo de Goulart (2012), apresentado no XVI ENDIPE, destaca as práticas de reconto a partir de livros de literatura infantil, demonstrando como essa estratégia pode ser explorada para desenvolver habilidades de compreensão e expressão oral dos alunos.

Ao conectar essas referências ao relato de experiência, é possível ampliar a discussão teórica, embasando e enriquecendo as práticas educacionais adotadas no minicurso de formação de professores em estratégias de leitura. A perspectiva da contação de histórias, os projetos literários, as reflexões sobre a leitura para crianças pequenas e a intencionalidade docente são aspectos relevantes a serem considerados, fortalecendo a formação docente e promovendo o desenvolvimento de práticas mais efetivas e experimento no contexto educativo.

5.3 Como toda história, chegamos ao fim...

Em conclusão, o minicurso de formação em estratégias de leitura se mostrou uma experiência enriquecedora para os professores participantes. Os objetivos foram alcançados, proporcionando uma base sólida teórica sobre leitura, letramento literário, estratégias de leitura e mediação de leitura. Através das atividades práticas, os professores puderam vivenciar a aplicação dessas estratégias, refletir sobre suas ações, discutir a intencionalidade teórica e metodologias de suas proposições e observar os resultados positivos em termos de engajamento dos alunos, desenvolvimento da imaginação e expressão oral.

A análise e discussão teórica permitiram uma reflexão sobre a importância da leitura e do letramento literário na formação dos alunos, bem como a compreensão das diferentes estratégias que podem ser utilizadas para promover a leitura de forma mais eficaz. Ao experimentar essas estratégias em sala de aula, os participantes/professores superaram suas expectativas, lidaram com os desafios, frustraram-se, reelaboraram às necessidades e características de seus alunos, tornando a leitura uma experiência mais significativa e prazerosa.

Os resultados obtidos reforçam a necessidade de investir na formação dos professores em estratégias de leitura. O envolvimento dos participantes durante as atividades práticas propostas pelo minicurso demonstra o impacto positivo dessas estratégias no processo de aprendizagem, estimulando o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e análise de textos.

Além disso, a abordagem do letramento literário contribuiu para a expansão do repertório cultural dos participantes, promovendo uma maior apreciação pela leitura e pela literatura.

No entanto, é importante ressaltar que o minicurso representa apenas um ponto de partida. A formação docente em estratégias de leitura deve ser contínua, acompanhando as

transformações no campo da educação e explorando novas abordagens e recursos tecnológicos. Além disso, é fundamental que os professores tenham acesso a materiais de qualidade e apoio institucional para implementar as estratégias aprendidas de maneira eficaz.

Por fim, o relato de experiência destaca a importância da formação de professores em estratégias de leitura para aprimorar as práticas educativas. A articulação entre teoria e prática fornecida pelo minicurso permitiu que os professores adquirissem conhecimentos teóricos sólidos e experimentassem as estratégias em situações reais de ensino, fortalecendo sua atuação como mediadores da leitura. Essa formação continuada contribui para a promoção do letramento e desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo letrado contemporâneo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados obtidos com essa pesquisa, é possível afirmar a importância da leitura literária e da contação de histórias propostas que auxiliam no desenvolvimento cognitivo das crianças na faixa etária de 3 anos. As atividades analisadas não apenas proporcionaram entretenimento, mas também se mostraram valiosas fontes de estímulo cognitivo, emocional e criativo.

Através da abordagem participante e qualitativa, foi possível mergulhar nas experiências reais de crianças em uma escola de ensino privado nas vertentes de Minas Gerais. A análise das práticas de leitura e contação de histórias permitiu compreender como essas atividades criam um ambiente propício para a construção do conhecimento e a interação com o mundo da linguagem escrita.

A reflexão sobre o incentivo à formação literária na educação infantil destaca a relevância da utilização de abordagens adequadas à idade e compatíveis com o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. As estratégias implementadas nessa pesquisa demonstram como a imaginação e a criatividade podem ser nutridas por meio de narrativas envolventes, despertando o interesse pela literatura desde cedo.

O estudo aponta que quando as práticas de leitura, pensadas e planejadas numa abordagem teórica e com propostas mais aprimoradas em um contexto da criança, contribui para formação literária na educação infantil. Este estudo também salientou a necessidade de professores e educadores atuarem como mediadores nesse processo. Isso porque, as atividades de leitura e contação de histórias se mostram mais eficazes quando há um ambiente de diálogo e interação, permitindo que as crianças explorem as emoções, ideias e valores presentes nas histórias.

A promoção da leitura e da formação literária ainda é uma prática de suma relevância, uma vez que estimular o amor pelos livros desde a infância é um investimento no desenvolvimento intelectual e emocional das crianças, preparando-as para serem cidadãos críticos e criativos no futuro.

É possível ainda afirmar que a presente pesquisa ressalta a importância de abordagens cuidadosas e criativas na promoção da literatura na educação infantil. Muito além do contato com mundos imaginários, a leitura e a contação de histórias permitem que as crianças construam habilidades que lhes serão úteis ao longo de suas vidas. O papel dos educadores, na posição de facilitadores desse processo é inestimável, e a busca por estratégias inovadoras e eficazes ainda é uma tarefa vital para a educação infantil.

Por fim, para o desenvolvimento do produto educacional, foi estabelecido o contato com diversos docentes e discentes do curso de Pedagogia, com o intuito de compartilhar ideias e discutir práticas pedagógicas. Essas interações proporcionaram momentos de aprendizado e troca de experiências enriquecedoras, contribuindo significativamente para o meu aprimoramento profissional como professora da Educação Infantil. Além disso, o mestrado como um todo teve um impacto significativo em minha formação como docente, possibilitando o aprofundamento de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e a reflexão sobre práticas pedagógicas.

Em suma, chega-se à conclusão de que a leitura e contação de histórias se demonstra como uma prática essencial para a formação de leitores. Isso porque, promovem o estímulo a criatividade, ao desenvolvimento do senso crítico, bem como a promoção de diversas habilidades de comunicação e oratória. Demonstra-se pelo fato de que a contação de histórias promove o estímulo à visualização dos personagens por meio das interações com o texto que se perfectibilizam pelo desenho, retratação do texto em atividades lúdicas de artes, recontação e troca de comentários sobre a história com familiares e amigos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipicione, 2008.
- AGUIAR, V. T. de. (coord.). **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. 4. ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BOTELHO, M. C. **A compreensão leitora de crianças de 4 e 5 anos em atividades de leitura literária e contação de histórias**. 2021. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**, Brasília, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3XsyZG7>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Educação é a base**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 21 out. 2023.
- BODGAN, R.; BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.
- BUSSATO, Cléo. **A Arte de contar Histórias no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BUSATTO, C. **Contar e Encantar: pequenos segredos da narrativa**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scriita, 1992.
- GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: SOUZA, R. J. de. (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GOULART, I. do C. V.; FERREIRA, N. S. A. de. Relações que entremeiam leitor e livro: da materialidade à afetividade. **Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura**, [s. l.], n. 12, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7518>. Acesso em: 14 maio 2023.

GOULART, I. C. V. **Práticas de reconto a partir de livros de literatura infantil**. In: ENDIPE, 2012, Campinas. XVI ENDIPE. Campinas: Junqueira & Martins Editores, 2012. v. 3. p. 1-12.

GOULART, I. do C. V. Leitura literária e contação de histórias em questão: o que ler? como ler? por que ler para crianças pequenas? In: ROCHA, J. G. (Org.). **Leitores e Escritores na Educação Infantil**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

GOULART, I. do C. V. **Leitura, leitura literária e ensino: representações discursivas da década de 1980**. Lavras: Editora UFLA, 2023.

GOULART, I. do C. V.; LOBO, D. de S. O percurso estético, artístico e dialógico da arte narrativa na contação de histórias. In: GOULART, I. do C. V.; LOBO, D. de S. **Os encantadores de histórias: sobre práticas orais, memórias e arte narrativa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

GOUVÊA, M. C. S. de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, [São Paulo], v. 31, n. 1, p. 79-91, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hZmCNP5MtfGB3CDvRbM8nFF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2022.

KOCH, I. V.; ELIAS, M. V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

KRUG, F. S. A importância da leitura na formação do leitor. **Revista de Educação do IDEAU**, [s. l.], v. 10, n. 22, p. 1-13, 2015.

LAJOLO, M. **Do mundo da literatura para a leitura de mundo**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **O essencial da didática e o trabalho de professor – em busca de novos caminhos**. Goiânia: PUC-GO, 2001.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

MATEUS, A. do N. B. *et al.* A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Pedagogia em ação**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 54–69, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/8477>. Acesso em: 18 ago. 2023.

NASCIMENTO, C. R.; GOULART, I. C. V. A criança e o Desenvolvimento da linguagem: Um olhar para as práticas educativas com a leitura literária. **Revista Educação e Linguagens**,

[s.l.], v. 8, p. 7-29, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/6554>. Acesso em: 27 nov. 2022.

NASCIMENTO, C. R. **A intencionalidade docente nas propostas pedagógicas com a leitura e a contação de histórias na educação infantil**. 2021. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

NAVES, L. M.; GOULART, I. do C. V. Projetos literários e a produção de sentidos na educação infantil. *In*: GOULART, I. do C. V. **Ler e contar histórias**: das experiências profissionais às vivências pedagógicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

NOVAES, M. B. C. de.; GIL, A. C. A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas. **Revista de Administração Mackenzie**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 134-160, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/dwqhBYxbFvRww85Ypw5tkbr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2022.

PRESTES, Z. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Revista Trama Interdisciplinar**, [s. l.], v. 7, n. 2, 2016. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807>. Acesso em 27 nov. 2023.

REIS, L. A. dos.; MOREIRA, W. W. A infância escolarizada: e o tempo de brincar? **Revista Kinesis**, [Santa Maria], v. 36, n. 1, p. 31-43, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/30832/pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.

RODRIGUES, E. B. T. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia: Gwaya, 2005.

ROLOFF, E. M. **A importância do lúdico em sala de aula**. *In*: X Semana de Letras, v. 70, p. 1-9, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SILVA, M. P. L. A. As duas demandas da educação infantil; quantidade e qualidade. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, [s.l.], n. 46, p. 5-8, 2008.

SILVA, K. A. de A. M. **O nascimento do pequeno leitor**: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância. 2019. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Campus Presidente Prudente, 2019.

SISTO, C. **Textos e Pretextos sobre a Arte de Contar Histórias**. 2. ed. Curitiba: Ed. Positiva, 2005.

SISTO, C.; MONT'ALVERNE, R. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOSA, J. **A literatura infantil**. Tradução de James Amado. São Paulo: Cultrix, 1978.

SOUZA, L. O.; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Educere et Educare**, [São Paulo], v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643>. Acesso em: 14 jul. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtiva**. 1. ed. São Paulo: Penso, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VITOR, E. C.; KORBES, L. M. A contação de histórias na educação infantil. **Eventos Pedagógicos**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 92–100, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/8942>. Acesso em: 14 jun. 2023.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.