



MELINA CARVALHO BOTELHO

**A COMPREENSÃO LEITORA DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS
EM ATIVIDADES DE LEITURA LITERÁRIA E CONTAÇÃO
DE HISTÓRIAS**

**LAVRAS – MG
2021**

MELINA CARVALHO BOTELHO

**A COMPREENSÃO LEITORA DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS EM ATIVIDADES
DE LEITURA LITERÁRIA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

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 em Educação.

Prof. (a). Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Orientadora

**LAVRAS – MG
2021**

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

Botelho, Melina Carvalho.

A compreensão leitora de crianças de 4 e 5 anos em atividades de leitura literária e contação de histórias / Melina Carvalho

Botelho . – 2020.

101 p. : il.

Orientadora: Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal de Lavras, 2020.

Bibliografia.

1. Compreensão leitora. 2. Leitura literária. 3. Contação Histórias. I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II. Título.

MELINA CARVALHO BOTELHO

**A COMPREENSÃO LEITORA DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS EM ATIVIDADES
DE LEITURA LITERÁRIA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

**UNDERSTANDING READING OF CHILDREN 4 AND 5 YEARS IN LITERARY
READING ACTIVITIES AND STORYTELLING**

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 em Educação.

APROVADA em 07 de dezembro de 2020.

Dra. Dalva de Souza Lobo UFLA

Dra. Rosemary Lapa de Oliveira UNEB

Prof. (a). Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

**LAVRAS – MG
2021**

a Deus
Dedico

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus que me concedeu o dom da vida, saúde, forças, coragem e determinação. Não posso me esquecer daquele, que mesmo ausente, fez parte desta grande conquista, meu papai Lino Wesley, que sempre me apoiou e me deu seu carinho quando decidi estudar para ser professora. A mamãe Maria, pelo amor, carinho, compreensão e, por diversas vezes, dar apoio nos meus estudos. Aos meus irmãos Addison e Cibele, por me apoiarem e acreditarem em mim.

Ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, pela grandiosa oportunidade. Agradeço à minha orientadora Professora Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart, pelo voto de confiança, cumplicidade, paciência e amizade compartilhados neste percurso trilhado. Pela orientação, em permitir que eu pudesse me sentir segura. Agradeço por sua qualidade maior, ser humana, por perceber as necessidades daqueles que estão em sua volta. Preocupar-se com os contextos e experiências de vidas, pois, em diversas vezes, preocupava-se com questões pessoais minhas.

Ao grupo de estudos NELLE, pelas trocas de experiências. Foram muitas as aprendizagens, vivências que marcaram para sempre minha vida tanto profissional quanto pessoal. A todos que me apoiaram, em especial a Agatha que sempre esteve ao meu lado, durante todo o curso, foram muitas tardes de estudos e mesmo quando foi embora da cidade, estudávamos juntas pela internet.

Seguirei com a certeza de que obstáculos virão, mas tenho Deus sempre comigo. Valeram a pena os dias de angústia e cansaço.

“Muitas são, Senhor meu Deus, as maravilhas que tens operado para conosco, e os teus pensamentos não podem contar diante de ti, se eu os quisera anunciar, e deles falar, são mais do que se podem contar”. (SALMOS, 40:5)

RESUMO

Ao considerar a leitura como uma prática social, como também uma forma de aquisição para o conhecimento, destacamos a necessidade de se refletir e compreender como as atividades de leitura e de contação de histórias acontecem no contexto escolar. Diante disso, no presente estudo, objetivou-se identificar a compreensão leitora de crianças de 4 e 5 anos a partir de atividades de leitura literária e de contação de histórias, bem como desenvolver e aplicar as atividades de intervenção nessas funções e analisar as falas das crianças, destacando a compreensão leitora. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada, por meio de uma pesquisa-ação, a partir da aplicação de tais atividades, com crianças de 4 e 5 anos. As atividades aconteceram em duas situações de leitura: sendo a primeira, quando a professora contou histórias para seus alunos, a segunda, quando leu as narrativas de livros de literatura infantil. Para isso, as atividades foram aplicadas em dois momentos diferentes, ao longo do ano letivo de 2019. Os momentos foram registrados, por meio de descrição em diário de campo e de imagens fotográficas. Após cada atividade de leitura, fizemos conversas com as crianças com perguntas direcionadas ao enredo da história, analisando as impressões sobre o contexto das narrativas. Assim, a ação investigativa partiu da seguinte questão: até que ponto é possível identificar a compreensão leitora das crianças de 4 e 5 anos nas atividades de leitura literária e de contação de histórias? Para a análise das transcrições das respostas das crianças, embasou-se nos estudos de Cosson (2016) e Freire (1989) sobre leitura e leitura literária, nos estudos de Sisto (2007) a respeito da contação de histórias, Vygotsky (2018) na concepção e linguagem, dentre outros autores que discutem a temática. A partir das observações das respostas das crianças às atividades desenvolvidas, destacamos que a compreensão leitora está correlacionada a situações que integram o contexto de letramento literário e de mediação pedagógica. Este trabalho tem como produto final as atividades de leitura literária e contação de história aplicadas durante a pesquisa.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Leitura literária. Contação Histórias. Mediação pedagógica.

ABSTRACT

The need to reflect and understand how reading and storytelling activities occur in school is prominent when considering reading as a social skill and a form of acquiring knowledge. Therefore, this study aims to identify the reading comprehension of children aged four and five years based on literary reading and storytelling activities while developing and applying these skills. The study also analyzed the children's speeches, highlighting reading comprehension. This qualitative research is conducted through a research-action, employing literary reading and storytelling activities with children aged four and five years. The activities took place in two reading situations: (i) when the teacher told stories to the students and (ii) when the teacher read the narratives of children's literature books. The activities were employed at two different times throughout the 2019 academic year. The moments were recorded in a field journal through the description and photographic images. We conducted conversations with the children, asked questions directed to the story's plot, and analyzed the impressions regarding the narratives' context after each reading activity. Thus, the investigative action was grounded on the following question: to what extent is it possible to identify the reading comprehension of children aged four and five years in literary reading and storytelling? The transcripts of the children's responses were based on the studies conducted by Freire (1989) and Cosson (2016), on reading and literary reading, Sisto (2007), regarding storytelling, and Vygotsky (2018), on conception and language, among other authors who discuss the theme. In conclusion, we highlight that reading comprehension is correlated to situations that integrate literary reading and pedagogical mediation. The product of this work was the literary reading and storytelling activities applied during the research.

Keywords: Reading comprehension. Literary reading. Storytelling. Pedagogical mediation.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	LEITURA LITERÁRIA E A COMPREENSÃO LEITORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
2.1	Concepções de leitura: traçando uma perspectiva conceitual	17
2.2	A leitura como processo cognitivo	21
2.3	Compreensão de letramento literário e a formação de leitores	28
3	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: NA ORALIDADE A EXPRESSÃO DA ARTE NARRATIVA	36
3.1	Na narração de histórias e o encanto da oralidade	37
3.2	A arte de contar histórias	39
4	A LINGUAGEM DA CRIANÇA E O PROCESSO PEDAGÓGICO	43
4.1	Reflexões sobre a linguagem da criança e as orientações pedagógicas	48
5	METODOLOGIA	53
5.1	Apresentação do sujeito da pesquisa	54
5.2	Instrumentos metodológicos	55
6	ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS	57
6.1	Intervenções nas atividades de leitura literária	57
6.2	A leitura na atividade de contação de histórias	66
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERÊNCIAS	78
	APÊNDICE A – TRANSCRIÇÕES DAS REPOSTAS DAS CRIANÇAS	85
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ASSINADO PELA PROFESSORA	98
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ASSINADO PELA COORDENADORA	100

1 INTRODUÇÃO

Quando pensamos na leitura como prática social, compreendemos que ler faz parte de ações do nosso cotidiano, seja para compreender um recado na porta da geladeira, nas notícias estampadas em um jornal ou revista, em panfletos de supermercados, em placas, em cartazes, em livros, em uma tela do computador e/ou outros aparelhos multimídias, seja em atividades pensadas e direcionadas por professores em espaços escolares, seja de forma espontânea com pais ou com outras crianças, a atividade de leitura se constitui em ações contínuas e diversificadas.

A leitura torna-se uma ação essencial no contexto social e cultural na dinâmica das relações humanas e, igualmente, a leitura literária e a contação de histórias se mostram ações fundamentais no currículo escolar, especificamente quando falamos da educação infantil. As crianças podem não ser futuros escritores, mas estarão envolvidos em situações de leitura em ler livros ou textos diversos e, por isso, precisam se apossar da linguagem literária e tornarem-se usuários competentes da leitura.

Foi pensando na importância do tema para as crianças que busquei a realização de meus sonhos, almejei ampliar meu universo de estudos, desenvolvendo uma pesquisa culminando na escrita deste trabalho. Sou professora de educação infantil, numa escola particular do Campo das Vertentes, em Minas Gerais, sempre estive ligada à leitura. Minhas aulas são preparadas com o intuito de mediar a atenção das crianças para os livros e a contação de histórias.

O que me estimulou a educar, por meio das histórias, foi quando tive meu primeiro contato com as crianças no estágio da faculdade. A professora regente pediu que eu fizesse a leitura do livro “O patinho feio”. Não me esqueci do livro, as crianças amaram a forma como foi conduzida a narrativa e ficaram atentas a cada detalhe da história. Fui para casa realizada e feliz por ter escolhido a profissão certa.

Quando ainda estava cursando a graduação em Pedagogia, consegui um trabalho como auxiliar de professora em uma escola particular de minha cidade, o trabalho era remunerado e com carteira assinada. Como fiquei feliz em ter a oportunidade de trabalhar em uma escola bem conceituada, na minha cidade, e pelo ambiente agradável entre os professores. Senti que estava em casa, todos me receberam muito bem, como uma família. Nessa função, tive muita experiência em várias turmas da educação infantil ao ensino fundamental I. Passados um ano e meio, me formei em Pedagogia, a escola me contratou como professora de educação infantil, com o maternal III (crianças de três anos de idade), o que foi de uma grande

importância para minha formação profissional. Depois de dois anos, fui para o Infantil IV, onde estou até hoje. Sinto-me realizada como docente, atuando com a educação infantil, amo trabalhar com as crianças.

O que me motiva cada dia a ensinar e a aprimorar minha atuação pedagógica são as atividades de leitura literária e de contação de histórias. Gosto muito de usar esse recurso para ensinar qualquer conteúdo, sempre chego à escola com uma história nova para contar aos meus alunos.

Quando alguém lê um livro ou conta uma história, todos ficam deslumbrados com a narrativa, de modo a provocar certo encantamento, pois para a maioria das pessoas ao ouvir falar que se trata de uma história o corpo reage, os olhos brilham e expressão facial altera-se. Na hora em que o leitor ou o contador se prepara, seja pegando o livro, no caso do leitor ou seja, se posicionando para começar a contar histórias, algo mágico acontece, a atenção se volta para o mediador da leitura ou para o contador.

Pensando nisso, Manguel (1996) atenta-nos para o fato de que a leitura não está restrita às letras impressas em uma página de papel. A mãe lê o rosto do bebê, quanto à dor ou prazer, o músico lê a partitura para executar a sonata, o médico lê a doença no paciente, o homem do campo lê o sol para saber as horas. São inúmeras as possibilidades de leitura, gestos de traduzir signos (COSSON, 2016).

Em um espetáculo de dança os espectadores leem os passos e expressões dos bailarinos, os movimentos, a música e a expressividade criam um cenário narrativo. Apaixonada por música e dança me tornei professora de *ballet*, ministrando aulas para iniciantes na mesma escola em que trabalho. Continuo meus estudos sobre a dança e a leitura com o corpo, trabalhando com a contação de histórias nas aulas de *ballet* como mediadora da aprendizagem e assimilação dos conteúdos.

Ao propiciar às crianças mais contato com a contação de histórias, momentos de convívio com as artes, maior será sua dimensão cultural. Assim como Sisto (2007, p. 39), entendemos que “contar histórias na verdade é a união de muitas artes: da literatura, da expressão corporal, da poesia, da música, do teatro [...]. As palavras que saem da boca do contador adquirem uma magia que encanta e marca o ouvinte”. Contar histórias sempre é fascinante e as diferentes formas de se contar as histórias atraem o leitor e para quem conta engrandece suas percepções, suas formas de contar. Para Sisto (2007, p. 4) “[...] contar histórias emancipa tanto quem conta, quanto quem ouve. O sujeito ouvinte, e o sujeito leitor”.

Por me encantar e gostar muito de histórias, tornei-me contadora de histórias. Logo que comecei a trabalhar com a educação infantil numa escola privada, pedi a minha mãe que

fizesse um figurino de Branca de Neve. Foi o maior sucesso na escola, as crianças de outras turmas iam até a minha sala para ver a personagem de contos de fadas. E a cada ano, minha mãe confecciona um novo figurino para outros personagens. Com tamanho sucesso, fui convidada para fazer uma apresentação em um aniversário e contar histórias em uma festa, assim começou o trabalho de contadora de histórias.

Mas, a contação de histórias não se resume a uma atividade simples de se exercer, essa arte exige muito estudo, um saber anterior, um preparo, um domínio prévio, um conhecimento, ensaios, dedicação aos textos em intensidade e profundidade. Isso significa que o contador de histórias, ao contar uma narrativa, deve ir além das palavras, ir além do que se conta. Nesse sentido, Sisto (2007, p. 2) completa descrevendo que “[...] toda história contada oralmente é, antes de tudo, uma obra em processo, que precisa do outro para ser completada”.

E, por meio de atividades de contação de histórias e da interação entre os colegas e professores, as crianças vão adquirindo conhecimentos e construindo seu “eu” que, de acordo com Sisto (2001), a partir da narração oral são convidadas a recriar as ideias lançadas pelo narrador, para compreender, acompanhar e ressignificar a história que está ouvindo.

Assim, em meio ao trabalho de pedagoga, em 2015 estimulada por Juliana, minha amiga e colega de trabalho, fui participar de um curso de formação de professores na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Foi o primeiro de muitos outros cursos, com muitas trocas e aprendizagens. O curso propiciou conhecer a professora Ilsa que fez o convite ,para participar do grupo de estudos na UFLA.

Passo a integrar, desde 2016, o grupo de estudos NELLE (Núcleo em Estudos em Linguagens, Leitura e escrita) coordenado pela professora Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart. Os encontros do grupo de estudos oportunizaram várias discussões a respeito de leitura, contação de histórias que enriqueceram e estimularam a escolha do tema deste trabalho.

Esta pesquisa dialoga com estudos anteriores desenvolvidos por integrantes do NELLE que partilham escritas de relatos de práticas e de leituras teóricas que precedem este trabalho, que muito contribuíram para esta investigação. Destacamos o trabalho de conclusão de curso de Cláudia Roquini Nascimento, intitulado “A Compreensão de leitura demarcada na linguagem da criança”, que teve como objetivo analisar como a compreensão de leitura se mostrou presente nos enunciados das crianças, de modo a refletir sobre a linguagem como um processo intrapsíquico que vai do plano interpessoal para o intrapessoal, num movimento de interação verbal, a partir de situações dialógicas decorrentes das rodas de leitura com crianças da educação infantil (NASCIMENTO, 2019). A dissertação de Rita Cássia de Oliveira com a

pesquisa “Lavras Lê: um estudo das ações e resultados dos projetos de leitura desenvolvidos na rede municipal de educação de Lavras, MG, em 2017”, que visou a identificar uma iniciativa de fomento à leitura que, diante dos desafios contemporâneos para a formação de leitores, busca o resgate da atividade leitora, principalmente, por meio da leitura literária (OLIVEIRA, 2019) e a dissertação de Juliana Paula de Oliveira Gomes intitulada “A leitura como processo cognitivo: um estudo sobre as fases de leitura em crianças de 4 e 5 anos”, que teve como objetivo compreender o que as bases teóricas discutem sobre os processos cognitivos da leitura, de modo a identificar as fases evolutivas e quais as características predominantes em cada etapa (GOMES, 2019).

As minhas experiências com os estudos desenvolvidos por colegas e de trabalhos realizados no NELLE, possibilitou a escrita de cinco artigos publicados, juntamente com a professora Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart. O primeiro artigo publicado nos anais do evento XII Jogo do Livro, realizado na UFMG, “A criação imaginária e releitura de imagens: um estudo sobre a linguagem da criança”, que teve como objetivo compreender as formas de manifestação da linguagem da criança, a partir de atividades de releitura de imagens em momentos de contação de histórias e refletir sobre o desenvolvimento da linguagem como processo de interação social (BOTELHO; GOULART, 2017). O segundo artigo publicado nos anais do evento II Simpósio de Pesquisa em Educação, realizado na UFLA, “Criação imaginária da criança a partir de releitura de imagens”, que teve como proposta compreender as formas de manifestação da linguagem da criança, a partir de atividades de releitura de imagens em momentos de contação de histórias e refletir sobre o desenvolvimento da linguagem como processo de interação social (BOTELHO; GOULART, 2018). O terceiro artigo publicado nos anais do Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária, realizado UFSC em Florianópolis, “A contação de histórias como atividade mediadora no processo de formação de leitores na Educação Infantil”, com o objetivo de apresentar uma reflexão teórica sobre a atividade de contação de histórias, com o intuito de identificar o que diferentes autores discutem sobre narratividade e as colaborações para o processo de compreensão de narrativas orais e de formação de leitores na educação infantil (BOTELHO; GOULART, 2020b). O quarto artigo publicado nos anais do Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária, realizado UFSC, em Florianópolis, “A compreensão da leitura de crianças de 4 e 5 anos em atividades de leitura literária e contação de histórias”, com o objetivo de apresentar os primeiros resultados de uma pesquisa, que tem por finalidade identificar as impressões que as atividades de leitura literária e de contação de histórias provocam na criança, com a finalidade de

analisar a compreensão da leitura, demarcada pelas emoções (BOTELHO; GOULART, 2020a). O quinto e último é o da Revista Cor das Letras “A contação de histórias como atividade mediadora no processo de formação de leitores na educação infantil”, em que buscamos identificar as impressões que as atividades de leitura literária e de contação de histórias provocam na criança, com a finalidade analisar a compreensão e as relações construídas entre a leitura literária, a arte narrativa e a afetividade. (BOTELHO; GOULART, 2020b) o que enriquece e dialoga com este trabalho.

A partir dos diferentes estudos e pesquisas, anteriormente realizados, ampliou-se o desejo de cursar o mestrado profissional em educação e batalhei para realizar esse sonho. Antes mesmo de sair o processo seletivo de 2019, minha amiga Ludmila Amaral e eu começamos a estudar. Foi um grande apoio essa amizade, conversas, choros, angústias que estimularam uma a outra. Mesmo com as dificuldades com a escrita, fui aprovada na prova escrita. Na arguição, superando o nervosismo, também fui aprovada, o que me deixou muito feliz. Agora, como mestranda, está sendo uma grande alegria vivenciar todas as possibilidades formativas no curso de mestrado em uma universidade federal.

Os desafios com a escrita acadêmica se mostraram evidentes, no decorrer do mestrado e foram amenizadas com o apoio de minha orientadora Ilsa que sempre se mostra disposta em ajudar com sua sensibilidade em perceber as dificuldades dos orientandos. Outro grande apoio, foi também de uma grande amizade. Agatha Eleutério Paulo, natural de Barbacena, menina encantadora que veio fazer mestrado na UFLA. Foi uma grande parceria, em tardes de estudos que favoreceram a escrita deste trabalho.

Entendendo que esta pesquisa é o resultado de muitas vivências de leitura, compartilhadas em meio a enlances afetivos, ressaltamos a importância da leitura na formação do sujeito, pois sou fruto desse processo formativo. Assim, neste texto, temos como centralidade refletir sobre a compreensão de leitura pelas crianças, por meio das atividades de leitura literária e de contação de histórias desenvolvidas em contexto escolar.

Sendo assim, a pesquisa parte do seguinte questionamento:– Até que ponto é possível identificar a compreensão leitora das crianças de 4 e 5 anos nas atividades de leitura literária e de contação de histórias? Para responder a tal problemática, este estudo tem como objetivo identificar a compreensão leitora de crianças de 4 e 5 anos, a partir de atividades de leitura literária e contação de histórias realizadas na educação infantil. E os objetivos específicos são, desenvolver e aplicar as atividades de intervenção de leitura literária e contação de histórias e analisar as falas das crianças destacando a compreensão leitora.

Para tanto, este estudo assume como procedimento metodológico uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada, por meio de uma pesquisa-ação, para isso optamos como procedimento de coleta de dados a elaboração e a aplicação de atividades de leitura literária e de contação de histórias. As atividades aconteceram em duas situações de leitura distintas: a primeira, quando a professora-pesquisadora contou uma história para seus alunos, segunda quando leu a história de um livro de literatura infantil. Para isso, as atividades foram aplicadas ao longo do ano letivo de 2019, com crianças de 4 a 5 anos, de uma escola da rede privada de ensino, de uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais. Os momentos foram registrados em anotações em diário de campo e, por meio de imagens fotográficas das ações realizadas, e após cada atividade de leitura, fizemos conversas com as crianças, por meio de perguntas que possibilitaram aproximar e compreender as impressões sobre a leitura e contação. Em seguida, analisamos as transcrições das respostas das crianças.

Para fundamentar as discussões aqui propostas e o processo de análise das respostas das crianças embasamos nos estudos de Cosson (2016) e Freire (1989) sobre leitura e leitura literária, nos estudos de Sisto (2007) a respeito da contação de histórias, Vygotsky (2018) na concepção e linguagem, dentre outros autores que discutem a temática.

Partimos da concepção de leitura, de acordo com vários autores, mostrando que as crianças que têm contato com as histórias desenvolvem mais a imaginação, a criatividade e a capacidade de discernimento e crítica. Acreditamos na importância de estabelecer leituras que despertem o prazer, reconhecendo os sentimentos e sensações que nos tornam capazes de diálogos mais efetivos conosco, com o outro e com o mundo.

Nessa perspectiva, defendemos que o ato de ensinar envolve cumplicidade entre o professor e as crianças, a partir do planejamento das decisões de ensino assumidas e do envolvimento com as crianças, durante as propostas pedagógicas. Tal cumplicidade também é constituída nas interações, por meio do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e captado pelo olhar, pelo movimento do corpo que acolhe, escuta, observa e busca a compreensão do ponto de vista do aluno.

Para melhor organização das discussões, este estudo está dividido em seções: na primeira seção abordamos a leitura literária e a compreensão leitora, na educação infantil, iniciando com os conceitos de leitura, a partir de perspectivas de alguns autores, tratamos sobre a leitura na perspectiva cognitiva, a compreensão de letramento literário, embasado em Cosson (2016), e sobre a formação de leitores, refletindo suas relações com os caminhos de ensino e aprendizagem relacionados com a leitura na educação infantil.

Na seção posterior, discutimos oralidade da criança e as narrativas orais e a contação de histórias. Na terceira seção, apresentamos uma discussão sobre a linguagem no contexto escolar. Na quarta seção, apresentamos a metodologia utilizada e como foi o transcorrer da pesquisa. E, por fim, a análise das narrativas das crianças, trazendo reflexões, juntamente com alguns autores, a partir das respostas das crianças.

Ao considerar a leitura como ferramenta de conhecimento como também, uma prática social, destacamos a necessidade de se refletir e compreender como a leitura das crianças acontece nas atividades de leitura literária e contação de histórias. Desse modo, acreditamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a discussão dos estudos acadêmicos que versam sobre a temática, além de apresentar dados concretos que elucidarão as ações pedagógicas na educação infantil, favorecendo as discussões teóricas e metodológicas na formação de professores.

2 LEITURA LITERÁRIA E A COMPREENSÃO LEITORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Iniciaremos com a definição de leitura que, de acordo com Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. A partir dessa colocação, consideramos que o ato de ler é um meio de conhecer o mundo em que se está inserido, ou seja, o contexto social e cultural em que se vive. Segundo o autor, a leitura é uma interpretação do mundo, que quer dizer que o apoio na realidade vivida é a base para qualquer construção de conhecimento em busca da percepção crítica, da interpretação.

Nesse sentido, a Educação Infantil tem importantes funções, como a de ampliar as experiências das crianças e dar oportunidade para narrarem o vivido e, assim, criar um coletivo de ouvintes capazes de continuar a história uns dos outros, buscando diferentes formas de registrar as experiências individuais e coletivas.

Diante disso, destacamos a importância da leitura nas interações entre professor e aluno, partindo do princípio de que, no âmbito escolar, o professor deva planejar, sistematizar, tornando os momentos de leitura uma oportunidade de mudanças que levem a transformações da sala em um ambiente que seja envolvente e que conduza à aprendizagem.

Por considerarmos necessário propiciar momentos de leitura que despertem os interesses das crianças com o propósito de compreender as relações entre as narrativas orais e a mediação leitora, nesta seção, apresentamos algumas definições de leitura, leitura na perspectiva cognitiva, além de abordar a compreensão de letramento literário e a formação de leitores.

2.1 Concepções de leitura: traçando uma perspectiva conceitual

Dentre os versos em prosa de Queirós (2009, p. 90), destacamos aqueles quando definem que “Ler é cuidar-se, rompendo com as grades do isolamento. E mais, ler é encantar-se com as diferenças. Ler é deixar o coração no varal. É desnudar-se diante do texto”, mostra-nos a força do papel da leitura na vida do leitor, assim como o poder da palavra é capaz de romper paredes, fazer-se encantar. Diante disso, consideramos a leitura como “um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo, tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura” (SOLÉ, 1998, p. 22).

A construção do gostar de ler deve ser com toda a atenção, desde os primeiros anos da criança, com a ajuda dos pais e da escola. E, quando crescemos, a leitura não é um instrumento para compreendermos as diferenças, é como conseguimos lutar por um mundo mais justo e mais cheio de imaginação.

Vivemos em um período em que a tecnologia está cada vez mais acessível às crianças, que convivem com os aparelhos eletrônicos, em que as informações chegam ampliando seus conhecimentos, o acesso aos jogos interativos e imagens geram uma mobilidade da leitura e despertam o leitor para diferentes experiências com as narrativas. Por outro lado, temos as obras impressas que aguardam silenciosas pela interação do leitor. Os livros, muitas vezes, são deixados de lado, o que torna um desafio para o educador fazer com que as crianças tomem gosto pela leitura de livros de literatura infantil.

Desde o nascimento, a criança está inserida em um contexto de ações e de relações humanas que exige uma leitura, em que os textos nem sempre se apresentam impressos, como “o rosto, a fala, os gestos, a dança, um olhar, um monumento, uma pintura, uma gravura, uma música. E são todos textos possíveis de serem lidos e interpretados” (BRASIL, 2016, p. 9).

Refletindo sobre isso, a criança, ao se deparar com uma situação de leitura, percebe que é algo que a encantará, fazendo-a imaginar mil e uma aventuras. Para Abramovich (1991) é por intermédio da leitura de histórias que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de ser e de agir e aprender componentes curriculares como história, geografia, filosofia, sociologia.

Podemos perceber que, para ler, a criança traz consigo a sua experiência do mundo e também as vivências leitoras que teve durante sua vida. A primeira leitura que a criança aprende a realizar trata-se da leitura de mundo, segundo descreve Freire (1989), antes mesmo de ir à escola, já vivenciou práticas sociais de leitura.

Tecendo uma reflexão acerca da literatura infantil nas palavras de Walter Benjamin, para quem o livro se constitui uma possibilidade de construção de novos horizontes “nesse mundo permeável, adornado de cores, em que a cada passo as coisas mudam de lugar, a criança é recebida como praticante” (BENJAMIN, 2002, p. 70).

A leitura pode ser feita de várias formas e cada uma delas tem seu valor educativo. A apresentação de uma história pode ser feita, por meio da leitura literária, com livros somente de imagens ou também da contação de histórias. Goulemot (2011, p. 108) defende que ler “é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências”, ou seja, ler é encantar-se e deixar-se envolver para o conjunto de ideias,

ao encadeamento dos sentidos provocados pelas palavras, pelas frases, pelos parágrafos que você é capaz de sentir no ato da leitura.

A leitura para a criança começa como brincadeira simbólica que vai além de uma atividade lúdica, ela pode revelar muito dos interesses individuais da criança, suas necessidades e o nível de desenvolvimento cognitivo já alcançado. “Sabemos que a leitura tem suas raízes na complexa atividade interpretativa que o ser humano desenvolve, desde seu ingresso no mundo simbólico” (REYES, 2010, p. 13).

A literatura infantil está presente na vida da criança muito antes da leitura e da escrita, nos momentos de cantigas de ninar, nas brincadeiras de roda ou nas contações de histórias realizadas pelos familiares.

Para Koch e Elias (2013), a leitura é uma atividade de construção de sentido, que pressupõe a interação autor–texto–leitor, na qual estão não só as pistas e sinalizações que o texto oferece, como também os conhecimentos do leitor. Nesse mesmo viés argumentativo, Martins (1988, p. 30), define a leitura como um “processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando, por meio de que linguagem”. Dessa forma, a leitura não se retém apenas a algo escrito, mas a tudo que é vivenciado, como a contação de histórias, a leitura de imagens, gerando uma conexão entre o leitor e o que é lido.

Cañero (2005, p. 17) completa a questão conceitual ao definir que “leitura é uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura”.

Assim, torna-se evidente a relação entre o texto, o leitor e o autor; sendo que o leitor é o construtor dos significados construídos a partir de seu contexto e do texto. A concepção de leitura que o educador deve adotar é a leitura como uma construção do significado, perspectiva de interação entre o autor e leitor do texto.

Ao falarmos da leitura para crianças, especificamente na educação infantil, alguns documentos orientadores, como Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998, p. 144), concordando com os autores supracitados, descrevem que a leitura não se restringe a decifrar palavras, mas se trata de “[...] um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão”.

Segundo o documento orientador Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p. 69), a leitura “compreende a interação ativa do leitor/ouvinte/espectador

com os textos escritos, orais [...]”, se estendendo a imagens, contação de histórias, filmes e músicas, que se definem em muitos gêneros textuais.

Os cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹ (PNAIC), referem-se a um projeto e, organizados pelo Ministério da Educação (MEC), oferecem subsídios para a formação continuada de professores (BRASIL, 2012), no documento abordam o ensino de leitura e escrita na educação infantil e mostram que a palavra leitura tem muitos significados e é usada para designar várias ações, algumas muito diferentes entre si. A amplitude do significado atribuído ao termo se estende da leitura de mundo, passando à leitura de diferentes linguagens e chegando à leitura dos textos escritos de diferentes extensões e complexidade.

As crianças chegam à escola com sua leitura de mundo já desenvolvida, pois já têm um conhecimento trazido pela família. As imagens estão por toda parte, quando veem o rótulo de algum produto, quando estão em frente à televisão, *tablets*, celulares e também frente a placas, anúncios, panfletos que, querendo ou não, as crianças acabam assimilando e decifrando.

Ramos (2013), nos mostra que, um dos primeiros usos da ilustração em livro, foi feito em uma obra destinada à formação de alunos de latim, para capacitar leitores.

Nessa direção, Ramos (2013) chama a atenção para as imagens presentes nos livros como uma forma de linguagem de grande importância. A autora ainda, complementa, dizendo que a ilustração dos livros infantis incorporou tantas novidades, que a imagem, se sobrepõe às palavras ou mesmo dispensando-as, como é o caso do livro-imagem.

A imagem insere o aluno no mundo da leitura, pois “podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens” (SANTAELLA, 2012, p. 9). O uso da imaginação faz as crianças buscarem o conhecimento guardado em sua mente, dando-lhes ferramentas para que tenham opiniões e atitudes próprias, tornando-se capazes de construir conhecimento por meio da releitura que fazem do mundo à sua volta.

¹ PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa. Criado em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras. O objetivo é subsidiar os orientadores de estudo na formação continuada de professores alfabetizadores, ampliando as discussões sobre a alfabetização. Entre os princípios que norteiam o pacto, estão o sistema de escrita alfabética, capacidades de leitura e de produção de textos, conhecimentos das diferentes áreas, ludicidade, alfabetização e letramento. Na fase da alfabetização, existem escolas que começam a introduzir as letras por volta dos 4 ou 5 anos de idade. Nesse caso, as crianças que já frequentam a escola podem começar o aprendizado de forma gradual para serem alfabetizadas de fato por volta dos 6 a 7 anos.

Reyes (2017) quando fala da importância de se ler para crianças pequenas, descreve que a leitura se emudece para produzir palavras no imaginário e dar voz a sonhos, desejos e inquietações. Assim, a autora define que “Ler é, no fundo, estabelecer diálogos entre os que estão aqui e agora com os que moram longe ou morreram e os que estarão vivos quando estivermos mortos. É tornar visível e audível e o invisível e o inaudível” (REYES, 2017, p. 47).

Na perspectiva da leitura de mundo, a Educação Infantil tem importantes funções: ampliar as experiências das crianças; dar oportunidade para elas narrarem o vivido, o observado, o sentido, o imaginado; criar um coletivo de ouvintes capazes de continuar a história uns dos outros; buscar diferentes formas de registrar as experiências individuais e coletivas do grupo/turma; tratar ciência, arte e vida de forma unificada, ou seja, não fragmentar esses campos da cultura humana e não estabelecer uma relação mecânica entre eles. Como podemos observar, a leitura de mundo que se espera que a Educação Infantil ofereça às crianças é uma ampliação das suas referências culturais de tal maneira que sejam capazes de dar continuidade com a leitura da palavra e de outras linguagens (BRASIL, 2012).

2.2 A leitura como processo cognitivo

O cérebro humano é uma maravilha de engenharia, trata-se do melhor e mais completo computador que existe no mundo. Tem um funcionamento fora do comum e faz coisas infinitas. E é um órgão que trabalha em equilíbrio com os outros órgãos. A atividade mental do cérebro que todos os seres humanos realizam é chamada de cognição. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (2020), cognitivo se refere aos mecanismos mentais pelos quais um indivíduo se vale ao utilizar sua percepção, memória, razão, como também na resolução de problemas. Quando falamos de cognição, nos referimos à interpretação interna das informações que temos, a qual nos permite captar e ter uma ideia sobre algo como, por exemplo, saber quais são suas qualidades e sua natureza.

Adquirir o conhecimento é quando começamos a ter familiaridade sobre um fato. Nesse sentido, relacionado às crianças e à leitura, Carvalho (2007) descreve que as crianças acostumadas a ouvir histórias aprendem aos poucos sobre a forma pela qual as palavras são organizadas para fazer sentido e também o vocabulário da língua escrita. Isso vai ajudá-las a aprender a reconhecer nas narrativas orais as normas linguísticas que regem a escrita, mesmo que ainda não saibam empregá-las.

Smith (1989, p. 22) nos revela que “o cognitivo significa conhecimento e estrutura implica em organização e, é isso que temos em nossa cabeça, uma organização do conhecimento”. Por isso, deve-se proporcionar situações de leitura à criança desde pequenas, para que se crie o hábito de ouvir histórias e de ler, uma ação que deve envolver também aqueles que com ela convivem.

Refletindo sobre isso, Solé (1998, p. 116) afirma que “o processo da leitura é interno, porém deve ser ensinado”. Os pais e professores têm uma responsabilidade enorme, pois precisam dispor de estratégias, técnicas para fazer a criança encontrar o conhecimento. O professor é essencial, por propor a relação entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente. No universo infantil, o faz-de-conta se mostra um aspecto necessário para o desenvolvimento cognitivo da criança, além de acionar processos intrapsíquicos entre a formação de signos e o imaginário de modo a compreender sobre o mundo real. Daí a importância que, desde pequenas, sejam estimuladas a amarem os livros como forma de incentivar seu potencial criativo. Smith (1989, p. 36) ainda diz que “a leitura é uma atividade carregada de pensamentos”. Por isso, compreendemos a necessidade de um trabalho pedagógico mais direcionado para que os primeiros livros sejam aqueles do interesse da criança, para que ela se envolva nesses pensamentos do seu mundo real e imaginário, criando, assim, a sua compreensão de leitura.

A imaginação de uma criança é um lugar de autonomia, onde ela pode pensar sobre tudo e criar várias fantasias, sendo este realizável ou não. A fantasia acompanha a criança em suas experiências diárias e, assim, a criança experimenta o novo. Bakhtin (2006, p. 179) ressalta que:

é também unicamente a imaginação do leitor que o escritor se dirige, quando usa essas formas. O que ele procura, não é relatar um fato qualquer ou um produto do seu pensamento, mas comunicar suas impressões, despertar na alma do leitor imagens e representações vividas. Ele não se dirige à razão, mas à imaginação.

Pensando sobre isso, Smith (1989, p. 84) discursa que “o cérebro não vê tudo o que está na frente dos olhos”. A criança quando vê a imagem de um livro ou uma contadora contando histórias, ela vê a partir da sua leitura de mundo. A criança de nossos dias vive em casa e na escola: em casa, a relação com os pais e a forma como as informações são dadas; na escola, toda a linguagem que envolve a criança.

A maneira como a criança se relaciona com os ambientes que frequenta pode ser determinante para sua vida. Propor ambientes que estimulem a leitura, além de estimular o

hábito de leitura vai proporcionar emoções, dar argumentos, propor pensamentos que são fonte inesgotável de conhecimento. Os livros serão sempre companhias em todas as fases da vida para quem se dispõe a tê-los por perto. “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2016, p. 27).

Portanto, Solé (1998, p. 22) afirma que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto” em que esse leitor busca construir “o significado do texto. Isso não quer dizer que o texto em si não tenha sentido ou significado”. Em alguns lares nos quais a leitura faz parte do cotidiano, é comum presenciarmos crianças narrando (a seu modo), os livros que são lidos por seus pais. Kleiman (2013, p. 31) ressalta que a leitura corresponde a uma “atividade intelectual que começa pela apreensão do objeto através dos olhos com o objetivo de interpretá-lo”.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 290), as crianças não compreendem que os sons que saem de sua boca têm a ver com linguagem escrita. As autoras completam que “pelo fato de se conceber a escrita como transcrição gráfica da linguagem oral, como sua imagem [...] ler equivale a decodificar o escrito em som”.

Mesmo que as crianças não saibam ler de forma convencional, elas conseguem realizar a leitura de imagens ou mesmo de rótulos de produtos que ela conhece. Smith (1989, p. 85) relata que “informação visual é uma parte necessária na leitura, mas não é o suficiente”.

Ao pedir as crianças, informações sobre os livros, os pais e professores as levam a procurar pistas. Motivação em casa como também na escola a dialogar com o livro e a selecionar informações relevantes ajudam as crianças. Para Smith (1989, p. 102):

O segredo para a leitura eficiente é não ler indiscriminadamente, mas fazer uma amostragem do texto. O cérebro deve ser parcimonioso, fazendo um uso máximo daquilo que já sabe e analisando o mínimo de informação necessária para a verificação ou modificação do que já pode ser previsto quanto ao texto.

Para que uma criança compreenda a leitura e a escrita, é necessário acionar processos cognitivos como a atenção, a memória, o estabelecer relações e a linguagem. A criança começa a construir uma representação para que serve saber ler, quais as suas características e de que forma se relaciona com a linguagem oral.

Sobre a importância de pesquisas sobre os processos cognitivos da leitura, Monteiro e Soares (2014, p. 451) afirmam que:

Nas últimas décadas, especialistas na área da leitura, em particular do campo da psicologia cognitiva, têm enfatizado a relação entre leitura de palavras e compreensão de textos, o que explica a significativa produção de pesquisas que abordam o reconhecimento da palavra escrita como um importante foco de investigação sobre o processo de leitura.

Segundo Chartier (2001), a leitura ultrapassa o limite do campo psicológico, estendendo ao campo gestual, ao corporal e ao comportamental. Isso indica que a leitura de certos textos ou registros escritos pode estabelecer e orientar práticas ou comportamentos sociais por parte daqueles que o sentido e significado têm sido tomados como termos diferenciados, mas relacionados.

Nessa perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 52), em suas pesquisas sobre leitura, observaram que “nenhuma criança indicou somente as imagens como sendo para ler, porém várias indicaram, ao mesmo tempo, texto e imagem, como se ambos fossem complementares”.

Para as crianças, os contos de repetição e acumulação são textos privilegiados para o trabalho com a formação de novos leitores. Especialmente, porque resgam, em sua estrutura, aspectos característicos das narrativas de tradição oral, muito antigas, das histórias contadas, ao longo de muitos anos, atravessando gerações. Smith (1989, p. 22), falando sobre a leitura, diz que “é base de todas as percepções e compreensão do mundo, a raiz de todo o aprendizado, a fonte de esperanças e medos, motivos e expectativas, raciocínio e criatividade”.

Smith (1989, p. 85) complementa, dizendo que “o conhecimento sobre como ler é outra espécie de informação não visual e possui evidente importância para tornar a leitura possível”.

Fazer com que as crianças falem sobre as histórias que leem pode ajudar no desenvolvimento de seus vocabulários, relacionarem histórias à vida cotidiana e a usarem o que sabem sobre o mundo para compreender o que foi lido. Para Koch e Elias (2013, p. 28), “estratégias cognitivas extremamente poderosas, que permitem estabelecer a ponte entre o material linguístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios”.

Refletindo sobre a leitura comparativa que consiste em confrontar o que está no livro com o mundo intelectual, Goulemot (2011, p. 112) fala que, “a leitura como sendo sempre comparativa, ou seja, relacionada com outros textos e outras leituras já realizadas, por meio do conhecimento prévio do leitor”. As crianças precisam da emoção de imaginar, de estar por algum tempo no lugar de algum personagem para uma aventura. Então, em alguns momentos, é preciso deixar as crianças escolherem a história ou livro.

Criar um momento de interação leitor e texto promove a compreensão do texto. Para Koch (2013, p. 30), “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação”. Solé (1998, p. 47) complementa que:

podemos afirmar que, quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significado de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos... etc. A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura do leitor.

Todas as pessoas que convivem com crianças sabem que elas percebem, desde cedo, a importância que a palavra escrita tem em nosso mundo. O documento da BNCC apresenta que a interação entre o leitor e o texto “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2017, p. 69).

Para ter sentido para a criança, a leitura precisa ter uma intencionalidade, Solé (1998) nos fala sobre a interpretação e objetivos da leitura:

A interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende, em grande parte do objetivo da nossa leitura. Isso é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo. Assim, os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender (SOLÉ, 1998, p. 22).

A leitura é uma das formas de que dispomos para a interação com o ambiente em que estamos inseridos e para a nossa compreensão do mundo. Por isso, é necessário que a criança se familiarize com os livros, desde o seu primeiro ano de vida. Em relação às estratégias de leitura, Solé (1998, p. 22) nos orienta quanto à compreensão da leitura, “a interpretação [...] depende em grande parte do objetivo da nossa leitura”. Não apenas em casa, mas também na escola, a literatura desperta diferentes habilidades nas crianças, como a linguagem, a ampliação de vocabulário, a criatividade e a descoberta do mundo imaginário. Solé (1998, p. 73) complementa que “o que queremos não são crianças que possuam amplos repertórios de estratégias, mas que saibam utilizar as estratégias adequadas para a compreensão do texto”.

A Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil² faz parte do programa PNAIC, em que enfatiza a necessidade de se aprofundar e compreender o papel da Educação Infantil na ampliação da linguagem oral e escrita e na coleção fala sobre o leitor e sua relação com o texto e nos relata:

A leitura também é uma relação entre o texto e o leitor. Ao mesmo tempo que o leitor estabelece relações entre o que lê e os conhecimentos que têm sobre o mundo, vai construindo a compreensão do que está lendo. Essas relações não são únicas nem uniformes. As crianças experimentam e dão significado às suas experiências de formas diferentes. Juntar as letras e formar palavras é apenas uma das partes do ato de ler, a qual chamamos de decodificação (BRASIL, 2016, p. 9).

Pensando na leitura de mundo da criança, a Base Nacional Comum Curricular nos traz o interesse da criança com relação à cultura escrita, pois as crianças estão em mundo letrado, onde observam a leitura sendo feita, acompanhando mesmo sem saber ler. “Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos” (BRASIL, 2017, p. 40).

A leitura na educação infantil contribui para o conhecimento, linguagem, recreação, informação e interação necessária ao ato de ler, “as crianças muito pequenas não são apenas hábeis usuárias da linguagem, mas também podem efetuar reflexões espontâneas conscientes sobre ela” (SOLÉ, 1998, p. 53).

A leitura valoriza a autonomia intelectual e social, motivando e desafiando as crianças na capacidade de transformar e compreender o contexto em que vive e modificá-lo, de acordo com a sua necessidade. Para Isabel Solé “os alunos podem participar, apontando suas próprias previsões com relação ao desenvolvimento, pensando como a história pode acabar [...]” (SOLÉ, 1998, p. 28).

Refletindo no desenvolvimento social, o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, no momento em que cada um se relaciona com o outro, ele se modifica em função desse outro. “A leitura é um ato social, leitor e autor interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEIMAN, 2002, p. 10).

² O Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil surgiu da necessidade de se aprofundar o debate e buscar melhor compreender o papel da Educação Infantil na ampliação das experiências infantis relacionadas às linguagens oral e escrita. Desde o início, a formação das professoras foi percebida como estratégia central. Entretanto, da mesma forma, se avaliava que uma proposta de formação deveria resultar de um amplo debate e um aprofundamento teórico sobre a relação entre Educação Infantil, oralidade, leitura e escrita.

Considerando a leitura como interação entre leitor e texto, e levando em consideração o objetivo da leitura ao ensinar as estratégias de leitura, Solé (1998, p. 60) afirma que “a criança pode e de fato aprende à medida que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada, e essas estratégias – todas – devem ser ensinadas”.

Dialogando sobre a leitura como processo de produção de sentido, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 33) apresentam que “o caminho em direção ao conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento uma sobre as outras, mas sim através de grandes estruturações globais algumas das quais são errôneas, porém construtivas”.

No envolvimento da leitura, passa-se a conhecer e valorizar mais outras culturas e valorizar e respeitar experiências de vida, assim, permite-se refletir mais e questionar que:

Ler é um ato político, como tudo o mais que se transforma em ação humana, portanto assim deve ser tratado. Não se pode separar o leitor de sua constituição enquanto sujeito de sentidos, sujeito social que está sendo sempre interpelado pelas ideologias que compõem as formações discursivas que o assujeitam, provocando condições de produção de si no mundo e de si enquanto leitor (OLIVEIRA, 2013, p. 108).

Nesse sentido, Oliveira (2014), baseada em Freire, traz a concepção de “enleituramento”, que compreende a leitura como o fundamento do ensino e da aprendizagem, por meio da interação, da mediação intencional para a formação do leitor com autonomia para engajar-se ou não, para criticar e se tornar leitor de mundo.

Para Oliveira (2013, p. 36), “o enleituramento é a leitura do letramento”. Trata-se de um significado do letramento que propõe como prática de leitura a ser ensinada aquela que torna o texto compreensível, indo além da leitura das palavras. Assim, Oliveira (2015, p. 107) complementa “que o letramento é da ordem da necessidade e o enleituramento, da ordem do desejo, do envolvimento, da constituição mesmo do sujeito leitor em seu processo de ser no mundo e com o mundo”.

Conforme descreve Oliveira (2013, p. 104) “no processo de enleituramento, a ação tornar-se leitor através do lúdico, nesse caso, leitor crítico, não se esgota na decodificação pura da linguagem escrita, se antecipa a ela e se alonga na inteligência do mundo”.

Nesse contexto, o desenvolvimento cognitivo tem importante papel ao processar informações com a finalidade de perceber, integrar, compreender e responder adequadamente aos estímulos do ambiente, levando a criança a pensar e avaliar. Na próxima seção, vamos apresentar a compreensão de letramento literário e a formação de leitores. A compreensão

leitora coordena o processamento das mais variadas informações no cérebro como: ler, escrever, pensar, perceber sons, estímulos visuais, entender símbolos, perceber a face de seu semelhante e as emoções que a leitura nos traz.

2.3 Compreensão de letramento literário e a formação de leitores

A leitura é uma das grandes ferramentas das quais dispomos para a interação com o ambiente e para a compreensão do mundo em que as crianças estão inseridas. Essa deve ser colocada no dia a dia das crianças, para familiarizá-las com livros, desde os primeiros anos de vida, levando em consideração o tempo de atenção dedicada à leitura e respeitando esse limite.

Refletindo sobre isso, Bamberger (2002, p. 9) destacou que o “direito de ler significa igualmente o de desenvolver as potencialidades intelectuais e espirituais, o de aprender e progredir”. Todas as crianças têm o direito de ler, o direito à leitura deve para todos. A leitura é instrumento básico para a informação e o saber tem que ser garantido a todos.

Analisando sobre o direito de ler, Antonio Candido, um dos maiores críticos literários do país, afirma que a Literatura é um direito tão importante que se iguala às necessidades mais básicas do ser humano. O autor faz uma relação de literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes, primeiro a literatura corresponde a uma necessidade universal, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo e segundo a literatura pode ser um instrumento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou a negação deles (CANDIDO, 2004).

Toda literatura é uma forma de expressão da sociedade. A leitura possibilita uma enorme variedade de ideias e permite inúmeros benefícios para nós, leitores. Nesse sentido, o direito à literatura é uma necessidade social justamente porque colabora para a formação de cada cidadão. As palavras nos conduzem a fazer diversas reflexões, a percorrer por mundos desconhecidos e a desenvolver a capacidade de analisar o mundo criticamente.

Os diversos momentos de leitura, seja na leitura de um livro impresso ou em atividade de contação de histórias, fazem com que a criança entre no mundo do faz de conta e, assim, o conhecimento vai se consolidando. Diante disso, Paulino (2010, p. 177) nos revela que “a arte literária, objeto da leitura literária, tem seu espaço bem marcado em nossa sociedade”. A magia de ler, de descobrir um mundo novo cheio de informações, conhecimentos e novas possibilidades em que a criança se sinta livre para trilhar seu próprio caminho com autonomia é algo encantador.

Frente à necessidade de ampliar o contexto social de leituras que a criança convive, temos a discussão sobre o letramento, que é compreendido como o resultado “da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2001, p. 39). Para Soares (2001) há níveis de letramento, assim a criança que ainda não se apropriou da leitura e da escrita, mas vive práticas sociais relacionadas a elas, estaria envolvida em práticas de letramento.

O letramento literário, por sua vez, pressupõe a inserção do leitor em práticas sociais de leitura e escrita da palavra literária e a instituição educativa é, ou deveria ser, um dos lugares privilegiados para esse fim e responsável por esse contato. Como destaca Cosson (2016, p. 12), “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas uma forma de assegurar seu efetivo domínio”.

Cosson (2016) faz uma reflexão de uma prática muito comum na escola, em que se utiliza do texto literário como mero pretexto para ensinar aspectos gramaticais relativos à estrutura das palavras, deixando de lado a sua fruição estética e o seu poder humanizador, ou seja, aquilo que Candido (2004, p. 180) refere-se como os traços essenciais ao humano: “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor”.

Proporcionar às crianças o convívio com práticas sociais de leitura e escrita é tarefa do professor, priorizando a diversidade de gêneros textuais. Britto (2005), ao abordar a importância da leitura e escrita na educação infantil, destaca que mais do que ler com os olhos e escrever com as mãos, neste momento, é prioridade proporcionar à criança uma leitura pelos ouvidos e uma escrita pela boca.

O meio em que se está inserido e suas vivências anteriores influenciarão ao leitor, assim como os aspectos materiais trarão percepções a mais, com isso percebemos, que os modos como as crianças se relacionam com as atividades de leitura e a forma como interagem por meio da manipulação do livro, vão interferir no processo de compreensão da leitura. A textura, o tamanho, a clareza das letras, tudo isso vai conduzir o leitor a sentidos e emoções que facilitaram a leitura ou não (KOCH; ELIAS, 2013).

Diante disso, a arte de ler ou de contar histórias para as crianças torna-se uma ferramenta para a compreensão de leitura. As práticas de leitura literária, mesmo que sejam realizadas com crianças ainda não alfabetizadas, desencadeiam a compreensão da leitura. Por

isso, o professor é considerado o intermediário entre o livro e o leitor, entre a narrativa oral e o leitor-ouvinte. Desse modo, é papel do professor conhecer e utilizar o que o aluno já conhece sobre determinados contextos ou temas, para aprofundar ou apresentar aquilo que desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do aluno, por meio da ampliação de seus horizontes na leitura (COSSON, 2016).

Nessa perspectiva, consideramos o professor como mediador do processo de leitura, destacando-se o cuidado para não buscar a sistematização da leitura literária, a inserção de práticas de letramento que aproximem a criança pequena da cultura escrita, enfatizando um convívio mais intenso com o mundo das palavras, com o qual ela já se relaciona. Conforme Koch e Elias (2013, p. 19) “No ato de ler, o leitor ativa seu lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade e seus conhecimentos textuais”.

Isso posto, entendemos que a leitura literária deve ser trabalhada em sala de aula, visando à formação leitora do aluno-leitor. Propiciar o contato com a leitura, e experiências positivas, prazerosas, trazendo oportunidades riquíssimas, é uma das peculiaridades da escola, com o intuito de formar um leitor literário, desenvolvendo assim suas habilidades e competências.

Pensando no enraizamento da cultura da leitura na escola, entendemos o espaço escolar como um ambiente de apropriação e adequação do discurso literário. Colomer (2007, p. 29) declara:

O interesse da formação literária na escola não tem como raiz a transgressão de um discurso estabelecido sobre as obras, mas que a educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram.

Dando oportunidades para as crianças, vamos formando leitores e a respeito disso Colomer (2007, p. 68) nos alerta que “é útil pensar a educação literária como uma aprendizagem de percursos e itinerários de tipo e valor muito variáveis. A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo”.

Percebe-se que as crianças exigem dos professores os saberes e a cada leitura de livros associando com sua realidade, a criança busca respostas. Colomer (2007, p. 24) assinala que:

Ao surgir um novo conceito de ensino, a escola começou a mudar seus objetivos e o uso didático dos livros. Deu-se por terminada a hegemonia literária no ensino da linguística; diversificaram-se os materiais escolares – divididos até então em livros de texto e livros de leitura –, incorporando a leitura de diversos textos sociais (jornais e revistas, publicidade, livros informativos, etc.); introduziram-se práticas de leitura que, como no caso da biblioteca escolar, procuraram tornar-se tão parecidas quanto possível ao uso social da leitura realizada fora da escola.

A literatura na Educação Infantil coloca a criança em uma posição “privilegiada” no que diz respeito ao exercício de sua cidadania, à leitura crítica da sociedade e à construção de seu projeto de vida. Colomer (2007, p. 29) avalia que “a ideia da literatura, objeto de estudo, e a concepção da aprendizagem mudaram profundamente em poucas décadas, era absolutamente necessário que a escola definisse novamente os objetivos de ensino literário”.

Não se pode pular etapas, temos que caminhar com cautela, mas as crianças estão cada vez mais curiosas em aprender. Colomer (2007, p. 38) explica sobre as práticas de leitura ao afirmar que,

devia-se pensar que esta constrói a competência do leitor em fases recorrentes que incluem, primeiro, o desejo de entrar no jogo; segundo, a aquisição gradual das capacidades interpretativas [...] e, apenas em terceiro lugar, a explicitação das regras seguidas dos mecanismos utilizados para construir o sentido e que podem servir tanto para aprofundar a leitura realizada como para aprender a fazer leituras mais complexas – e, portanto, mais gratificantes – em outra ocasião.

Assim, a literatura pode ser considerada um monumento que levará a criança a compreensão leitora. Colomer (2007, p. 75) descreve como “escada com corrimão”, o que muito bem retrata a subida apoiada do leitor até alcançar o monumento mais alto da leitura literária, que é a sua formação de leitor. Oliveira (2017, p. 47) complementa que nas interações com o outro, “a criança passa a conviver e, [...] a se apropriar de valores, crenças, significados, cultura, os quais ela internaliza ativamente, aprendendo sobre as normas de conduta ao seu redor”.

Conviver envolve estar em relação não somente com pessoas, mas com um contexto, compartilhando várias coisas em comum, vida social e de cooperação, do respeito com o outro. Assim, Colomer (2007, p. 37) conclui que “um dos pontos de debate na atualidade deveria ser buscar novas formas de estabelecer a função de aprendizagem linguística que a literatura é capaz de desenvolver na escola”.

Compreender quais são as contribuições do ensino da literatura para a formação das crianças, nos possibilita dialogar com os autores, por meio das novas emoções e situações por meio das histórias dos livros e desenvolver no aluno-leitor seu potencial.

De acordo com Cosson (2016) é na escola que a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque auxilia o hábito de leitura, mas porque fornece como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular o mundo feito de linguagens.

A leitura é instrumento transformador de vida, influenciando inclusive aspectos emocionais da criança que se sente motivada, envolvida e comprometida com a leitura e esse novo mundo de descobertas e de conhecimento. Colomer (2003, p. 82) revela que “delimitar a relação entre a capacidade de recepção dos contos e o grau de desenvolvimento psicológico das crianças, isto é, o estágio das operações mentais, que os leitores infantis são capazes de realizar”. Diante disso, como explicar nessa linha de reflexão o fato de crianças, fazerem comentários sobre histórias com um nível de raciocínio mais complexo do que o esperável para sua idade, segundo a teoria de piagetiana em que a atenção esteve mais dirigida ao pensamento lógico da criança, não levando em conta as competências narrativas, fato esse que para Colomer (2003), limitou sua aplicação ao estudo da literatura infantil.

Para Colomer (2003, p. 160–161) sobre o livro infantil que “foi, precisamente, a função educativa a que tornou possível a aceitação social do novo ‘produto’, tal como foi profusamente assinalado pelos estudos de história da literatura infantil”. Principalmente na educação infantil, com a ajuda da leitura trabalhamos a linguagem oral e a escrita que tem como intenção assegurar a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos fundamentais e a socialização.

Nessa direção, Cosson (2016, p. 27) apresenta que “ao ler, estou descobrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se contempla quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro”. O autor ainda aponta que “a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, daquilo que a nossa sociedade acredita ser objeto de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todos as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado” (COSSON, 2016, p. 29–30).

As crianças que ainda não leem convencionalmente o fazem por meio da leitura de imagens, relacionando-as aos textos. Por meio do livro a criança tem a possibilidade de contar várias histórias, de realizar práticas de letramento literário. O letramento refere-se ao conjunto de práticas sociais que usam a escrita como um sistema simbólico (KLEIMAN, 2013).

A criança gosta de histórias e esse recurso torna-se um instrumento poderoso, pois, por contribuir com o aumento do vocabulário, do conhecimento sobre o mundo, da socialização com seus colegas, visto que é na “[...] literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos por meio dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias” (LAJOLO, 2008, p. 106).

Quando a criança lê um livro de imagens, por exemplo, ela está diante de um conceito sistematizado e desconhecido, em que busca significá-lo, por meio de sua aproximação com outros conceitos apropriados, conhecidos, elaborados e internalizados, em que “[...] busca utilizá-lo na experiência concreta. Do mesmo modo, um conceito espontâneo nebuloso, aproximado a um conceito sistematizado, coloca-se num quadro de generalização” (FONTANA, 1993, p. 125).

Hoje, a literatura infantil é muito mais ampla e importante, proporcionando à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo. E, por meio da leitura, a criança vai construindo suas reflexões, se tornando crítica, extremamente relevante à sua formação cognitiva. “[...] Daí, a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens o acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos, que inauguram a vida, como essenciais ao seu crescimento” (QUEIRÓS, 2012, p. 27).

Os professores podem estimular as crianças a escolherem um livro que querem ler sem que, com isso, percam o objetivo pedagógico. Entendendo que cada criança tem seus próprios gostos e preferências, essa é uma atividade que pode levar cada um, a partir de seu interesse inicial para escolher a leitura que fará. Pois,

A leitura pelo professor é parte de uma estratégia que tem por objetivos promover a compreensão, por parte dos alunos, das funções sociais da escrita, ampliar seu repertório linguístico, familiarizar-se com diferentes textos e autores, levá-los a assumir um comportamento leitor e reconhecer a escrita como forma da representação da realidade (TOLEDO, 2011, p. 46).

Essa leitura consiste em que o professor leia para os alunos, diariamente. Com essas leituras pode-se repertoriar as crianças com boas leituras literárias, ler para elas textos que não dariam conta de lerem sozinhas, estimular para o hábito da leitura.

Para Freire (2014), a pedagogia será tanto mais crítica, quando provocar inquietações, menos certa de certezas, aí sim ela será mais investigativa e se tornará mais crítica. Freire estimula que aprendamos uns com os outros e que o professor deve ser um facilitador.

A leitura é fundamental para a formação de nossas crianças, porque as acompanhará por toda a sua trajetória escolar e de vida. “O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois, por meio dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções” (PAULINO, 2010, p. 177).

Para Reyes (2017), mostra-se importante o ritual de leitura para a relação entre a criança, o livro e o adulto, onde a magia do projeto de leitura, a força da leitura para a criança. Faz-se necessário que os mediadores, sejam eles pais, professores, bibliotecários, sejam encarregados de promover esses encontros entre o livro e leitor. Diante disso, entendemos que a “fantasia é uma arte racional, que realiza o poder do homem como subcriador, por meio do encantamento. São necessários trabalho, pensamento e uma habilidade especial para operar com a fantasia” (MACHADO, 2004, p. 169).

Destacamos que a relação entre professor e aluno pode ser propícia, quando a cada aula ou a cada etapa do trabalho pedagógico, o professor conta uma história referente àquele conteúdo, quão rica será essa interação, o resultado só poderá ser positivo. De acordo com Almeida (2001, p. 20) “o faz de conta também dá à criança a oportunidade de aprender a sentir como os outros, o que é um ingrediente importante para o desenvolvimento social”. Reyes (2017, p. 48) conclui que “sem esse mediador, que faz a ponte entre o livro e a criança, as páginas de um livro não são nada”.

Continua Reyes (2017) que, além de mediador, o professor, que tem aquele ofício privilegiado em que tem de ler um trabalho que é risco e incerteza. Os seus textos não são somente os livros, mas também seus leitores, que se chamam, que sonham.

A compreensão da leitura se dá a partir dos estímulos que o professor, pais e o adulto que acompanham a criança e o ambiente que está inserida, finalizamos essa seção destacando que:

A compreensão não é um produto final, acabado, mas um processo que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada. A ênfase não está na dimensão espacial e permanente do texto, mas no aspecto temporal e mutável do ato da leitura. O interesse do pesquisador ou do professor não está no produto final da leitura, na compreensão extraída do texto, mas principalmente como se dá essa compreensão, que estratégias, que recursos, que voltas o leitor dá para atribuir um significado ao texto (LEFFA, 1996, p. 15).

Para concluir, Cosson (2016, p. 16) aponta que “é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos

padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo de se fazer dono da linguagem que sendo minha, é também de todos”.

3 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: NA ORALIDADE A EXPRESSÃO DA ARTE NARRATIVA

A contação de histórias na educação infantil desperta a curiosidade da criança, estimula a imaginação, a curiosidade e o jeito de contar ou narrar do autor desperta o interesse do leitor e, então, sendo um aliado no desenvolvimento da fala, da leitura. A tradição oral dos contos, não só reapareceu, como está ganhando força nos últimos tempos. A linguagem é um instrumento mediador entre as relações sociais e a contação de histórias é algo que encanta.

Durante a atividade de contação de histórias ou mesmo a leitura de um livro literário, percebemos que o narrador ou o contador utiliza-se de diferentes estratégias, uma delas trata-se da linguagem. Nos estudos de Strazzacappa *et al.* (2013), a autora descreve que o ato de ler um livro é ler um mundo possível, é fazer escolhas que se insinuam e transgridem a organização das letras é, ao mesmo tempo, um ato de arriscar-se e de jogar, de brincar com o texto. Descobrir o corpo, aparentemente imóvel, um movimento que ora recua, ora avança, que resmunga, mas também se alegra e que amplifica a visão como uma experiência de toda sua superfície corporal e, ao mesmo tempo, de sua interioridade e não somente de olhos que se aventuram pelas palavras e pelas imagens.

De acordo com Oralidade (2020), a noção de oralidade está estreitamente relacionada ao uso da modalidade oral da língua em práticas sociais e discursivas, tanto no que se refere à sua produção, quanto no que diz respeito à sua escuta. Para Marcuschi (2001, p. 35), entretanto, a oralidade vai muito além da exposição oral, ela é um “grande meio de expressão e de atividade”, e “[...] enquanto prática social é inerente ao ser humano” e é “[...] a porta de nossa iniciação à racionalidade”.

A oralidade tem uma marca significativa no processo de formação humana e a relação de comunicação no primeiro ano ocorre, por meio de troca de experiências interpessoais com familiares e educadores, “uma nova perspectiva em que a oralidade é, de algum modo ‘descoberta’ como pertinente e relevante no ensino de língua” (MARCUSCHI, 1998, p. 1).

Nesta seção abordaremos a linguagem oral, narrativa dos contadores, performance, a oralidade da criança e a contação de história.

3.1 Na narração de histórias e o encanto da oralidade

Do encontro do contador com o texto narrativo nasce uma coautoria, por meio da oralidade cria-se um texto a partir da entonação da voz, de gestos, de olhares, sempre a serviço da melhor forma de expressividade da narrativa com a finalidade de garantir a apreciação do leitor-ouvinte na história narrada. A contação de histórias trata-se de uma estratégia poderosa de utilização da oralidade, que requer modos específicos de uso da linguagem, uma aprendizagem que inicia com outros contadores.

Diante disso, trata-se de um processo de interação entre quem conta e quem ouve contar, construindo interações a partir da linguagem oral. Benjamin (2011, p. 198) ainda destaca que “a experiência passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” e essas experiências transformam em narrativa de algum contador.

Nessa perspectiva Benjaminiana, Barbosa (2019, p. 221), ao escrever sobre a arte de contar histórias como “um ato de amor e comunhão”, descreve que se trata de uma “experiência que passa de pessoa para pessoa”. Se é assim, “eu acabo de descobrir que sempre fui um contador e histórias movido pela magia das palavras”.

Para Benjamin (2011), as histórias são construídas na oralidade, na tradição das narrativas orais, muitos contadores desenvolvem habilidades da oralidade e suas narrativas. As histórias são uma atividade cultural em que está em jogo as relações humanas e a troca de conhecimentos e de saberes.

O ato de contar histórias se mostra uma atividade que encanta a todos, não apenas às crianças. Por isso, Sisto (2001, p. 16) declara que “contar histórias é a possibilidade, sim, de formar leitores, num verdadeiro ato de subsistência, não só de já inventado”.

Barbosa (2019, p. 222) nos revela que Benjamin iniciava uma história para crianças “[...] provocando estranhamento e aguçando a imaginação em busca do sentido que perpassava o inusitado. Isso é amor e respeito à magia da infância”. Walter Benjamin defende que as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um mundo maior e que se deve ter respeito a esse processo de compreensão leitora.

A contação de história é uma proposta para integrar oralidade, leitura e escrita. Por isso, debatemos o trabalho pedagógico com a linguagem oral e sua importância, visto que “A natureza fundamental da narração viva de contos é justamente essa qualidade especial de encontro entre as pessoas. Tenho vontade de defini-la como uma troca de significação à moda da eternidade” (MACHADO, 2004, p. 34).

A arte de contar histórias é performática, no momento que se inicia a contação acontece a performance, onde acontece a interação contador e ouvinte. Zumthor (2007, p. 30–31) buscou uma conexão entre o conceito de performance para a realização da leitura, descrevendo que “A performance é um saber ser. É um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta, comportando coordenadas espaço–temporais e fisiopsíquicas concretas, uma ordem de valores encarnada em um corpo vivo”.

Para Machado (2004), o leitor–ouvinte é conduzido pela voz do contador, o qual constrói a imagem do enredo narrativo e passeia pela paisagem da história, e vai se movendo pela cadência, ritmo da respiração que envolve a narrativa. O aprimoramento da oralidade, seja durante a atividade de leitura de um livro, seja pela contação de histórias são caracterizadas, muitas vezes, uma ação teatral, que trazem elementos básicos da expressividade da linguagem.

Goulart e Lobo (2019, p. 141) completam dizendo que:

A performance de leitura também é de ordem da tutilidade da palavra, já que dependendo da forma como é enunciada evoca a memória, fazendo despertar além de sentimentos, as sensações corporais, haja visto o quanto uma palavra faz recuperar imagens, sons, cheiros que podem levar a sentir tremores e suores. Ao falar do encantamento provocado por uma história, falamos, então, dessa recuperação memorial que nos leva às reminiscências de nossa história individual e coletiva e nos faz sentir corporalmente a leitura ouvida e lida.

A voz não constitui um sinônimo de oralidade, ela ultrapassa a palavra. Por isso, a vocalização, durante a leitura como ação performática, Zumthor (2007, p. 32) distingue que “Performance é o reconhecimento. A Performance realiza, concretiza, faz passar algo que reconheço, da vitalidade à atualidade”.

O ato performático se constitui no momento de uma série de operações lógicas, “a função da linguagem [...] realiza plenamente o seu jogo: jogo de aproximação de abordagem e apelo, de provocação do outro, despedido, em si mesmo indiferente à produção de um sentido” (ZUMTHOR, 2010, p. 31–32).

A voz é a ferramenta de comunicação mais primária e mais imediata de que dispomos para interagir na sociedade. A criança ingressará na linguagem – a partir de sua relação com os adultos que dela se ocupam.

A voz, em certos casos, se impõe a tal ponto que tende a dissolver a linguagem. Sua presença é muito intensa [...]. O que importa verdadeiramente à voz é que a palavra da qual é veículo e se enuncie como

uma lembrança; que esta palavra, enquanto traz um certo sentido, na materialidade das palavras e das frases, evoque (talvez muito confusamente), no inconsciente daquele e que a escuta em contato inicial, que se produziu na aurora de toda vida (ZUMTHOR, 2005, p. 64–65).

Quando a criança ouve a leitura ou, até mesmo, na leitura em voz alta feita pelos adultos, a relação entre o que está sendo lido e o significado do texto é construída por uma interrelação entre diferentes ações cognitivas e as ações sociais vivenciadas, pois se percebe a dimensão do contexto narrativo, compreendendo o que lhe é exposto. Como consequência, a criança assimila a palavra ao seu significado. “Na primeira infância e também até mesmo mais tarde, a leitura é um trabalho de parceiros e o adulto é por excelência o texto da criança, porque empresta sua voz, rosto e abrigo para que ela possa se ler” (REYES, 2017, p. 50).

Para Machado (2004), a experiência e a apreciação da história são diferentes para cada ouvinte, depende de como a narrativa é interpretada, do momento e das experiências em que o leitor–ouvinte se encontra. Trata-se de uma conversa entre os reinos das imagens e as experiências do leitor–ouvinte. Ainda, para a autora, a atividade de contação de histórias corresponde a uma narrativa em desenvolvimento. Assim, a narrativa pode ser comparada ao movimento de uma locomotiva, que está ligada a vários vagões e tem o núcleo inicial e final, em que os primeiros vagões cuidam da primeira sequência narrativa da história. “É um exercício de síntese e articulação: cada parte, da primeira à última, liga-se às outras formando a sequência narrativa. Identificar cada parte é encontrar a questão narrativa que a defini” (MACHADO, 2004, p. 44).

Ao contar uma história, para que haja melhor aceitação e compreensão, o bom contador seleciona e estuda o que deseja alcançar no desenrolar do seu conto, porque é significativa para a criança. “Elaborando esse roteiro, o contador de histórias pode compreender de modo significativo o desenrolar da ideia narrativa. As estratégias de elaboração desse roteiro podem ser variadas” (MACHADO, 2004, p. 53).

3.2 A arte de contar histórias

Há muitos e muitos anos já se tinha o hábito de contar histórias, na Bíblia, o Novo Testamento possuem escritos de mais de 2000 anos descrevendo várias parábolas que Jesus usava para falar com as pessoas. Nas lembranças mais antigas de nossos antepassados também, percebemos que muitas pessoas contavam histórias, muitas vezes sem ser alfabetizadas, já contavam histórias e utilizavam-se da expressividade por meio da oralidade.

De acordo com Sisto (2001) o contador de histórias tornou-se obrigatório na promoção da leitura e no resgate do lúdico e da fantasia. O autor comenta que, no ato de contar uma história, o contador tem que estar disposto a criar cumplicidade entre a narrativa e o leitor-ouvinte, além disso, o autor dá dicas de que para ser um bom contador deve-se ler muito, ler o mundo, as pessoas, os gestos, ou seja, a atividade de contação de histórias se refere à narrativa oral. As crianças amam uma história, Reyes (2017, p. 47) nos fala que:

para evitarem estar só e serem jogadas à própria sorte, com os monstros que povoam a infância, as crianças pedem uma história, outra e outra... (Por isso, talvez, desde que balbuciam as palavras, aprendem a nos pedir “outra vez”). Além do conteúdo da narrativa, as histórias e a voz são o pretexto para manter os seres queridos literalmente envolvidos nesta trama de palavras que participa da nossa busca pela construção de sentimento. Nessas experiências de leitura, muito antes da leitura alfabética, estão as bases da vida emocional e cognitiva, assim como estão também as bases do desejo de ler: neste fascínio com as palavras que nascem a flor da pele, à flor de um abraço.

Entre emoções e processos cognitivos a compreensão da leitura ou da narração de um texto se dá a partir da realidade das experiências de cada sujeito, uma vez que “[...] as narrativas das histórias de mundo fazem sentido apenas no momento em que se entrelaçam na história de vida do próprio sujeito” (CAVALCANTI, 2002, p. 67).

Nessa discussão sobre o papel do contador de histórias, Busatto (2017, p. 9) defende que “contar histórias é uma arte, uma arte rara, pois sua matéria-prima é o imaterial, e o contador de histórias é um artista que tece os fios invisíveis desta teia que é o contar”. Na mesma perspectiva, Machado (2004, p. 64) complementa que “o bom contador de histórias é alguém que, de alguma maneira, se dispõe a ser porta voz desse tesouro”.

Não basta querer contar histórias, é preciso entrar no faz-de-conta e explorar esse universo rico em encantamento, assim qualquer conteúdo vai se tornar maravilhoso. Segundo Queirós (2009, p. 90) promover a leitura, “é convocar o sujeito a tomar da sua palavra. Ter a palavra, possuir voz, é antes de tudo munir-se para fazer-se menos indecifrável”.

E, por meio de atividades de contação de histórias, que tocam as crianças e da troca com os colegas e professores, o aluno vai adquirindo conhecimentos e construindo seu “eu”. Nessa direção, Sisto (2007, p. 39) expressa que “contar histórias na verdade é a união de muitas artes: da literatura, da expressão corporal, da poesia, da música, do teatro. [...] as palavras que saem da boca do contador adquirem uma magia que encanta e marca o ouvinte”.

De acordo com Sisto (2001), por meio da narração oral, a criança é convidada a recriar as ideias lançadas pelo narrador, para compreender, acompanhar e ressignificar a história que

está ouvindo. Desse modo, ao propiciar as crianças mais contato com a contação de histórias, momentos de convívio com as artes, maior será sua dimensão cultural, “contar histórias emancipa tanto quem conta, quanto quem ouve. O sujeito ouvinte, e o sujeito leitor” (SISTO, 2007, p. 4).

Em seu primeiro contato com as crianças, em sala de aula, Coelho (1995, p. 8) aprendeu a primeira lição do magistério: “Ouvir histórias e cantar são as coisas de que as crianças gostam muito”. Coelho (1995) percebe como as crianças ficaram entretidas e conquistadas com as histórias e daí por diante, não parou de aprender com elas, observando suas reações, interpretando suas atitudes e refletindo sobre isso. Enquanto o professor conta histórias, as crianças estão adquirindo o hábito leitor, afinal quem não gosta de histórias?

Contar histórias mostra ser uma atividade fascinante e as diferentes formas de se interpretar ou de expressar as histórias atraem o leitor e para quem conta engrandece suas percepções, suas formas de contar. Machado (2004, p. 70) nos expõe que quando o contador de história é questionado: _ por que gosta de contar histórias, essa pergunta é respondida aos poucos, ao longo da experiência de contar, é preciso buscar uma intenção, o porquê se conta uma história “É essa intenção que transparece na ação do contador, enquanto está narrando”, e essas respostas vão orientando e organizando as escolhas do contador, visto que:

É preciso conhecer a história para compreender como determinada história pede para ser contada. E para poder contá-la do modo que ela pede, é necessário conhecer diferentes formas e recursos possíveis de serem escolhidos dentro de um repertório. Então a técnica é a escolha de um determinado modo de contar, a partir de uma intenção, e levando em consideração, além de recursos internos, outros tipos de recursos que possam ser descobertos pelo contador de histórias (MACHADO, 2004, p. 74).

A atividade de contação de histórias é uma forma de propiciar às crianças o contato com a história, com um texto narrativo, por isso as crianças se tornam leitores ouvintes. Pois, a palavra as conquista a ouvir e a estar conectado com a história. Ao ler uma história ou ao contar, Machado (2004) destaca a importância do ritmo da narração.

Ainda, para Machado (2004), o contador usa um ritmo, um balancear, uma respiração para conduzir a história. Para conduzir o balançar da história usa a respiração, a voz, o gesto, o olhar e vai moldando a história, visto que “a presença é feita de intenção, ritmo e técnica. Um bom contador de histórias, guiado pela ação interligada desses três fatores, exercita habilidades pessoais–recursos internos–combinados com o amplo repertório de informações disponíveis” (MACHADO, 2004, p. 68).

A figura do narrador exerce grande influência na hora de contar histórias. A narrativa torna-se um lugar de potencial criativo, para onde se transporta o ouvinte, considerando a imaginação enquanto inventa, cria, imagina da própria essência humana (MACHADO, 2004). Por isso, a arte de contar histórias exige muito estudo, um saber anterior, um preparo, um domínio prévio, um conhecimento, ensaio, profundidade. Contar para ir além do que se conta, isso porque “toda história contada oralmente é, antes de tudo, uma obra em processo, que precisa do outro para ser completada” (SISTO, 2007, p. 2).

As refletirem sobre a atividade de contação de histórias, Goulart e Lobo (2019, p. 143) assinalam que

[...] vários são os pontos que se seguem e, nem sempre lineares, ao mosaico de palavras, cores, sons, gestos e outros elementos que ressaltam de uma conexão dinâmica entre a enunciação e o acervo memorial ao qual recorreremos potencializando a linguagem, motivo ao qual ampliamos nossos significados.

Do ponto de vista pedagógico, Machado (2004) aponta que o importante das histórias lidas ou contadas para as crianças é que traz a oportunidade de organizar suas imagens internas em uma forma que faz sentido para elas naquele momento. Percebemos assim, que a preocupação deve reger o trabalho pedagógico com as histórias.

Nesse sentido, Aquino (2013) descreve que a missão das histórias é convidar o ouvinte para fazer parte, ser tocado, para que possam criar e recriar, deleitando outros ouvintes e convidando-os a repetir essa história que será contada, muitas vezes, por várias gerações, alimentando-as com a imaginação e confirmando que contar histórias é uma arte que lida com uma matéria prima especialíssima, a palavra.

Para Goulart e Lobo (2019, p. 130) que “a prática de contação de histórias pode ser vista tanto pela história, pela narrativa que lhe é expressa quanto pela alma narradora que o incorpora, parece se a fusão entre a narrativa e o narrador”. A contação de história apresenta para as crianças um universo da narrativa e, por isso, pode ser um poderoso instrumento para promover o gosto e hábito à leitura, a ampliação das experiências sociais, o desenvolvimento da imaginação, a capacidade de escutar e dar sequência lógica aos fatos, a ampliação do vocabulário. Diante disso, Machado (2004, p. 81) argumenta que “a intenção, o ritmo e a técnica constroem passo a passo a possibilidade da presença, a capacidade de responder criadoramente a tudo que ocorre no instante da narração, com vivacidade e confiança”.

4 A LINGUAGEM DA CRIANÇA E O PROCESSO PEDAGÓGICO

Nesta seção, abordamos a linguagem oral da criança e as orientações oficiais sobre o trabalho pedagógico, com narrativa oral nas escolas. A linguagem pode ser compreendida como um instrumento mediador entre as relações sociais, que ocorre, por meio das interações da criança o que permite a promoção de sua capacidade de comunicação e desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. A criança possui contato com a linguagem oral, desde o seu nascimento, dependendo do meio em que vive, ou seja, isso ocorre, por meio do convívio de indivíduos mais experientes ao seu redor, pelo acesso à televisão, música, aparelho celular, internet etc. Dessa maneira, ainda que a criança não possua domínio próprio da linguagem, ela inicia um processo de participação e interação, a princípio, por gestos como resposta à fala dirigida a ela e depois por imitações do que é apresentado ao seu redor.

A Teoria Histórico-Cultural entende que a criança, desde o momento de seu nascimento, é um ser social e que participa ativamente do mundo que a cerca, logo, as experiências proporcionadas a ela vão lhe humanizando. Portanto, torna-se evidente que garantir-lhe acesso a instrumentos e signos já desenvolvidos pela humanidade, como a linguagem oral, é necessário para se garantir o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo da criança (VYGOTSKY, 1984).

Rego (1995), estudiosa de Vygotsky, nos relata que o comportamento da criança recebe influências de sua cultura, e tal influência ocorre pela linguagem, isso explica quando, logo nos primeiros dias de vida “[...], a relação da criança com o mundo dos objetos é mediada pelos adultos; por exemplo, eles aproximam os objetos que a criança quer apanhar, agitam o brinquedo que faz barulho, alimentam-na com a mamadeira etc.” (REGO, 1995 p. 59).

Ao estudar sobre o desenvolvimento da linguagem da criança, Vygotsky (1984, p. 33) completa dizendo que: “desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança”.

Rego (1995) descreve que as crianças vivenciam experiências, desde pequenas, desenvolvem e aprendem ao mesmo tempo, por meio da interação social, as crianças realizam muitos aprendizados. No dia a dia, observando e imitando o outro, aprendem a fazer perguntas e também a obter respostas. Assim, muito antes de entrar na escola, já possuem uma série de conhecimentos do mundo. A autora completa que a perspectiva de “Vygotsky

atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano” (REGO, 1995, p. 56).

A autora ainda complementa que, para Vygotsky, por meio da ação do sujeito, ao longo de sua vida sobre o mundo, o trabalho, o indivíduo e a organização, que o conhecimento vai se construindo e, com isso, pensar em como eles impactam os comportamentos (REGO, 1995).

Rego (1995) aponta que as capacidades que a criança já aprendeu e domina, sem a necessidade do adulto, são ciclos de desenvolvimento que já se completaram, são processos mentais das crianças que já se estabeleceram.

A identidade e a autonomia da criança se dão, a partir de momentos prazerosos e lúdicos, respeitando sempre a sua realidade e o seu interesse. Percebemos, assim, quando as crianças contam ou escutam uma história, também suscitam o imaginário e a curiosidade é respondida, a partir de muitas perguntas e encontram novas ideias para solucionar questões. O professor pode criar situações em que proporcione às crianças pensarem sobre o contexto da narrativa e isso pode acontecer, por meio de perguntas bem elaboradas sobre a história lida. Essa aproximação com as crianças permite que o professor, por meio das manifestações delas, enquanto ouvem ou contam uma história, possa conhecê-las e compreendê-las melhor (ABRAMOVICH, 1991).

a distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma(nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento da criança” é visto de forma prospectiva pois a “zona de desenvolvimento proximal” define aquelas funções que ainda não madureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” (REGO, 1995, p. 73).

Partilhando dessa interação com o outro, Vygotsky (1984, p. 52) fala do desenvolvimento da criança, que existem “duas linhas diferentes de desenvolvimento, “[...] diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica, de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural”.

Se a criança está rodeada de estímulos, o seu aprendizado será desenvolvido seguindo esses estímulos, pois Rego (1995, p. 71) considera que “o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie”. Ainda, para a autora “o aprendizado é o

aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas”.

O desenvolvimento cognitivo da criança acontece a partir da convivência e das trocas com o outro e cabe ao professor oportunizar momentos aos seus alunos, auxiliando nesse processo. “O desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, [...] embarcamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superem os impedimentos que a criança encontra” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 96–97).

Vygotsky complementa que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 116–117).

A partir de vários estudos, o autor reflete sobre o sistema nervoso central dizendo:

todas as pesquisas experimentais sobre a natureza psicológica dos processos de aprendizagem da aritmética, da escrita, das ciências naturais e de outras matérias na escola elementar demonstram que o seu fundamento, o eixo em torno do qual se montam, é uma nova formação que se produz em idade escolar. Estes processos estão todos ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central. Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra. Isto obriga a reexaminar todo o problema das disciplinas formais, ou seja, do papel e da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 116–117).

Nas relações entre aprendizado e conhecimento “a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual: eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir” (VYGOTSKY, 1984, p. 26).

Desse modo, os estímulos que o adulto ou uma criança mais experiente têm oferece em diferentes atividades possuem um papel importante no desenvolvimento da criança, pois “através das intervenções constantes do adulto/e de crianças mais experientes, os processos psicológicos mais complexos começam a se formar” (REGO, 1995, p. 60). É importante destacar o quanto essas intervenções impactam na dimensão do desenvolvimento da linguagem da criança.

De acordo com Rego (1995), a função principal da fala é o contato social, assim, o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade da comunicação. Qualquer

som ou expressão que a criança pronuncie ou demonstre já é um contato social. Mas esses sons não indicam sempre um significado específico, o bebê pode chorar por fome ou dor.

A autora nos revela que “a relação entre o pensamento e a fala passa por várias mudanças, ao longo da vida do indivíduo” (REGO, 1995, p. 63). Apesar de se desenvolverem de formas diferentes, com o convívio social, a criança tem um funcionamento psicológico mais apurado, diante disso, a autora complementa que “entende que o desenvolvimento da criança depende de um processo de maturação do organismo como um todo” (REGO, 1995, p. 57).

Rego sobre o meio social nos revela que “ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói, individualmente, os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais” (REGO, 1995, p. 62).

Ainda sobre a interação social e a formação do sujeito, Smolka e Góes (1993, p. 10) nos adverte que “o que parece fundamental nessa interpretação da formação do sujeito é que o movimento de individuação se dá a partir de experiências propiciadas pela cultura”.

Ao longo de nossas vidas,, interagimos em diversas situações de linguagem. Aprendemos que, em cada situação, devemos buscar uma adequação da fala, assim, o uso que fazemos da linguagem é mediado pelas relações sociais. “A constante interação entre o sujeito e o mundo exterior é o processo pelo qual se dá o desenvolvimento intelectual humano” (PIAGET, 1978, p. 59).

A partir das interações, o conhecimento se direciona, pois é ela que faz a mediação na interação do sujeito com o mundo, é ela que permite haver a assimilação e a acomodação, inclusive a assimilação da própria interação.

Com muitos diálogos que cercam as crianças, pois essas convivem no meio adulto onde oportunizam momentos com diálogos e as crianças interagem com a sua cultura. Na medida em que a criança interage e dialoga com os seus pais, irmãos, colegas, amigos e ou familiares, ela aprende a usar a linguagem como instrumento do pensamento, como meio de comunicação (REGO, 1995).

É interessante analisar com os mais detalhes as explicações de Vygotsky sobre o processo de conquista da utilização da linguagem como instrumento de pensamento, que evidencia o modo pelo qual a criança interioriza os padrões de comportamento fornecidos por seu grupo cultural. A fala egocêntrica é entendida como um estágio de transição entre a fala exterior (fruto das atividades intersíquicas, que ocorrem no plano social e a fala interior (atividade intrapsíquica, individual) (REGO, 1995, p. 65).

Segundo Vygotsky (1984, p. 31), “a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem”. As crianças usam a fala para conseguir o que querem, para resolver problemas, muitas vezes tarefas difíceis para as pequenas crianças e o uso dos signos e palavras fazem parte do seu meio social. “As funções cognitivas e comunicativas de linguagens tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-se dos animais” (VYGOTSKY, 1984, p. 31).

Para a compreensão do desenvolvimento intelectual, é necessário o entendimento de desenvolvimento humano de um modo geral, pode-se estabelecer no desenvolvimento da fala da criança um estágio intelectual e no desenvolvimento de seu pensamento “o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem” (VYGOTSKY, 1984, p. 27).

A relação entre o pensamento e linguagem é de complementação, pois sempre que pensamos, utilizamos a linguagem. “O pensamento e a linguagem são considerados processos distintos e interdependentes, numa relação dinâmica e dialética, mas em determinados momentos, encontram-se e provocam mudanças no desenvolvimento cognitivo” (GOULART, 2009, p. 176).

Percebemos, então, que “ao apresentar a linguagem para planejar uma ação futura, a criança consegue ir além das experiências imediatas. Permite que as crianças realizem operações psicológicas bem mais complexas (passa a poder prever, comparar, deduzir etc.)” (REGO, 1995, p. 66).

O processo de aprendizagem acontece em função das interações da criança com o novo ambiente, das experiências trocadas com as pessoas ao seu redor, da observação e do estudo. “A linguagem possibilita uma aproximação e uma experiência com o mundo que a cerca. A quantidade de modelos decorrentes dessa relação, favorecerá a construção de sua ação presente e poderá ser a base para a realização de sua ação futura” (GOULART, 2009, p. 173).

A criança utiliza a fala como meio de comunicação para conseguir o que quer e para resolver conflitos. Além das funções emocionais e comunicativas, a fala começa a ter também a função planejadora. É comum ouvirmos as crianças conversando com elas mesmas, assim a fala precede a ação e funciona como auxílio de um plano já concebido, mas ainda não executado (REGO, 1995).

De acordo com Freire (2014) a linguagem tem um papel ativo na construção da experiência e na organização das práticas sociais. Estamos acostumados a pensar na linguagem como um meio de comunicação que pode ser surpreendente ao descobrir aqueles significados que comunicamos..

4.1 Reflexões sobre a linguagem da criança e as orientações pedagógicas

A criança, desde o primeiro momento de sua vida, vai construindo sua linguagem verbal. Mesmo antes de saber falar, quando a mãe diz: “Vem com a mamãe?”, a criança ouve os enunciados, vai construindo sentidos para as palavras pronunciadas, para o contexto comunicativo em que ocorrem, por isso a criança compreende e sabe que mãe está dizendo, antes mesmo de saber dizer mamãe. Todos os estímulos recebidos podem interferir na sua linguagem e fazer parte dela.

Para Wallon (2008), a linguagem está ligada à sensibilidade do sujeito que fala. Assim, torna-se um procedimento intrapsíquico habitual usado pela criança, para obter a realização dos seus desejos. A linguagem é também uma possível fonte de reações contrárias entre si, podemos perceber isso, muitas vezes, em discussões ou nas improvisações verbais.

Falar bem é uma condição da cidadania e a Educação Infantil pode trazer muitos benefícios para a aprendizagem dos pequenos, o professor como mediador pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral. Analisando a sala de aula, “as características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo etc.) depende da interação do ser humano com o meio físico e social” (REGO, 1995, p. 58).

Sabemos que se expressar oralmente, com clareza e autonomia, está diretamente ligado às vivências da criança e às oportunidades de participar de situações comunicativas. Na Base Nacional Comum Curricular prevê-se que, as práticas de linguagem oral, com contato face a face, constituem gêneros orais nos quais as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus “modos particulares de falar a língua” que, por vezes, marcam suas identidades devem ser considerados importantes (BRASIL, 2017, p. 243).

A escola tem um papel fundamental na formação da linguagem. O professor sempre deve incentivar as crianças a participarem de situações comunicativas “o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica” (REGO, 1995, p. 58).

As influências dos fatores ambientais para o desenvolvimento infantil, sejam eles culturais e/ou sociais, contribuem para a formação da criança. Sabemos que cada ser é único,

cada um tem seu jeito e sua forma de ser, agir e aprender, carrega consigo suas experiências e suas vivências. Vivências essas, que poderão agir, beneficemente ou não, no seu desenvolvimento.

Na escola, as diversas situações da rotina, como brincadeiras, hora do lanche, roda de leitura e de música, são oportunidades de aprendizagem, visto que o professor fala, acolhe e convida as crianças a participarem de situações comunicativas. Vygotsky (1984, p. 27) relata que:

A fala (entendida como instrumento ou signo) tem um papel fundamental de organizadora da atividade prática e das funções psicológicas humanas. É por isso que Vygotsky se preocupa em pesquisar o desenvolvimento da inteligência prática da criança na fase em que começa a falar. Segundo ele, a verdadeira essência do comportamento humano complexo se dá a partir da unidade dialética da atividade simbólica (a fala) e a atividade prática.

A aquisição da linguagem amplia noções de tempo, espaço, capacidade de raciocínio, planejamento e avaliação de ações realizadas. Assim, “o domínio da linguagem promove mudanças radicais na criança, principalmente no seu modo de se relacionar com o meio, pois possibilita novas formas de comunicação com os indivíduos e de organização de seu modo de agir e pensar” (REGO, 1995, p. 67).

A fala é o principal instrumento de comunicação. Valorizar e aprimorar o trabalho com a oralidade, dentro da sala de aula, constituem-se recursos preciosos de aprendizagem. Portanto, “a linguagem transforma o indivíduo humano até em seu corpo, no mais profundo de si mesmo, transforma suas necessidades, transforma seus afetos” (MILLER, 1998, p. 34).

Conversando sobre a linguagem na escola e construindo reflexões, a linguagem é algo que vai muito além da simples comunicação exercida por duas ou mais pessoas. Conforme estudos de Bakhtin (2003, p. 123) nos permite compreender a interação e as práticas de linguagem, para o autor “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal”.

A forma como concebemos determinado produto ou processo da realidade que tomamos como objeto de ensino-aprendizagem influi, decisivamente, no modo como encaminharemos nossa prática pedagógica. Bakhtin (2003, p. 115) complementa que: “[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém quanto pelo fato de que se dirige para alguém”. É uma relação de interação do locutor e do ouvinte, e a palavra serve de expressão para o outro.

Proporcionar situações nas quais as crianças tenham a oportunidade de se perceber como indivíduos, de aprender a conviver e respeitar o outro e de, gradualmente, ser capaz de cuidar de si e tomar decisões é uma meta da Educação Infantil. “Aprender a falar, portanto, não consiste apenas em memorizar sons e palavras. A aprendizagem da fala pelas crianças não se dá de forma desarticulada com a reflexão, o pensamento, a explicitação de seus atos, sentimentos, sensações e desejos” (BRASIL, 1998, p. 125).

A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano, as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem (BRASIL, 2017).

O RCNEI (BRASIL, 1998) destaca que o trabalho com a linguagem é um eixo fundamental na Educação Infantil. Ao alertar para o fato de que o trabalho com a linguagem oral ainda é muito restrito nas instituições de Educação Infantil, restringindo-se, em algumas vezes, à roda de conversa e, nem sempre se configura como uma atividade em que as crianças interagem e usam a fala, apenas repetindo em coro as perguntas feitas pelo professor.

No que diz respeito à linguagem oral, ainda de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 125), o documento apresenta uma visão multimodal, ao apresentar um conjunto de referências e orientações pedagógicas, as situações de brincadeira e interações entre o bebê e o adulto estão cheias de significados, “[...] revelando o papel comunicativo, expressivo e social que a fala desempenha desde cedo”. O documento ainda enfatiza que essa comunicação acontece não somente através da fala, dos sons, mas, sobretudo, são complementados pelos gestos, pelas expressões, pelos sinais, que são revelados corporalmente e que são tão relevantes em todo o processo de desenvolvimento da linguagem.

Nas inúmeras interações com a linguagem oral, as crianças vão tentando descobrir as regularidades que a constitui, usando todos os recursos de que dispõem: histórias que conhecem, vocabulário familiar etc. assim, acabam criando formas verbais, expressões e palavras, na tentativa de apropriar-se das convenções da linguagem (BRASIL, 1998).

É o trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na Educação Infantil dada a sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações da criança, na construção e muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento (BRASIL, 1998).

A escola, ao utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita), ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser

compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades, desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquece, cada vez mais, sua capacidade expressiva (BRASIL, 2017).

O trabalho na educação infantil consiste na utilização do diálogo, da contação de histórias e de outros métodos lúdicos para fazer progredir alguns aspectos do desenvolvimento infantil, “[...] quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas” (BRASIL, 1998, p. 121).

Pensando uma educação para a criança, destacamos o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1990, p. 18), cuja proposta apresenta como objetivo principal:

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

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo recentemente aprovado e homologado pelo Conselho Nacional de Educação, em 15 de dezembro de 2017, determina os objetivos e as aprendizagens que devem permear da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, devendo as escolas públicas e privadas se adaptarem até o início de 2020.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017, p. 37).

Fazendo referência à oralidade, destacamos o campo de experiências “fala, escuta, pensamento e imaginação”, podemos destacar: “inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos; recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história” (BRASIL, 2017, p. 47). Destacamos que esse campo é riquíssimo de experiências, ao enfatizar o uso das brincadeiras, do conto e reconto de histórias, a imitação

de gestos, o diálogo, a escuta de músicas e poemas, o relato de experiências, emoções, sentimentos e a manipulação de diferentes textos, ampliando o contato com diferentes gêneros textuais, tais como: a contação de histórias, a argumentação, a conversa espontânea, a dinâmica de perguntas e respostas, entre outros.

Propostas do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), para a educação Infantil, que defende “as atividades lúdicas como uma possibilidade de as crianças reelaborarem criativamente sentimentos e conhecimentos e edifiquem novas possibilidades de interpretação e de representação do real, de acordo com suas necessidades, seus desejos e suas paixões” (BRASIL, 2012, p. 6).

Sabemos que o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade da participação social, já que é, por meio dela, que o homem se comunica, “as histórias abrem para as crianças a possibilidade de construir universos de referência, aos quais só se tem acesso através da linguagem” (PERRONI, 1992, p. 228).

5 METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1982, p. 13), “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizada mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Para iniciar as ações investigativas, optamos pela realização de uma pesquisa-ação por entendermos, assim como André (1995, p. 33), que “a pesquisa-ação envolve um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo”.

Com a pesquisa-ação podemos verificar os resultados das ações no contexto organizacional da pesquisa e suas consequências em curto e médio prazo e extrair ensinamentos que serão úteis para continuar a experiência e aplicá-la em estudos futuros. Conforme Stringer (1996), a pesquisa-ação compreende uma rotina composta por três ações principais: observar, para reunir informações e construir um cenário; pensar, para explorar, analisar e interpretar os fatos; e agir, implementando e avaliando as ações.

Lindgren, Henfridsson e Schultze (2004) caracterizam a pesquisa-ação como sendo um método intervencionista que permite ao pesquisador testar hipóteses sobre o fenômeno de interesse implementando e acessando as mudanças no cenário real.

A pesquisa-ação aplica-se aos casos em que é necessário coletar dados mais sutis e significativos. Assim, em virtude da ampla inserção do pesquisador no contexto da pesquisa e do envolvimento do pesquisador e dos membros da organização pesquisada em torno de um interesse comum, os dados tornam-se mais facilmente acessíveis em uma pesquisa-ação (EDEN; HUXHAM, 2001).

A aplicação das atividades de intervenção sucedeu, por meio do planejamento e efetivação de atividade de leitura literária e de contação de histórias realizada na escola onde trabalho atualmente, com meus alunos de 4 e 5 anos de idade, do ano de 2019. As atividades aconteceram em duas situações de leitura em momentos distintos: primeiro, quando contei uma história para meus alunos, segundo quando li a história de um livro. As atividades foram registradas com fotos e após cada atividade de leitura, organizadas por uma roda de conversa com as crianças, a respeito das suas impressões sobre a leitura e contação. Em seguida, análise das transcrições das narrativas das crianças.

5.1 Apresentação do sujeito da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede particular de ensino, localizada em uma cidade do Campo das Vertentes em Minas Gerais. Uma escola centenária na cidade, que possui uma estrutura física ampla, que atende todas as etapas da educação básica. A escola funciona na área central da cidade, nos turnos matutino e vespertino, atendendo aos alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No período vespertino, possui um quadro de 8 professores que atuam na educação infantil, 7 auxiliares de professoras e 12 professores nos anos iniciais do ensino fundamental.

É uma escola católica que tem como filosofia: “Educar-se para servir”. E também tem como ideal, formar cidadãos para a construção de uma sociedade melhor. Tendo em vista os fins da Educação nacional, a escola propõe como objetivos gerais do ensino: educar para a fé; buscar o aprimoramento do educando como pessoa humana; proporcionar condições para o pleno desenvolvimento da pessoa e preparo para exercício da cidadania. Para melhor assistência e atendimento aos alunos, a escola mantém os serviços de coordenação pedagógica, orientação educacional.

A pesquisa foi realizada com a turma do infantil IV da Educação infantil, no período vespertino, em uma sala que contava com 19 alunos na faixa etária de 4 e 5 anos de idade, durante o ano letivo de 2019. Os alunos possuíam características diferenciadas, em relação ao desenvolvimento cognitivo e afetivo. A turma tinha um aluno com autismo, configurando um processo de educação inclusiva, em que houve a boa interação e aceitação com os colegas. Entre a diversidade destacam alunos alegres e espertos, alguns mais agitados e outros mais calmos, uma turma bem homogênea, que demonstraram amar, ou seja, muito interessados e envolvidos na hora da leitura literária e da contação de histórias.

A relação de ser professora da turma e ao mesmo tempo pesquisadora favoreceu a realização da pesquisa-ação, motivo pelo qual se justifica a escolha dessa turma e não outra para desenvolver as atividades, pois lecionava nesta turma no ano 2019. A mediação da professora e, ao mesmo tempo, pesquisadora foi uma ação significativa neste processo, de modo que as atividades e as intervenções foram planejadas como objeto de investigação. A pesquisa-ação é um método de condução de pesquisa aplicada, orientada para a elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções, com desenvolvimento e aplicação de propostas de intervenção.

5.2 Instrumentos metodológicos

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação, por meio da ação e da intervenção no contexto investigativo, ou seja, do envolvimento ativo do pesquisador na realização da pesquisa. A primeira conversa com a minha orientadora foi muito receptiva e esclarecedora sobre as ações investigativas a serem desenvolvidas.

Na sequência, optamos por realizar duas situações de intervenção com a leitura literária e com a contação de histórias, por meio da aplicação das atividades, durante um ano letivo, mas, para essa pesquisa selecionamos dois momentos de coleta de dados um no início e depois, no final do ano.

Assim, a organização das atividades aconteceu no início do ano letivo de 2019, partimos para a escolha dos livros de literatura infantil a serem utilizados, nesta pesquisa. Frente a algumas opções de livros que, por já conhecê-los, possibilitou a avaliação dos títulos e a seleção para a aplicabilidade, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Os livros escolhidos para leitura literária foram: “A casa sonolenta”, de Audrey Wood e “Bruxa, bruxa venha a minha festa” de Arden Druce.

Os livros de literatura infantil, primeiramente, foram escolhidos porque a professora-pesquisadora conhecia e tinha afinidade com as obras. Durante a realização de um minicurso de contação de histórias com a profa. Ivani Magalhães, contadora de histórias que esteve presente no II Encontro de contadores de histórias organizado pelo grupo de estudos NELLE na UFLA- Universidade Federal de Lavras, pudemos trabalhar com a obra, A “Casa Sonolenta”, o que favoreceu a escolha por inspirar uma proposta de intervenção com as crianças.

O segundo critério para a escolha dos livros considerou o fato de que deveriam ser livros que as crianças ainda não conheciam. Selecionamos, como segunda obra a ser trabalhada “Bruxa, bruxa venha a minha festa?”, de Arden Druce, por ser um livro que a professora-pesquisadora conheceu quando estava cursando Pedagogia, no período de 2008. Foi um livro que me marcou muito, pois o professor leu com uma entonação que me cativou.

Para as atividades de contação de histórias optamos por aquelas que a professora-pesquisadora ainda não havia contado às crianças e por ser uma das histórias que mais encanta a professora-pesquisadora, o conto “Branca de Neve”, dos Irmãos Grimm, e “Bela”, inspirada no filme da Disney, foi escolhida por ser um dos personagens que usa em suas contações de

histórias e por ser uma história com a qual as crianças demonstraram afinidade e interesse, durante a atividade de contação.

Todas as situações de leitura literária e de contação de histórias foram gravadas, por meio do dispositivo móvel, celular, tive alguns impasses, como, por exemplo, o horário da gravação, na hora da literatura, que é quando acontece na escola o recreio do ensino fundamental I, tive um pouco de dificuldade em fazer as transcrições, em razão do barulho da escola. Mas, consegui concluir e, algumas vezes, as crianças sentiam um pouco incomodadas com a gravação, parando e olhando para câmera do celular, ou enquanto outras crianças estavam gravando as respostas das perguntas, outras acenavam para a câmera do celular.

Apesar da turma ter 19 alunos matriculados, optamos por apresentar os dados coletados com apenas 5 respostas das crianças, pelo fato de terem participado de todas as atividades da pesquisa e de que muitas das outras crianças repetiam suas respostas.

Para manter a privacidade das crianças, a pesquisa não se reportará aos seus nomes dos participantes, mantendo o comprometimento com o Parecer Consubstanciado do CEP, n. 1.605.698, emitido em 24/06/2016. Desse modo, usamos para a classificação e identificação da fala a expressão C, para criança, seguida de um número, por exemplo: C1.

6 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS

A primeira infância é um período em que a criança desenvolve grandes habilidades cognitivas, afetivas e linguísticas, por isso, o contato com a leitura em diferentes livros e contação de histórias estimula a imaginação e criação, a partir dessas vivências consideradas enriquecedoras. Nesse sentido, Souza e Giroto (2016, p. 103), ao falar sobre leitura na infância “[...] defende que a leitura de literatura infantil pode se constituir como conteúdo para a realização do desenvolvimento da imaginação e criação”, desse ponto de vista, se configura como atividade fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos.

Neste tópico, apresentamos as intervenções realizadas, organizando os dados coletados, separando pelas atividades de leitura literária e de contação de histórias, subdividimos e destacamos as situações de leitura realizadas, com ênfase à reflexão sobre a compreensão leitora a partir das respostas das crianças. Para isso, apresentamos os dados em articulação com o referencial teórico que subsidia a pesquisa.

As observações nos permitiram destacar alguns aspectos que se mostraram determinantes no processo de construção de sentidos da leitura pela criança. O primeiro aspecto refere-se ao ato de repetição da expressão ou fala do outro, pois, muitas vezes, as crianças repetem o que o colega falava; o segundo aspecto destacou-se pela fase de leitura predominante, a logográfica, em que as crianças se prendem ao elemento figurativo, atentando-se apenas à imagem que veem no livro, não inferindo outros aspectos de causa ou consequência na composição da narrativa, nem de exploração de aspectos de criação imaginária em suas respostas; o terceiro aspecto, ao contrário, remete à capacidade de imaginação de algumas crianças, que trazem elementos narrativos de causa e consequência para o enredo da narrativa e confabulam ações, falas e situações na elaboração das respostas das questões apresentadas.

6.1 Intervenções nas atividades de leitura literária

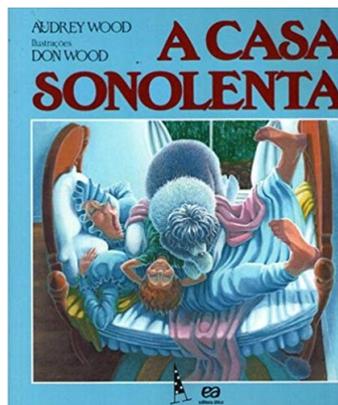
As intervenções nas atividades de leitura literária aconteceram, em duas situações pedagógicas, com duas obras de literatura infantil distintas, com a opção aos livros ilustrados, a primeira aconteceu no início do ano no mês de maio, a segunda no fim do ano letivo no mês de novembro, em 2019. Vamos analisar a leitura literária de dois livros: “A casa sonolenta” de Audrey Wood e ilustrações de Don Wood e o livro “Bruxa, bruxa venha a minha festa?” de Arden Druce.

a) Primeira situação de leitura literária

Na primeira situação, fizemos a leitura para os alunos, do livro “A casa sonolenta”³, de Audrey Wood e ilustrações de Don Wood⁴. Após a leitura, a professora propôs uma conversa sobre a história, em que cada criança pode responder às perguntas elaboradas. Para essa história trabalhamos com as seguintes perguntas: (1) Por que eles estavam dormindo? (2) Por que eles estavam dormindo na mesma cama? (3) Por que a pulga estava acordada? (4) Por que a pulga resolveu picar o rato? (5) Como terminou a história?

As perguntas direcionadas às crianças foram pensadas de modo a demandar uma reflexão sobre o contexto da narrativa e exigir uma elaboração, uma articulação da linguagem para emitir as respostas, o que permitiria uma visão de como as crianças compreenderam a leitura realizada.

Figura 1 – “A casa sonolenta” de Audrey Wood, ilustrações Don Wood.



Fonte: Wood (2019).

³ A Casa Sonolenta conta, em versos que se repetem, a história de uma casa onde moram a avó, o netinho, um cachorro, um gato, e um ratinho penetra. Todos vivem dormitando, até que uma pulga entra na história.

⁴ Audrey Wood é escritora de livros de literatura infantil, reside em Santa Barbara, Califórnia. Wood usa a literatura infantil como meio para praticar as disciplinas de arte, música, teatro, dança e escrita. Seu trabalho único cria um senso de imaginação e emoção. A escritora explora histórias repetidas para a "música da linguagem". Seu marido, Don Wood, é ilustrador de muitos de seus livros. Eles começaram a colaborar na literatura infantil sete anos após o casamento.

Quadro 1 – Respostas das Crianças.

	Pergunta	Respostas
1	Você gostou dessa história?	<p>C1 – Eu gostei quando o gato arranhou o cachorro.</p> <p>C2 – Eu gostei que o menino subiu na vó, o cachorro subiu em cima do menino e o gato subiu em cima do cachorro e o gato subiu em cima do cachorro.</p> <p>C3 – Eu gostei da pulga que estava acordada.</p> <p>C6 – Eu gostei quando o rato picou o rato.</p> <p>C13 – Do menino que estava dormindo.</p>
2	Por que eles estavam dormindo?	<p>C1 – Porque lá era uma casa sonolenta onde todos dormiam.</p> <p>C2 – É porque ele estava com sono.</p> <p>C3 – Porque tinha só 1 cama.</p> <p>C6 – Porque estava de noite.</p> <p>C13 – Sabe, é porque estava de noite.</p>
3	Por que eles estavam dormindo na mesma cama?	<p>C1 – Porque eles gostavam dela. Professora: E tinha outra cama lá? _ Não</p> <p>C2 – É porque eles gostaram daquela cama.</p> <p>C3 – Porque estava de noite.</p> <p>C6 – Não tinha outra cama.</p> <p>C13 – Porque não tinha outra cama</p>
4	Por que a pulga estava acordada?	<p>C1 – Porque já amanheceu.</p> <p>C2 – É porque o tempo amanheceu.</p> <p>C3 – Porque ela não dormiu.</p> <p>C6 – A pulga não queria dormir. Professora: Por que ela não queria dormir? _ Todo dia ela ficava acordada, ela nunca dormia.</p> <p>C13 – Porque amanheceu.</p>
5	Por que a pulga resolveu picar o rato?	<p>C1 – Não sei. Professora: Mas a pulga se alimenta de que? _ Também não sei.</p> <p>C2 – É porque a pulga estava acordada.</p> <p>C3 – Porque o rato pôs a mão nela e depois chutou e a pulga machucou ele.</p> <p>C6 – Ela pensou.</p> <p>C13 – Porque ela queria picar o rato.</p>
6	Como terminou a história?	<p>C1 – Quando quebrou a cama. Professora: E depois, o que acontece? _ E ficou de dia.</p> <p>C2 – Que quebrou a cama. Professora: O que acontece depois? _ Aí ficou de dia.</p> <p>C3 – Picou o cachorro, picou o gato, picou o menino e picou a avó. Depois estragou a cama e depois vai colar.</p> <p>C6 – Veio o arco íris e todo mundo brincou lá.</p> <p>C13 – O arco íris veio. Professora: Mas porque apareceu o arco íris? _ Porque já amanheceu.</p>

Fonte: Da autora (2020).

A apreciação da obra, pela criança, foi respondida a partir da primeira pergunta “Você gostou dessa história?”, assim, por meio das respostas pudemos perceber como as crianças avaliaram a obra. Destaca-se a resposta da C2 “Eu gostei que o menino subiu na vó, o

cachorro subiu em cima do menino e o gato subiu em cima do cachorro e o gato subiu em cima do cachorro.” A criança relata quase a história toda em poucas palavras, destacando as partes que se repetem narrativa.

Com relação à resposta da C2, podemos inferir o quanto a criança pensa, reflete para sintetizar as ideias principais do texto lido, de modo a possibilitar que se desenvolva a questão da criticidade, percebendo assim, um leitor atento. Desse modo, evidenciamos que “a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p. 119).

As perguntas 2, 3 e 4 referem-se ao processo de inferência da criança sobre o contexto da história. Para o Smith (1989), o significado precede a leitura da palavra como unidade específica, estando a compreensão, que é o núcleo da leitura, além das palavras ou da informação visual.

Podemos perceber como a fala da C6 “A pulga não queria dormir”. A partir da resposta fizemos a intervenção: “Por que ela não queria dormir?”, que prova a criança a pensar mais, ou a explorar o contexto ou o que a criança quis dizer com aquela resposta: “Todo dia ela ficava acordada, ela nunca dormia”. Nessa situação temos duas questões a destacar: a primeira refere-se à nossa provocação frente à resposta da criança, a relação entre professor e aluno, a partir da mediação, o aluno consegue compreender melhor a atividade, ou seja, ele aprende a reconstruir, internamente, os processos construídos, por meio da interação com o outro. É pela mediação do outro que a criança é capaz de transformar atividade externa em atividade interna e, portanto, em compreensão. O professor tem um papel fundamental por fazer a ponte entre o livro e o leitor, além de ser porta voz de sonhos (REYES, 2017).

Podemos observar que as crianças buscam entender o contexto narrativo, propiciado pelas questões elaboradas sobre a história, articuladas pela mediação do professor. A pergunta feita pela professora à criança C6, por exemplo, foi provocativa e a resposta demonstra esse movimento. Para Solé (1998), quando um leitor compreende aquilo que leu é sinal de que houve uma aprendizagem. No comentário de C13 sobre o fim da história temos a ênfase: “O arco-íris veio”, ocorre uma intervenção da professora: “Mas porque apareceu o arco-íris?”, observamos a prontidão da resposta: “Porque já amanheceu”, percebemos que ocorre o movimento da compreensão leitora a partir da utilização da estratégia da inferência, o qual permite que se aproxime da realidade social que da criança já vivenciou, lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos.

A mediação do professor deve envolver a inserção de perguntas que favoreçam a assimilação de conhecimentos prévios, condição necessária à compreensão leitora. Ao propiciar momentos de leitura, utilizando, com a ajuda do professor, estratégias de leitura, a mediação do professor deve promover o confronto entre as estratégias utilizadas pelo aluno e o que está sendo lido.

A segunda questão remete ao modo de compreensão da leitura pela criança mostra o “enleituramento”. Portanto, para Oliveira (2015) a compreensão leitora constrói o conhecimento com uma visão da realidade, sempre descobrindo o saber para a construção de um novo mundo por meio da leitura. O “enleituramento” é descrito e observado nas interações das crianças com o contexto da narrativa. Por meio das respostas das crianças, podemos perceber as tentativas de compreensão das situações propostas pela narrativa, com base na leitura de mundo. Essa ação de “enleituramento” pode ser observada na resposta de C6 “Veio o arco-íris e todo mundo brincou lá”, percebemos que o que chamou atenção foi a imagem do arco-íris no fim da obra. Tal imagem instigou as crianças a pensarem sobre as situações do mundo ao seu redor, de modo que se possibilitou um espaço para interlocuções e trocas de saberes, favorecendo às crianças diferentes formas de expressão, o que permitiu percebermos como a criança pensa diferentes cenas da narrativa e as compreende. É possível observar a inferência da criança sobre a cena, visto que amanheceu, por isso, tem o arco-íris, pois esse fenômeno da natureza não pode ser produzido nem observado durante a noite. A criança faz a relação do arco-íris com o nascer do dia, com isso percebemos modos de compreensão leitora da história.

Ao perguntar sobre o motivo “Por que a pulga resolveu picar o rato?”, a criança C3 “Porque o rato pôs a mão nela e depois chutou e a pulga machucou ele”, na resposta há um detalhamento de movimentos, que não aparecem no contexto da narrativa. A criança elabora a resposta, a partir daquilo que viu e ouviu, mas também explora detalhes, aspectos do enredo que não estão presentes na obra, a criança demonstra na oralidade uma coautoria da narrativa, apresentando elementos que vão além do texto.

Diante disso, destacamos duas observações, em relação ao processo de compreensão leitora: o envolvimento com o contexto da narrativa e a inferência. O envolvimento com a narrativa acontece de forma interna, pela concentração e se mostra, externamente, com a manifestação de expressões físicas, em que “Basta olhar para os movimentos dos leitores iniciantes: seus olhos oscilam, continuamente, do livro para o rosto do adulto são o cenário onde a história que a criança escuta, olha e sente, proteja-se e se atualiza” (REYES, 2017, p. 48).

Para Martins (1988, p. 30), a leitura é um “processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”. Dessa forma, a leitura não se retém apenas a algo escrito, mas a tudo que é vivenciado, como a contação de histórias, a leitura de imagens, leitura de um livro contada pelos pais ou professora, gerando uma conexão entre o leitor e o que é lido.

A literatura infantil é um poderoso recurso que desenvolve na criança o hábito e o prazer de ouvir histórias para que construa significados e se tornem críticos. O contexto das narrativas ajuda as crianças que exploram, ampliam, potencializam a imaginação, pois tratam das experiências cotidianas, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, colaborando com o processo de formação de leitores.

b) Segunda situação de leitura literária

Logo depois do recesso de julho, realizamos a segunda situação, em agosto de 2019, seguindo a mesma descrição da primeira situação, o texto da narrativa foi lido na íntegra pela professora e, logo após, foram realizadas questões sobre o contexto da história.

Para a segunda situação, foi feita a escolha da seguinte obra de literatura infantil: “Bruxa, bruxa venha a minha festa?”⁵, de Arden Druce⁶.

A obra “Bruxa, bruxa venha a minha festa?”, de Arden Druce, trata-se de um livro peculiar, que apresenta uma composição de imagens assustadoras, mas com a descrição de um texto narrativo com palavras e expressões gentis e educadas, diante disso, pudemos observar que “as emoções provocadas pelas imagens artísticas, fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente” (VYGOTSKY, 2009, p. 87).

A partir da exploração da temática das emoções e provocações de personagens que emitem medos, conseguimos perceber respostas mais elaboradas das crianças, com a construção de argumentos e a apresentação de detalhes que caracterizam, de modo mais preciso, as histórias.

⁵ Uma garota decide dar uma festa cheia de convidados diferentes. Chama a Bruxa, o Gato, o Espantalho, a Coruja, a Árvore, o Duende e mais um montão de gente. O livro tem imagens fortes e o texto harmonioso e educado.

⁶ Arden Druce foi bibliotecária e professora durante 21 anos. Escreveu diversos guias para professores de todas as séries, bem como vários livros ilustrados infantis. Atualmente, Druce dedica seu tempo entre escrever, estudar e ajudar animais. Ela vive em Campo Verde, Estados Unidos com seus três cachorros e gatos!

Figura 2 – “Bruxa, Bruxa venha a minha festa?”, de Arden Druce.



Fonte: Druce (2002).

Após a leitura do livro, realizamos uma conversa com as crianças, partindo de algumas perguntas: (1) Você ficou com medo da bruxa? (2) Por que o lobo queria convidar a Chapeuzinho Vermelho? (3) Quem está convidando para a festa? (4) Essa festa é legal? Como é a festa? (5) O que é preciso para fazer uma festa?

Quadro 2 – Respostas das crianças.

(continua)

	Pergunta	Respostas
1	Você gostou dessa história?	C1 – Eu gostei do Lobo. C2 – Eu gostei da Bruxa. C3 – Eu gostei do tubarão! C6 – Eu gostei da Chapeuzinho Vermelho. C13 – Eu gostei mais do tubarão.
2	Você ficou com medo da bruxa?	C1 – Não. Porque eu não tenho medo de nada. Professora: – Você não ficou com medo dos personagens? _ Não. Professora: – O que você achou da imagem deles? _ Eu achei legal. C2 – Não C3 – Não! Eu não gostei da bruxa! Professora: – Mas e você ficou com medo dos personagens? _ Não, eu não tenho medo do tubarão. Mas eu tenho medo do outro tubarão. Mas eu não tenho medo! C6 – Não. Eu gostei das imagens. C13 – Sim. Porque ela tem um nariz muito feio. Professora: E os outros personagens? _ Achei eles bonitos.

Quadro 2 – Respostas das crianças.

(conclusão)

	Pergunta	Respostas
3	Por que o lobo queria convidar a Chapeuzinho Vermelho?	C1 – Porque a Chapeuzinho é a história. C2 – Porque ele queria comer ela. C3 – Porque ele queria convidar Chapeuzinho Vermelho. Professora: – Mas porque ele queria que convidasse a Chapeuzinho? – Porque senão convidar a Bruxa não iria convidar para a festa dela. Professora: – A festa era da Bruxa? Sim, ela vai convidar a Chapeuzinho Vermelho. C6 – Porque ele queria comer a Chapeuzinho. C13 – Porque ele gosta de comer crianças.
4	Quem está convidando para a festa?	C1 – Os convidados. Professora: – Quem são esses convidados? – A Bruxa. C2 – A Bruxa C3 – A Bruxa. C6 – A Bruxa. C13 – A Bruxa.
5	Está festa é legal? Como é a festa?	C1 – Eu acho que é de todas as coisas que eu falei. Vai ser uma festa divertida. C2 – Sim. Era toda legal, cheia de balão. C3 – Eles fizeram uma festa bem linda. Tem enfeite de monstro, teia de aranha. Ficou um pouco feio, mas ficou bonito. C6 – Sim. Tinha Bolo e uma piscina. C13 – É. Tinha docinhos, salgadinhos.
6	O que é preciso para fazer uma festa?	C1 – Precisa do bolo, decorações, salgadinho. C2 – Precisa de bolo, salgadinho, cigarrate, coxinha e suco. Professora: – Se você fizesse uma festa quem você iria convidar? – A Júlia, Maria Eduarda, Ana Helena, Laura, o Davi, o Vitor, o Cauã, o João Pedro, Vitória, Valentina, Théo, Luca e o Caio. Professora: Você iria convidar algum desses personagens da história? – Sim, o Unicórnio. C3 – Bolo, chocolate, salgadinho, pipoca. É uma delícia! C6 – Balão, Docinho, suco e salgado. C13 – Balão, docinhos, sucos.

Fonte: Da autora (2020).

Destacamos a resposta de C3, demonstrando a sua opinião sobre o medo da bruxa, responde não ter medo da bruxa, “Não! Eu não gostei da bruxa!”. Com a intervenção da professora: “Mas e você ficou com medo dos personagens?”, a criança responde: “Não, eu não tenho medo do tubarão. Mas eu tenho medo do outro tubarão. Mas eu não tenho medo!” A compreensão da criança sobre o outro tubarão. Ela compreende a história, pois ela sabe que a criança está fantasiada, então não tem medo desse, mas do outro, ou seja, ela traz a sua

vivência de mundo para responder à pergunta provocada pela professora. Novamente, demonstrando uma situação de “enleituramento”, na qual o sujeito leitor é capaz de interagir com pessoas e contexto, a partir das suas vivências de mundo nessa perspectiva o leitor torna-se “enleiturado” quando pensa, sente e age no seu meio social (OLIVEIRA, 2015).

Outra situação que permite uma reflexão, refere-se ao contexto da narrativa que induz as crianças a pensarem em personagens que podem causar medo, um aspecto que pode ser explorado na oralidade e que possibilita à criança fazer relação entre as situações sociais e culturais vivenciadas e entre as fantasias, medos e sonhos, entre o real e o imaginário.

Nesse sentido, Vygostky (2018) argumenta que as imagens e as fantasias propiciam uma linguagem interna para o nosso sentimento. E, pensando nisso, notamos como as crianças tem a necessidade de expressar sobre o medo e de falar sobre as dificuldades de enfrentar as situações que provocam o medo. E o papel do professor em saber mediar e lidar com as emoções o aprendizado da criança.

A partir da pergunta “Por que o lobo queria convidar a Chapeuzinho Vermelho?”, uma criança C1 responde: “Porque a Chapeuzinho é a história”. A afirmativa da criança revela a compreensão de mundo, mas também uma compreensão leitora na articulação de outras histórias lidas.

Quando um leitor compreende o que lê, ele aprende à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo. Da mesma forma, quando compreende a partir da sua vivência. A leitura nos aproxima da cultura e sempre é uma contribuição essencial para a cultura do leitor (SOLÉ, 1998).

De acordo com Soares e Paiva (2008), o imaginário, o fantástico, a irreverência, o lúdico, o poético: se misturam e tornam a literatura mais importante na formação humanista da criança. Nos livros, a ilustração com figuras em primeiro plano permite a percepção de detalhes das feições das personagens, bem como de outros elementos que ajudam a compor ambientes.

Detalhes da ilustração são levados em consideração pelas crianças, ao fazer a leitura de imagem como, por exemplo, a expressão facial dos dois personagens provocou uma leitura das crianças. Muitas das respostas dos alunos observadas nesta pesquisa se atentaram às expressões dos personagens nas imagens.

Percebemos que a criança C6 usou do contexto da narrativa de um conto que já conhecia para falar sobre a personagem Chapeuzinho Vermelho. Goulart (2009), ao refletir sobre a concepção de criação imaginária, de acordo com Vygotsky, descreve que a melhor forma de compreender a atividade criadora é considerar a relação existente entre a fantasia e a

realidade. Todo o trabalho intenso intelectual e de criação se baseia de elementos extraídos de experiências anteriores. Ao se observar uma obra literária, percebe-se que há elementos reais: pessoas, objetos, lugares, relações humanas. A fantasia é muito mais do que a combinação de elementos da realidade, que são modificados e reelaborados em nossa imaginação.

Diante disso, podemos entender que leitura é um processo de interação entre o leitor e texto e esse leitor busca a compreensão desse texto e, a partir do contato da criança com a história a criança cria a seu modo, por meio de estratégias que utiliza para assimilar o conteúdo (SOLE, 1998).

6.2 A leitura na atividade de contação de histórias

A atividade de contação de histórias aconteceu em duas situações de leitura, uma no início do ano, no mês de maio e a última no fim do ano letivo, em novembro de 2019. Os contos escolhidos foram: “Branca de Neve”⁷ dos Irmãos Grimm e “A Bela” da Gabrielle Suzanne Barbot.

a) Primeira situação de leitura

Para a primeira situação, escolhemos o conto “Branca de Neve”, dos Irmãos Grimm⁸. Para isso, a professora, no caso a pesquisadora, foi caracterizada da personagem Branca de Neve e contou a história, como protagonista contando sua própria história.

Figura 3 – Professora vestida de Branca de Neve.



Fonte: Da autora (2020).

⁷ Branca de Neve é um conto de fadas originário da tradição oral alemã, que foi compilado pelos Irmãos Grimm e publicado entre os anos de 1812 e 1822.

⁸ Irmãos Grimm são dois irmãos alemães que entraram para a história como folcloristas e também por suas coletâneas de contos infantis.

Após a contação de histórias, sem a caracterização, propusemos uma conversa com as crianças, a partir de algumas perguntas, que são elas: (1) Por que a madrasta não gostava da Branca de Neve? (2) Por que o espelho dizia a verdade? (3) Por que a Bruxa escolheu a maçã? (4) Por que o caçador não cumpriu a ordem da Rainha? (5) Por que o beijo do príncipe acordou a Branca de Neve?

Quadro 3 – Respostas das crianças.

(continua)

	Pergunta	Respostas
1	Você gostou dessa história?	<p>C1 – Eu gostei da branca de neve. Professora: Por que você gostou da branca de neve? Porque ela contou a história dela.</p> <p>C2 – A branca de neve estava lá e aí a Bruxa perguntou para o espelho: – Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu e ele respondeu: – Branca de Neve. Aí a bruxa chamou o caçador e disse para ele: – Bate na branca de neve. Aí ele não matou porque ela era tão linda.</p> <p>C3 – A Branca de neve ficou feliz.</p> <p>C6 – Eu gostei da Branca de Neve e da madrasta.</p> <p>C13 – Eu gostei mais da branca de neve, do príncipe e do espelho.</p>
2	Por que a madrasta não gostava da Branca de Neve?	<p>C1 – Porque a madrasta era má. Professora: Mas por que ela era má? Porque não gostava da branca de neve.</p> <p>C2 – Porque ela era muito malvada.</p> <p>C3 – Porque ela é muito má.</p> <p>C6 – Porque ela era do mal.</p> <p>C13 – Porque ela queria ser a mais bela de todas.</p>
3	Por que o espelho dizia a verdade?	<p>C1 – Porque ele é do bem.</p> <p>C2 – Porque ele não é malvado.</p> <p>C3 – Porque o espelho falou que a Branca de Neve é a mais bonita.</p> <p>C6 – Ele era do bem.</p> <p>C13 – Porque ele era do bem. Professora: Como você sabe que ele é do bem? Porque só a bruxa é má e o espelho é do bem.</p>
4	Por que a Bruxa escolheu a maçã?	<p>C1 – Porque os anões gostavam de torta de maçã.</p> <p>C2 – Porque a maçã é a da Branca de Neve.</p> <p>C3 – Não, ela escolheu uma banana.</p> <p>C6 – Porque a maçã era envenenada. Professora: – Por que não foi outra fruta? Porque ela escolheu a maçã.</p> <p>C13 – Porque a bruxa era do mal. Professora: Mas por que ele não cumpriu a ordem?</p>

Quadro 3 – Respostas das crianças.

(conclusão)

	Pergunta	Respostas
5	Porque o caçador não cumpriu a ordem da Rainha?	C1 – Porque o caçador achou a branca de neve linda. C2 – Porque ele achou tão linda a branca de neve. C3 – Porque matou. Professora: A Branca de Neve contou essa história? Sim, matou só a arma. C6 – Porque ela era tão bonita. C13 – Porque ele não era do mal. É porque ela queria. Professora: – Mas porque ela queria? Porque sim.
6	Por que o beijo do príncipe acordou a Branca de Neve?	C1 – Porque o beijo do príncipe era encantado. C2 – O príncipe e aí a bruxa falou: – Espelho, espelho meu existe alguém mais bela do que eu? E o espelho falou de novo que era a Branca de Neve. Aí quebrou o espelho. C3 – Ela acordou, trocou uma roupa e ficou feliz para sempre. C6 – Porque ele era muito bonito. C13 – Porque ele era do bem.

Fonte: Da autora (2020).

Podemos observar nas respostas das crianças que houve uma interação entre o contexto da narrativa criada pela contadora de histórias e as crianças, como, por exemplo, a criança C2, “A branca de neve estava lá e aí a Bruxa perguntou para o espelho: Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu e ele respondeu: Branca de Neve. Aí a bruxa chamou o caçador e disse para ele: Bate na branca de neve. Aí ele não matou, porque ela era tão linda”. A criança responde a questão, narrando a história, elaborando uma síntese da narrativa, diante disso, notamos na fala certo envolvimento com o contexto do conto, pois se trata de uma história já conhecida pelas crianças, o que facilita a (re)elaboração da narrativa, o que aponta para um movimento de compreensão leitora.

O trabalho de contação de histórias com contos de fadas, fábulas ou narrativas já conhecidas pelas crianças parece provocar uma interação mais acentuada com a história. As atividades de contação de histórias se mostraram oportunidades de promover o desenvolvimento a linguagem das crianças. Essas desenvolvem, por meio de atividades como essas suas linguagens, comunicação e interpretação das que vão se aprimorando, conforme vão respondendo às perguntas, antes mesmo de serem alfabetizadas, haja vista que as “[...] crianças se convertem em leitores antes mesmo de aprenderem a ler” (SOUZA; GIROTTO, 2016, p. 170).

De acordo com Souza e Giroto (2016), se o contato da criança com as histórias não acontece na família, cabe à escola o dever de conduzir, por meio de conversas com a criança, a partir da elaboração de perguntas sobre o conteúdo da história, do conto, sobre as ilustrações, a fim de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança.

No caso da criança, C2 mostrou uma compressão da história ao responder as perguntas com bastantes elementos narrativos. A atividade de contação de história parece que despertou um interesse e provocou maior interação com o contexto da narrativa, por ser uma história conhecida, de modo que percebemos mais informações sobre a histórias e os personagens nas respostas das crianças.

Diante disso, observamos que um texto narrativo não se esgota em si mesmo. As questões sobre o contexto de narrativas conhecidas parecem impulsionar as crianças a se expressarem com mais fluidez, com mais espontaneidade. Percebemos que a crianças gostam de contar e recontar as histórias ou parte delas, especialmente se já estão familiarizadas. Ao oportunizar momentos como esses, em que a criança pode se expressar, ocorre uma ressignificação das suas experiências e contribui para a compreensão da leitura.

É essa cadência rítmica que permite ao leitor–ouvinte a experiência da narrativa, possibilita o movimento mágico de se transportar para dentro da história, sentir-se parte dela, comovido e induzido a sentimentos que comandados pelo ritmo da voz, conduzidos de forma poética à compreensão da narrativa, pois envolve os sentidos de modo intenso e interdiscursivo (GOULART; LOBO, 2019, p. 133).

Por meio da atividade de leitura, a partir da contação de histórias, podemos perceber que contar provoca reações e interações da criança leitora com a narrativa de modo expressivo, quando questionada a criança é convidada a compreender, acompanhar e ressignificar a história que ouviu (SISTO, 2007).

As crianças ficam encantadas com a contação de histórias, percebi quando me viram fantasiada na expressão delas, os olhos brilharam. As crianças ficam entretidas e conquistadas com as histórias (COELHO, 1995).

Mesmo antes de aprender a falar, a criança tem acesso a valores, crenças e regras de sua cultura. Com muitos diálogos que cercam a criança, ela vai aprendendo a linguagem como um meio de comunicação, pois essa é considerada a primeira forma de socialização da criança, Vygotsky fala sobre esse processo de pensamento que a criança interioriza por seu grupo cultural. Ele fala da fala egocêntrica que é uma transição entre a fala exterior e a fala interior (REGO, 1995).

Podemos fazer um comparativo entre duas histórias a partir da resposta de uma criança sobre a Bruxa ser má. A pergunta foi: “Por que o espelho dizia a verdade?” e a criança C 13 responde: “Porque ele era do bem.” A professora pergunta novamente: “Como você sabe que ele é do bem?” e a criança responde: “Porque só a bruxa é má e o espelho é do bem”. Essa fala da criança traz a bruxa como má, diferente da compreensão da outra história que a bruxa era uma criança fantasiada.

A criança utiliza a estratégia da inferência para construir essa argumentação sobre as diferentes personagens (bruxas) que aparecem nos contos. A partir do contato da criança com a história ela cria a seu modo, por meio de estratégias que utiliza para assimilar o conteúdo (SOLE, 1998).

Pensando na compreensão de texto para Kleiman (2002), como um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio, o leitor utiliza na leitura o que ele sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida.

b) Segunda situação de leitura

Na segunda situação, a escolha foi a história da “Bela⁹”, da Gabrielle Suzanne Barbot¹⁰. Essa situação se deu, em agosto de 2019, seguindo a mesma descrição C para Criança e o número respectivo, exemplo: C2.

Figura 4 – “A Bela” da Gabrielle Suzanne Barbot.



Fonte: Da autora (2020).

Após a contação de histórias, a professora convida as crianças a uma conversa sobre a história a partir de algumas perguntas, são elas: (1) O que Bela gostava muito? (2) Por que a

⁹ Bela é uma personagem fictícia que é a protagonista feminina do trigésimo filme de animação da Walt Disney Pictures, “A Bela e a Fera” (1991).

¹⁰ Gabrielle Suzanne Barbot é uma escritora francesa e autora da mais antiga versão da fábula A Bela e a Fera.

Fera trocou o pai por Bela? (3) A Fera era feia? O que é feio para você? (4) Por que todos queriam matar a Fera? (5) Por que a Bela se apaixonou pela Fera?

Quadro 4 – Respostas das crianças.

	Pergunta	Respostas
1	Você gostou dessa história?	C1 – Eu gostei quando ela falou que gosta de ler livros. C2 – Eu gostei. C3 – Gostei muito. Muito linda! C6 – Gostei muito. C13 – Eu gostei na hora que príncipe pegou a rosa.
2	O que Bela gostava muito?	C1 – De ler livros. C2 – Ela gostava muito de ler livros e gostava de rosas. C3 – De ler livros muitos livros. C6 – Ela gostava de rosas e de ler livros. C13 – Eu gostei na hora que príncipe pegou a rosa.
3	Por que a Fera trocou o pai por Bela?	C1 – Porque ela disse para Fera que ela podia ser trocada pela Fera. C2 – A Fera era um príncipe e a Bela se apaixonou por ele. C3 – A Fera prendeu o pai dela e ela não queria isso. C6 – Porque ela queria o pai dela. C13 – Porque a Bela queria.
4	A Fera era feia? O que é feio para você?	C1 – Pra mim do desenho ela é bonita. Professora: _ Porque você acha bonita? _ Porque ela era o príncipe. C2 – Não respondeu C3 – Não. Pra mim é feio bater nos colegas e se empurrar não vale. C6 – Não. Porque no final ela gostou da Bela e a Fera. Feio é brigar com os amigos. C13 – Eu acho que sim. Feio, é uma pessoa que é feia. Uma pessoa que faz careta assim. Professora: _ Mas a Fera era assim? _ Não, mas eu acho que era feia.
5	Por que todos queriam matar a Fera?	C1 – Porque o pai da Bela falou pra todo mundo que existia uma Fera. C2 – Não respondeu C3 – Porque todo mundo achava que a Fera era feia C6 – Eu não sei. Eles acharam que a Fera era má. C13 – Porque a Fera era feia.
6	Por que a Bela se apaixonou pela Fera?	C1 – Porque quando a Fera encontrasse o amor verdadeiro a Fera ia virar um príncipe de novo. C2 – Porque era um príncipe. C3 – Porque a Bela foi ver a Fera e todo mundo já foi. C6 – A Bela abraçou ele. C13 – Porque sim.

Fonte: Da autora (2020).

A contação de histórias é uma prática muito antiga e, antes mesmo da escrita ser inventada, já havia o costume de utilizar o conto oral como instrumento de transmissão de conhecimento. Por meio dessa tradição oral, muitas sociedades conseguiram preservar a sua cultura e, conseqüentemente, deixaram um rico legado de saberes, crenças e tradições, pois cada geração tinha o dever de contar as histórias para as gerações seguintes (BUSATTO, 2017).

Na atividade de contação de histórias proposta, percebemos dois aspectos que se mostram determinantes na compreensão leitora: um referente à mistura entre o mundo imaginário e a realidade, visto que, por mais que as crianças soubessem que a personagem Bela era a professora-pesquisadora fantasiada, ao mesmo tempo, as crianças demonstraram acreditar ser realmente a personagem da história, contando a sua história, o que sinaliza a oscilação entre o real e a fantasia.

Outro aspecto que podemos notar nas respostas das cinco crianças, respondendo à pergunta: Você gostou da história? C1 “Eu gostei quando ela falou que gosta de ler livros.” C2 “Eu gostei”, C3 “Gostei muito. Muito linda!”, C6 “Gostei muito”, C13 “Eu gostei na hora que príncipe pegou a rosa.”

Notamos que em todas as respostas das crianças ocorre um aspecto significativo na expressão da linguagem pelas crianças demarcado pela repetição, como a primeira fala torna-se um disparador para as falas que se seguem, demonstrando incorporação da fala do outro, como uma ação responsiva, conforme Bakhtin (2006), assumindo também um papel de integração ou interdiscursiva na contação de história da criança.

Por meio da mediação, o professor propicia o conhecimento e o encanto da contação de histórias, planejar o momento, sendo importante conhecer, previamente, o que será narrado para as crianças, durante o momento educativo, para que não perca o que tem de belo da contação de histórias. As histórias lidas ou contadas para as crianças são a oportunidade de organizar suas imagens internas para levá-las à compreensão (MACHADO, 2004).

De acordo com Zumthor (2005), a voz é muito intensa, a palavra como veículo da materialidade das palavras e das frases, no inconsciente daquele e que a escuta em contato inicial. Por meio da atividade de contação de histórias em que a voz da professora-narradora, assume uma encenação da história, cria-se um outro movimento ou uma outra proposta para que a criança desenvolva a compreensão leitora.

É preciso maior envolvimento com as crianças, possibilitando desenvolver a sua capacidade exploratória, os professores atuam como um agente da inserção da criança no mundo cultural. A maneira como o adulto atua no processo de desenvolvimento da criança

repercute na maneira como esta percebe o mundo a sua volta e os processos psicológicos mais complexos começam a se formar, assim a criança vai organizando os próprios processos mentais ao internalizar as experiências de sua cultura.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se desenvolveu, tendo em vista identificar a compreensão leitora de crianças de 4 e 5 anos nas atividades de leitura literária e de contação de histórias. Diante disso, a pesquisa, realizada em um contexto escolar, com crianças da educação infantil, se dedicou à aplicação de uma pesquisa-ação, buscando uma reflexão sobre a leitura literária e a atividade de contação de histórias como os recursos didáticos que podem propiciar maior compreensão da leitura, assimilação não só do contexto da narrativa, como também da interação entre professor-aluno e entre as crianças de modo mais significativo.

O estudo se desenvolveu, a partir da aplicação de atividades que aconteceram em duas situações de leitura: a primeira, quando lemos um livro de literatura infantil, a segunda, quando contamos um conto para as crianças, em forma de encenação da narrativa. Para isso, as atividades foram aplicadas em duas situações diferentes ao longo do ano letivo. Após cada atividade de leitura, fizemos conversas com as crianças, a respeito das suas impressões sobre a atividade de leitura literária e de contação de histórias.

A partir das análises das respostas das crianças, observamos o processo de compreensão leitora, a partir das impressões sobre as narrativas. Tais impressões se mostraram determinantes, no processo de construção de sentidos da criança, nas leituras realizadas. Destacamos três aspectos observados: o primeiro diz respeito à impressão a partir de uma resposta inicial de uma determinada criança sobre o tema abordado, muitas vezes, as crianças repetiam o que o colega havia falado ou comentado, a criança parece construir sua compreensão de leitura, a partir da compreensão do outro.

Começar a ler para as crianças, desde bem pequenas é fundamental para que possam estar no mundo da leitura e tornarem-se leitores. Para Vygotsky, o desenvolvimento se dá sobretudo pelas interações, que levam ao aprendizado. Ele atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano (REGO, 1995).

O segundo aspecto observado, a partir das atividades de leitura dos livros de literatura infantil e da narração de histórias que foram descritas e analisadas na intenção, de perceber o processo de “enleituramento” das crianças. Por meio das propostas pedagógicas adotadas, analisamos como se manifestam as situações de “enleituramento” nas crianças.

Identificamos que as interpretações feitas por elas se pautam em situações já vivenciadas, que indicam a ocorrência de situações de “enleituramento”, na busca de compreender o contexto da narrativa. Assim, as atividades de leitura literária e de contação de histórias, de alguma forma, influenciaram ou estimularam as crianças a desenvolverem a

compreensão leitora. O leitor da educação infantil é convidado a ler, sem ainda ter o domínio da leitura, no sentido estrito da palavra escrita, mas tem a leitura de mundo, a leitura de imagens e interpreta as narrativas orais e visuais, ocorre o processo de “enleituramento”. Para Oliveira (2015), essa expressão surge com a ideia de conhecimento de mundo, na qual o sujeito leitor é capaz de interagir com pessoas e contexto, a partir das suas vivências de mundo, nessa perspectiva o leitor torna-se “enleiturado” quando pensa, sente e age no seu meio social.

O terceiro aspecto é a mediação do professor com as atividades realizadas a partir de perguntas sobre o contexto das narrativas. Baseado nisso, podemos inferir que a mediação acompanhada, durante e após as atividades de leitura literária e de contação de histórias foram imprescindíveis na elaboração significados sobre as narrativas e no desenvolvimento da compreensão leitora.

Por meio do contato com as narrativas, seja por meio de leitura literária ou da contação de histórias, as crianças são capazes de estabelecer relações que vão ampliando e se tornando mais compreensíveis nas suas relações com o contexto da narrativa, com o outro e consigo mesma. A partir das observações das atividades desenvolvidas, destacamos que a compreensão leitora está correlacionada a duas situações que integram o contexto narrativo: o letramento literário e a mediação pedagógica.

O professor, no caso, a professora leitora e narradora se colocou entre as crianças e o processo de compreensão leitora, ao mediar as situações de ensino da leitura literária. Mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. Pensar a dinâmica da sala de aula, permitindo que o ambiente seja colaborativo, facilitará assim a interação professor e aluno e, conseqüentemente, o aprendizado será satisfatório. Desse modo, é importante a presença do professor como a pessoa que possa incentivar o gosto pela leitura (OLIVEIRA, 1997), conseqüentemente contribuir para o processo de formação de leitores.

A compreensão leitora se mostra dinamizada pelo contexto de letramento literário, desse modo, entendemos que a inserção do leitor em práticas sociais de leitura e escrita favorece o processo de formação e leitores. O processo de letramento literário se faz, por meio da leitura de textos, proporcionando a compreensão não só do uso social da escrita, mas uma forma de assegurar seu efetivo domínio (COSSON, 2016).

A reflexão proposta por este estudo, nos mostra que os professores, especificamente, na educação infantil, devem ter um olhar humanizado, envolver-se com a proposta pedagógica para o ensino da leitura e aproximar-se da realidade dos estudantes. O trabalho pedagógico com a leitura pode ser conduzido, por meio de livros de literatura infantil e da arte

narrativa, de modo a usá-la como um afinamento das emoções, da aquisição do saber, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo, o cultivo do humor (CANDIDO, 2004).

A importância da leitura e escrita na educação infantil, demonstra que mais do que ler com os olhos e escrever com as mãos, neste momento, é prioridade proporcionar à criança uma leitura pelos ouvidos e uma escrita pela boca (BRITTO, 2005).

Desse modo, percebemos que o professor desempenha o papel de mediador das emoções onde ensina o aluno a lidar com suas emoções e autoestima. Professor e aluno têm uma relação de troca, em que o objetivo é a construção do conhecimento. Observamos que a atitude do professor, durante as atividades de leitura literária e de contação de histórias por meio da voz, gestos, palavras e o modo como trata a criança, faz com que o aluno se sinta em um ambiente motivador, seguro, confortável, estimulante, onde seu aprendizado, certamente, será satisfatório. Pensando na observação dessa pesquisa, todo aquele que se põe a ouvir a resposta das crianças mostra um caminho interessante para essa pesquisa, pois foi possível compreender a dimensão que envolve o processo de compreensão leitora (DOLTO, 2005).

Nesta pesquisa, priorizamos as situações de leitura em ambiente escolar, em que a professora assumiu um papel de mediadora ao apresentar o mundo dos livros, da narrativa oral e literária para as crianças. As atividades possibilitaram um espaço para se ler e contar as histórias dos livros e deixar que expressassem seu sentimento em relação ao livro.

Destacamos que a motivação do professor se mostrou como uma oportunidade de aprendizagem para a criança. O meio em que estão inseridas vai influenciar a criança. Elas vão aprendendo, cada palavra nova fica na memória do cérebro, as crianças começam a fazer associação das ideias, “é importante que, nas aulas de leitura, o aluno faça perguntas, levante hipóteses, confronte interpretações” (CAFIERO, 2010, p. 86).

Nessa perspectiva, destacamos que, quando inseridas em um contexto de letramento, ou seja, as crianças que mantêm contato com as narrativas sejam de livros de literatura ou da contação de histórias desenvolvem mais a imaginação, a criatividade e a capacidade de reflexão, de crítica e de abstração, na medida em que se tornam ouvintes e leitores interativos, em que assumem o protagonismo de suas próprias experiências com a linguagem. A criança que tem contato com o livro, a escuta de histórias e, com isso, elabora processos de interpretação das narrativas. As atividades de leitura e de contação de histórias fascinam e encantam as crianças, enriquecendo e estimulando as ações cognitivas e suas experiências de representação imaginária, que levam ao desenvolvimento da apreciação estética e literária dos textos, ao desenvolvimento da expressividade com a ampliação do vocabulário e ao interesse em criar suas próprias histórias, repercutindo nos modos de interpretação e na compreensão

leitora. O que demonstra o quanto propiciar momentos de leitura literária e de contação de histórias pode despertar e potencializar o interesse das crianças, pelas narrativas orais e escritas, contribuindo para a formação dos pequenos leitores.

Esta pesquisa propiciada pelo Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras, teve como produto final as atividades de intervenção pedagógica com leitura, realizadas, por meio da leitura de livros de literatura infantil e da contação de histórias com crianças na educação infantil, que muito contribuíram para as análises propostas por essa pesquisa.

O Mestrado Profissional em Educação muito enriqueceu minha formação, as disciplinas ajudaram na escrita do trabalho, a convivência na universidade com pessoas que compartilham com as mesmas pesquisas e também com outras que pensam diferente e com trabalhos super diferentes dos meus, vejo o quanto aprendi com tudo. A pesquisa muito contribuiu para minha formação como professora, tenho agora um olhar mais apurado nas investigações de propostas sobre a temática da leitura para crianças na educação infantil. Por meio da concretização dessa pesquisa pude perceber que a compreensão leitora pode ser observada em olhares e nas falas ou respostas que as crianças dão aos questionamentos que podemos fazer sobre o contexto das narrativas, seja pela atividade de contação de histórias ou pela leitura de livros.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- ALMEIDA, C. Concepções e práticas artísticas na escola. *In*: FERREIRA, S. (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001. p. 11–38.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- AQUINO, M. E. S. P. de. Em cada canto um conto, uma canção. *In*: STRAZZACAPPA, M. *et al.* (org.). **Era uma vez uma história contada outra vez: educação, memória, imaginação e criação**. Campinas: Librum, 2013. p. 64–85.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- BARBOSA, V. A contação de histórias como forma de vida. *In*: GOULART, I. do C. V.; LOBO, D. de S. (org.). **Os encantadores de histórias: sobre as práticas orais, memórias e arte narrativa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 219–233.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Ed. 34, 2002.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnicas, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative reserch for education: an introduction for to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BOTELHO, M. C.; GOULART, I. do C. V. A compreensão da leitura de crianças de 4 e 5 anos em atividades de leitura literária e contação de histórias. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA (R)EXI(S)TÊNCIAS LITERÁRIAS, 2020, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Ed. UFSC, 2020a. Disponível em: <https://literalise.files.wordpress.com/2020/07/rexsistc3aancias-literc3a1rias-na-contemporaneidade-cc3b3pia.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- BOTELHO, M. C.; GOULART, I. do C. V. A contação de histórias como atividade mediadora no processo de formação de leitores na educação infantil. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA (R)EXI(S)TÊNCIAS LITERÁRIAS, 2020, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Ed. UFSC, 2020b. Disponível em: <https://literalise.files.wordpress.com/2020/07/rexsistc3aancias-literc3a1rias-na-contemporaneidade-cc3b3pia.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BOTELHO, M. C.; GOULART, I. do C. V. Criação imaginária da criança a partir de releitura de imagens. *In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO DA UFLA, 2018, Lavras. Anais Eletrônicos [...]*. Lavras: Ed. UFLA, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B_R7wtvp5dSXODFpQ3g4UnhJUVpOTC1RLTNwa3JmdmtyZXBF/view. Acesso em: 15 nov. 2020.

BOTELHO, M. C.; GOULART, I. do C. V. Criação imaginária e a linguagem das crianças: um olhar para a releitura de imagens. *In: JOGO DO LIVRO, 12.; SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO, 2., 2016, Belo Horizonte. Anais Eletrônicos [...]*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2017. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/xii%20jogo%20do%20livro/ANAIS%20parte%201/CRIA%C3%87%C3%83O%20IMAGIN%C3%81RIA%20E%20A%20LINGUAGEM%20DA%20CRIAN%C3%87AS.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BOTELHO, M. C.; GOULART, I. do C. V. Leitura literária e contação de histórias em meio às impressões da leitura de crianças de 4 e 5 anos. *Revista A Cor das Letras*, Feira de Santana, v. 21, p. 99–144, 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. 128 p. (Leitura e escrita na educação infantil, 6).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados. São Paulo: ANDE/Cortez, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: ludicidade na sala de aula. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998. 3 v.

BRITTO, L. P. L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. *In: FARIA, A. L. G. de (org.). O mundo da escrita no universo da pequena infância*. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 5–21.

BUSATTO, C. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. 123 p.

CAFIERO, D. **Leitura como processo**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 68 p.

CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. *In: ROXANE, R.; RANGEL, E. de O. (org.). Língua portuguesa: ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC, 2010. p. 85–106. (Coleção explorando o ensino, 191).

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 171–193.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

COELHO, B. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1995. 78 p.

COGNITIVO. *In*: DICIONÁRIO online de português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cognitivo>. Acesso em: 31 out. 2020.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, T. **A formação do leitor**: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

DOLTO, F. **A causa das crianças**. Aparecida: Ideias e Letras, 2005.

DRUCE, A. **Bruxa, bruxa venha à minha festa**. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

EDEN, C.; HUXHAM, C. Pesquisa-ação no estudo das organizações. *In*: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (org.). **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2001. v. 2, p. 93–117.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONTANA, R. A. C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interações na sala de aula. *In*: SMOLKA, A. L. B.; GÒES, M. C. de (org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993. p. 121–151.

FREIRE, P. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

GOMES, J. P. de O. **A leitura como processo cognitivo**: um estudo sobre as fases de leitura em crianças de 4 e 5 anos. 2019. 88 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

- GOULART, I. do C. V. Entre contos e encantos... um estudo sobre a contribuição dos contos infantis e da criação imaginária para o desenvolvimento da linguagem. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 3, v. 1, n. 5, p. 172–182, jan./jun. 2009.
- GOULART, I. do C. V.; LOBO, D. de S. (org.). **Os encantadores de histórias**: sobre as práticas orais, memórias e arte narrativa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 233 p.
- GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, R. (org.). **Práticas de leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 107–116.
- KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.
- KLEIMAN, Â. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra, 1996.
- LINDGREN, R.; HENFRIDSSON, O.; SCHULTZE, U. Design principles for competence management systems: a synthesis of na action research study. **MIS Quarterly**, Minneapolis, v. 28, n. 3, p. 435–472, Sept. 2004.
- MACHADO, R. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.
- MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. A língua falada e o ensino de português. *In*: CONGRESSO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 6., 1998, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: PUC, 1998. Disponível em: <http://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/06/OLE-A-l%C3%ADngua-falada-e-o-ensino-de-portugu%C3%AAs-L.-A.-Marcuschi-UFPE.pdf>. Acesso em: 5 out. 2019.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MILLER, J. A. **O osso de uma análise**. São Paulo: Zahar, 1998.
- MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449–466, abr./jun. 2014.

NASCIMENTO, C. R. **A compreensão de leitura demarcada na linguagem da criança**. 2019. 46 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, R. C. de. **“Lavras Lê”**: um estudo das ações e dos resultados dos projetos de leitura desenvolvidos na rede municipal de educação de Lavras, MG, em 2017. 2019. 114 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

OLIVEIRA, R. L. **A leitura – estar – no mundo e a constituição do sujeito leitor**. 2013. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

OLIVEIRA, R. L. Leituras sem margens: a constituição do sujeito leitor através do enleituramento. **Linha Mestra**, Campinas, n. 24, p. 2997, jan./jul. 2014.

OLIVEIRA, R. L. **A pedagogia da rebeldia e o enleituramento**: constituição do sujeito leitor. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

ORALIDADE. *In*: DICIONÁRIO online de português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/oralidade>. Acesso em: 31 out. 2020.

PAULINO, G. **Das leituras ao letramento literário**: 1979–1999. Pelotas: EDGUFPEL; Belo Horizonte: Ed. FaE/UFMG, 2010.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: M. Fontes, 1992.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. São Paulo: Zaher, 1978.

QUEIRÓS, B. C. Dossiê Bartolomeu Campos de Queirós. **Revista Palavra**: literatura em revista, São Paulo, ano 4, v. 3, p. 14–35, jul. 2012.

QUEIRÓS, B. C. Ler é deixar o coração no varal. *In*: SEMINÁRIO POLÍTICAS DE INCENTIVO À LEITURA, 2009, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Superintendência de Bibliotecas Públicas; Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, 2009.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 173 p.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

REYES, Y. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

- REYES, Y. Por que ler para as crianças tão pequenas?: o triângulo amoroso. *In*: LIMA, È.; FARIAS, F.; LOPES, R. (ed.). **As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017. p. 46–51.
- SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- SISTO, C. Contar histórias, uma arte maior. *In*: MEDEIROS, F. H. N.; MORAES, T. M. R. (org.). **Memorial do Proler: Joinville e resumos do Seminário de Estudos da Linguagem**. Joinville: Ed. Univille, 2007. p. 39–41.
- SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos, 2001. 138 p.
- SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SMOLKA, A. L. B.; GÓES, C. (org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção de conhecimento**. Campinas: Papirus, 1993.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOARES, M.; PAIVA, A. **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 136 p.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, R. J.; GIROTTO, C. G. S. (org.). **Literatura e educação infantil: livros, imagens e prática de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. v. 1, 225 p.
- STRAZZACAPPA, M. *et al.* (org.). **Era uma vez uma história contada outra vez: educação, memória, imaginação e criação**. Campinas: Librum, 2013. 132 p.
- STRINGER, E. T. **Action research: a handbook for practitioners**. London: Sage, 1996.
- TOLEDO, M. H. R. de O. **Aprender com quem?: um diálogo em construção**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2011.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: M. Fontes, 1984. 112 p.
- VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio pedagógico: livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone; Edusp, 1988.
- WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WOOD, A. **A casa sonolenta**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2019.

ZUMTHOR, P. **Escritura e nomadismo**: entrevistas e ensaios. Cotia: Ateliê, 2005.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Coac Naify, 2007.

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÕES DAS REPOSTAS DAS CRIANÇAS

Primeira situação de leitura literária

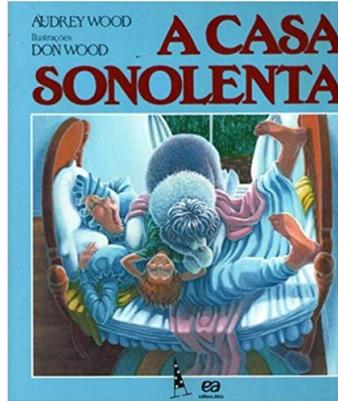


Imagem 1: “A casa sonolenta” de Audrey Wood, ilustrações Don Wood.

Fonte: Wood (2019).

	Pergunta	Respostas
1	Você gostou dessa história?	<p>C1 – Eu gostei quando o gato arranhou o cachorro.</p> <p>C2 – Eu gostei que o menino subiu na vó, o cachorro subiu em cima do menino e, o gato subiu em cima do cachorro e o gato subiu em cima do cachorro.</p> <p>C3 – Eu gostei da pulga que estava acordada.</p> <p>C4 – Eu gostei que todo mundo sai da cama, que pulou assim.</p> <p>C5 – Eu gostei quando a vovó estava roncando e o menininho levantou da cadeira.</p> <p>C6 – Eu gostei quando o rato picou o rato.</p> <p>C7 – Eu gostei que a pulga picou o rato</p> <p>C8 – Eu gostei do menino que deitou e ficou sonhando, da vovó que ficou dormindo, do gato que subiu em cima do rato, do rato que subiu em cima do gato e a pulga picou o rato.</p> <p>C9 – Eu gostei quando a pulga picou o rato.</p> <p>C10 – Eu gostei muito dessa história ela é muito boa.</p> <p>C11 – Ruídos</p> <p>C12 – Que o rato ficou em cima do rato.</p> <p>C13 – Do menino que estava dormindo.</p> <p>C14 – Faltou</p> <p>C15 – Faltou</p> <p>C16 – Faltou</p> <p>C17 – Faltou</p> <p>C18 – Faltou</p> <p>C19 – Faltou</p>
2	Por que eles estavam dormindo?	<p>C1 – Porque lá era uma casa sonolenta onde todos dormiam.</p> <p>C2 – É porque ele estava com sono.</p> <p>C3 – Porque tinha só 1 cama.</p> <p>C4 – Porque eles estavam com sono.</p> <p>C5 – Porque estava de noite.</p>

		<p>C6 – Porque estava de noite.</p> <p>C7 – Porque eles gostaram desta cama.</p> <p>C8 – Porque estava de noite.</p> <p>C9 – Porque eles estavam com sono.</p> <p>C10 – Porque todo mundo estava com sono.</p> <p>C11 – Ruídos</p> <p>C12 – Porque estava de noite.</p> <p>C13 – Sabe, é porque estava de noite.</p> <p>C14 – Faltou</p> <p>C15 – Faltou</p> <p>C16 – Faltou</p> <p>C17 – Faltou</p> <p>C18 – Faltou</p> <p>C19 – Faltou</p>
3	Por que eles estavam dormindo na mesma cama?	<p>C1 – Porque eles gostavam dela. Professora: E tinha outra cama lá? – Não</p> <p>C2 – É porque eles gostaram daquela cama.</p> <p>C3 – Porque estava de noite.</p> <p>C4 – Porque todo mundo gostou dela. Professora: E porque todo mundo gostou dessa cama? – Porque ela tinha um monte de coisa macia.</p> <p>C5 – Porque não tinha outra.</p> <p>C6 – Não tinha outra cama.</p> <p>C7 – Porque só tinha uma cama.</p> <p>C8 – Porque não tinha outra cama e não cabia mais ninguém. Aí, a cama até quebrou de tanto gente que estava lá e assustou o gato.</p> <p>C9 – Porque só tinha uma cama, só tinha essa. Por isso eles gostaram dessa cama e dormiram com a velhinha.</p> <p>C10 – Porque eles resolveram dormir lá.</p> <p>C11 – Ruídos</p> <p>C12 – Porque a cama é quentinha.</p> <p>C13 – Porque não tinha outra cama</p> <p>C14 – Faltou</p> <p>C15 – Faltou</p> <p>C16 – Faltou</p> <p>C17 – Faltou</p> <p>C18 – Faltou</p> <p>C19 – Faltou</p>
4	Por que a pulga estava acordada?	<p>C1 – Porque já amanheceu.</p> <p>C2 – É porque o tempo amanheceu.</p> <p>C3 – Porque ela não dormi.</p> <p>C4 – Ela não estava com sono.</p> <p>C5 – É porque ela não fechava os olhos</p> <p>C6 – A pulga não queria dormir. Professora: Por que ela não queria dormir? – Todo dia ela ficava acordada, ela nunca dormia.</p> <p>C7 – Porque já tinha amanhecido. Professora: Por que só ela estava acordada? – Porque ela queria picar o rato.</p> <p>C8 – Porque ela queria picar o rato e o rato estava em cima do gato.</p> <p>C9 – Porque ela não estava com sono.</p> <p>C10 – Porque ela queria picar o rato.</p> <p>C11 – Ruídos</p> <p>C12 – Porque ela gostava de pelo para picar.</p>

		C13 – Porque amanheceu.
		C14 – Faltou
		C15 – Faltou
		C16 – Faltou
		C17 – Faltou
		C18 – Faltou
		C19 – Faltou
5	Por que a pulga resolveu picar o rato?	C1 – Não sei. Professora: Mas a pulga se alimenta de que? – Também não sei.
		C2 – É porque a pulga estava acordada.
		C3 – Porque o rato pôs a mão nela e depois chutou e a pulga machucou ele.
		C4 – Porque ela estava acordada desde cedo e ela resolveu picar o rato.
		C5 – Porque ela pensou. Professora: O que ela pensou? – Que o rato seria melhor.
		C6 – Ela pensou.
		C7 – Porque ela estava perto do rato.
		C8 – Porque ela gostou do rato e aí assustou o gato. A cama até quebrou.
		C9 – Porque ela estava perto do rato.
		C10 – Porque sim. Professora: Mas tinham outros lá, porque o rato? A coleguinha falou e ele repetiu: – É porque estava perto do rato.
		C11 – Ruídos
		C12 – Porque ele era menor.
		C13 – Porque ela queria picar o rato.
		C14 – Faltou
		C15 – Faltou
		C16 – Faltou
		C17 – Faltou
		C18 – Faltou
		C19 – Faltou
6	Como terminou a história?	C1 – Quando quebrou a cama. Professora: E depois, o que acontece? – E ficou de dia.
		C2 – Que quebrou a cama. Professora: O que acontece depois? – Aí ficou de dia.
		C3 – Picou o cachorro, picou o gato, picou o menino e picou a avó. Depois estragou a cama e depois vai colar.
		C4 – Eles estavam brincando porque ficou cedo e apareceu um arco íris.
		C5 – O menininho acordou a vovó e tinha um arco íris. E todo mundo foi lá fora brincar.
		C6 – Veio o arco íris e todo mundo brincou lá.
		C7 – Apareceu o arco íris. Professora: Por que apareceu o arco íris? – Porque já estava de dia e ninguém dormiu mais.
		C8 – Aí não estava de noite mais e ninguém nunca mais dormiu. E fez um arco íris grandão.
		C9 – Todos quebraram a cama.
		C10 – Aí é o final da história. Professora: O como é ? – Muito legal. Essa história é muito boa.

		Professora: Mas e o final? – Aí aconteceu o arco íris.
		C11 – Ruídos
		C12 – O Arco íris apareceu.
		C13 – O arco íris veio. Professora: Mas porque apareceu o arco íris? – Porque já amanheceu.
		C14 – Faltou
		C15 – Faltou
		C16 – Faltou
		C17 – Faltou
		C18 – Faltou
		C19 – Faltou

Fonte: Da autora (2020).

Segunda situação de leitura

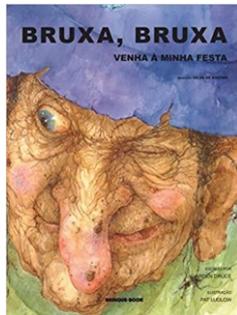


Imagem 2 “Bruxa bruxa venha a minha festa?” de Audrey Woody

	Pergunta	Respostas
1	Você gostou dessa história?	C1 – Eu gostei do Lobo. C2 – Eu gostei da Bruxa. C3 – Eu gostei do tubarão! C4 – Faltou C5 – Do Unicórnio. C6 – Eu gostei da Chapeuzinho Vermelho. C7 – Muito legal essa história. C8 – Eu gostei da Bruxa, do Lobo e da Chapeuzinho. C9 – Eu gostei. C10 – Muito linda e muito legal. C11 – A Bruxa. C12 – Faltou C13 – Eu gostei mais do tubarão. C14 – Eu achei legal. C15 – Faltou C16 – Eu gostei muito dessa história e adorei os personagens. C17 – Eu gostei mais do Jacaré. Professora: – Mas teve jacaré nesta história? – Não, eu gostei do tubarão. Professora: – Você teve medo do tubarão. – Sim. Porque ele vai no mar e pega uma pessoa. C18 – Legal. Eu gostei da Bruxa, do lobo, da cobra, Chapeuzinho Vermelho. C19 – Faltou

2	Você ficou com medo da bruxa?	<p>C1 – Não. Porque eu não tenho medo de nada. Professora: – Você não ficou com medo dos personagens? – Não. Professora: – O que você achou da imagem deles? – Eu achei legal.</p> <p>C2 – Não</p> <p>C3 – Não!Eu não gostei da bruxa! Professora: – Mas e você ficou com medo dos personagens? – Não, eu não tenho medo do tubarão. Mas eu tenho medo do outro tubarão. Mas eu não tenho medo!</p> <p>C4 – Faltou</p> <p>C5 – Eu não fiquei com medo da Bruxa. Eu gostei da Bruxa convidando todo mundo.</p> <p>C6 – Não. Eu gostei das imagens.</p> <p>C7 – Eu não fiquei com medo porque eu gosto muito de Bruxas. Professora: – O que você achou das imagens do livro? – Eu gostei. E dos personagens eu gostei mais do Fantasma.</p> <p>C8 – Não. Professora: – Por que? – Porque eu não tenho medo de Bruxa.</p> <p>C9 – Não. Gostei da Bruxa.</p> <p>C10 – Não.</p> <p>C11 – Ruídos</p> <p>C12 – Faltou</p> <p>C13 – Sim. Porque ela tem um nariz muito feio. Professora: E os outros personagens? – Achei eles bonitos.</p> <p>C14 – Não. Eu achei legal.</p> <p>C15 – Faltou</p> <p>C16 – Não. Professora: – Você não tem medo de Bruxa? – Não. Eu gostei mais do tubarão.</p> <p>C17 – Não. A Bruxa faz muito mal. E o caldeirão era enfeitiçado.</p> <p>C18 – Não, eu nunca tenho medo de Bruxa.</p> <p>C19 – Faltou</p>
3	Por que o lobo queria convidar a Chapeuzinho Vermelho?	<p>C1 – Porque a Chapeuzinho é a história.</p> <p>C2 – Porque ele queria comer ela.</p> <p>C3 – Porque ele queria convidar Chapeuzinho Vermelho. Professora: – Mas porque ele queria que convidasse a Chapeuzinho? – Porque senão convidar a Bruxa não iria convidar para a festa dela. Professora: – A festa era da Bruxa? _ Sim, ela vai convidar a Chapeuzinho Vermelho.</p> <p>C4 – Faltou</p> <p>C5 – Ele queria também ir com a Chapeuzinho.</p> <p>C6 – Porque ele queria comer a Chapeuzinho.</p> <p>C7 – Porque na outra história da Chapeuzinho Vermelho, ele queria comer ela. Por isso que ele convidou ela. Professora: – E ele ia comer ela? Não, ele ia ser amigo dela.</p>

		<p>C8 – Porque o lobo encontrou a Chapeuzinho na história da Chapeuzinho Vermelho.</p> <p>C9 – Porque ele queria comer ela e ele ia destruir a casa toda e comer ela quando a festa tiver acabando;</p> <p>C10 – Porque existe uma história da Chapeuzinho e o lobo conhece essa história.</p> <p>C11 – Ruídos</p> <p>C12 – Faltou</p> <p>C13 – Porque ele gosta de comer crianças.</p> <p>C14 – Pra comer ela.</p> <p>C15 – Faltou</p> <p>C16 – Porque ele queria comer a Chapeuzinho Vermelho.</p> <p>C17 – Porque ele convidou, porque a Bruxa convidou todo mundo.</p> <p>C18 – Porque ele queria falar com ela um pouquinho. E queria comer ela na festa.</p> <p>C19 – Faltou</p>
4	Quem está convidando para a festa?	<p>C1 – Os convidados. Professora: – Quem são esses convidados? –A Bruxa.</p> <p>C2 – A Bruxa</p> <p>C3 – A Bruxa.</p> <p>C4 – Faltou</p> <p>C5 – A Bruxa.</p> <p>C6 – A Bruxa.</p> <p>C7 – Uma menina que vai fazer o aniversário.</p> <p>C8 – Eu não sei.</p> <p>C9 – A Bruxa.</p> <p>C10 – É porque era uma festa de muitas pessoas.</p> <p>C11 – Ruídos</p> <p>C12– Faltou</p> <p>C13– A Bruxa.</p> <p>C14 –Uma menina que estava fazendo aniversário.</p> <p>C15 –Faltou</p> <p>C16 –A Bruxa.</p> <p>C17– A Chapeuzinho, Lobo e o tubarão.</p> <p>C18 –A Bruxa.</p> <p>C19–Faltou</p>
5	Está festa é legal? Como é a festa?	<p>C1 – Eu acho que é de todas as coisas que eu falei. Vai ser uma festa divertida.</p> <p>C2 – Sim. Era toda legal, cheia de balão.</p> <p>C3 –Eles fizeram uma festa bem linda. Tem enfeite de monstro, teia de aranha. Ficou um pouco feio, mas ficou bonito.</p> <p>C4 – Faltou</p> <p>C5 – Sim. Eu gostei do Unicórnio.</p> <p>C6 – Sim. Tinha Bolo e uma piscina.</p> <p>C7– É muito legal.</p> <p>C8 –Vai ser legal. Vai ter bolo, vela.</p> <p>C9 –Tinhas bolos e cupcakes.</p> <p>C10– Sim. Era uma festa de muitas pessoas e muito legal.</p> <p>C11– Ruídos</p> <p>C12– Faltou</p> <p>C13–É. Tinha docinhos, salgadinhos.</p> <p>C14– Sim. Não sei.</p> <p>C15–Faltou</p>

		C16– Sim. Uma festa bem legal.
		C17–Sim. A Festa tem que ter bolo. A Festa vai ser muito linda.
		C18– Era muito legal. Tinha bolinho de chocolate, coração de Bruxa, decoração.
		C19–Faltou
6	O que é preciso para fazer uma festa?	C1 – Precisa do bolo, decorações, salgadinho.
		C2– Precisa de bolo, salgadinho, cigarrete, coxinha e suco.
		Professora:–Se você fizesse uma festa quem você iria convidar?
		–A Júlia, Maria Eduarda, Ana Helena, Laura, o Davi, o Vitor, o Cauã, o João Pedro, Vitória, Valentina, Théo, Luca e o Caio.
		Professora:–Você iria convidar algum desses personagens da história?
		–Sim, o Unicórnio.
		C3 –Bolo, chocolate, salgadinho, pipoca. É uma delícia!
		C4– Faltou
		C5– Bala, Bolo, salgado, brigadeiro.
		C6– Balão, Docinho, suco e salgado.
		C7–Suco de uva e morango, Bolo de chocolate e morango e de cereja em cima.
		C8–Precisa de Salgadinho, brigadeiro, lembrancinha
		C9– 8 bolos, cupcakes de uva.
		C10– Suco de uva, um bolo, salgadinho e várias coisas de comer.
		C11– Ruídos
		C12– Faltou
		C13– Balão, docinhos, sucos.
		C14– Bolo, salgadinho, suco, docinho, confete.
		C15–Faltou
		C16– Salgadinho, suco de uva, um bolo com morango em cima.
		C17– Coxinha, salgadinho e vários sucos de morango.
		C18–Bolo, salgadinho, corações, bolinhos de chocolates.
		C19–Faltou

Fonte: Da autora (2020).

Primeira situação de contação de histórias



Imagem 3 – Professora vestida de Branca de Neve

	Pergunta	Respostas
1	Você gostou dessa história?	<p>C1 – Eu gostei da branca de neve. Professora: Por que você gostou da branca de neve? –Porque ela contou a história dela.</p> <p>C2– A branca de neve estava lá e aí a Bruxa perguntou para o espelho:–Espelho , espelho meu , existe alguém mais bela do que eu e ele respondeu: _ Branca de Neve.Aí a bruxa chamou o caçador e disse para ele: _ Bate na branca de neve. Aí ele não matou porque ela era tão linda.</p> <p>C3–A Branca de neve ficou feliz.</p> <p>C4– Legal</p> <p>C5–Faltou</p> <p>C6–Eu gostei da Branca de Neve e da madrasta.</p> <p>C7–Eu gostei do caçador, da Branca de neve e quando ela fugiu para a floresta.</p> <p>C8–Eu gostei da Branca de neve e do caçador. A rainha tinha um espelho mágico e ela perguntou: Espelho, espelho, existe alguém mais bela do que eu? Branca de Neve é a mais linda. A rainha ficou furiosa e quebrou o espelho. Pediu ao caçador pegar a branca de neve.</p> <p>C9–Eu gostei da parte que começou a história.</p> <p>C10–Muito legal.</p> <p>C11– Ruídos</p> <p>C12– Foi a branca de neve que contou a história.</p> <p>C13–Eu gostei mais da branca de neve, do príncipe e do espelho.</p> <p>C14–Faltou</p> <p>C15–A bruxa que envenenou.</p> <p>C16–Eu gostei da bruxa que envenenou a maçã.</p> <p>C17–Faltou</p> <p>C18–Faltou</p> <p>C19–Faltou</p>
2	Por que a madrasta não gostava da Branca de Neve?	<p>C1 – Porque a madrasta era má. Professora: Mas por que ela era má? –Porque não gostava da branca de neve.</p> <p>C2–Porque ela era muito malvada.</p> <p>C3–Porque ela é muito má.</p> <p>C4–Quando a Branca de Neve cresceu demais, a mãe dela já tinha morrido. Aí o pai dela encontrou a Bruxa e se casou com ela.</p> <p>C5–Faltou</p> <p>C6–Porque ela era do mal.</p> <p>C7–Porque uma era do mal e outra do bem? Professora:–Quem era do bem? –A branca de neve</p> <p>C8–Porque ela não gostava da Branca de Neve e não conhecia ela e pediu para o caçador matar ela.</p> <p>C9–Porque ela era má.</p> <p>C10–É porque ela não gostava.</p> <p>C11– Ruídos</p> <p>C12–Porque ela era mais linda que a madrasta.</p> <p>C13–Porque ela queria ser a mais bela de todas.</p> <p>C14–Faltou</p> <p>C15–Porque ela perguntou ao espelho: _ Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu e o</p>

		<p>espelho respondeu que era a Branca de Neve.</p> <p>C16–Porque a Branca de neve era a mais legal.</p> <p>C17–Faltou</p> <p>C18–Faltou</p> <p>C19–Faltou</p>
3	Por que o espelho dizia a verdade?	<p>C1 – Porque ele é do bem.</p> <p>C2– Porque ele não é malvado.</p> <p>C3– Porque o espelho falou que a Branca de Neve é a mais bonita.</p> <p>C4–É porque ele gostava muito da Branca de Neve.</p> <p>C5–Faltou</p> <p>C6–Ele era do bem.</p> <p>C7–Porque o espelho fala a verdade, ele é do bem.</p> <p>C8–Porque o espelho é do bem. Ele disse que a Branca de Neve é a mais bela de todas.</p> <p>Professora:–Porque ele dizia a verdade?</p> <p>–Porque ele não era do mal.</p> <p>C9–Porque ele era do bem.</p> <p>C10–O espelho falava a verdade porque a bruxa malvada queria matar a branca de neve.</p> <p>C11– Ruídos</p> <p>C12–Porque ele era do bem.</p> <p>C13–Porque ele era do bem.</p> <p>Professora: Como você sabe que ele é do bem?</p> <p>–Porque só a bruxa é má e o espelho é do bem.</p> <p>C14–Faltou</p> <p>C15–Porque ele gostava da branca de neve.</p> <p>C16–Porque ele gostava da Branca de neve.</p> <p>C17–Faltou</p> <p>C18–Faltou</p> <p>C19–Faltou</p>
4	Por que a Bruxa escolheu a maçã?	<p>C1 – Porque os anões gostavam de torta de maçã.</p> <p>C2– Porque a maçã é a da Branca de Neve.</p> <p>C3–Não, ela escolheu uma banana.</p> <p>C4– É porque ela dá certo. Ela foi lá comprou a maçã, colocou no cesto. Ela foi lá e deu pra ela e ela comeu e agora estava no caixão de vidro.</p> <p>C5–Faltou</p> <p>C6–Porque a maçã era envenenada.</p> <p>Professora:– Por que não foi outra fruta?</p> <p>– Porque ela escolheu a maçã.</p> <p>C7– Porque os anões gostam de torta de maçã.</p> <p>C8– Ela decidiu pegar uma maçã envenenada e a Branca de Neve estava numa casinha pequena. E os sete anões deixaram Branca de Neve ficar lá. Aí a madrasta chegou e bateu na porta e Pediu para Branca de Neve comer a maçã. Ela comeu e caiu no chão.</p> <p>C9– Porque ela combina mais com o veneno.</p> <p>C10– Porque queria envenenar a branca de neve.</p> <p>Professora:– Mas porque a maçã?</p> <p>– Porque a maçã é a do livro.</p> <p>C11– Ruídos</p> <p>C12– Porque ele achou ela muito bonita.</p> <p>Professora:– Mas o caçador não era do mal?</p> <p>– Era mas, ele achou ela linda.</p> <p>C13– Porque a bruxa era do mal.</p> <p>Professora: – Mas por que ele não cumpriu a ordem?</p> <p>C14–Faltou</p>

		<p>C15– Porque o caçador gosta muito da branca de neve e queria salvar ela.</p> <p>C16– Porque ele queria namorar com ela.</p> <p>C17– Faltou</p> <p>C18– Faltou</p> <p>C19– Faltou</p>
5	Porque o caçador não cumpriu a ordem da Rainha?	<p>C1 – Porque o caçador achou a branca de neve linda.</p> <p>C2– Porque ele achou tão linda a branca de neve.</p> <p>C3– Porque matou.</p> <p>Professora: A Branca de Neve contou essa história? –Sim, matou só a arma.</p> <p>C4– É porque ele também gostava muito da Branca de Neve.</p> <p>C5– Faltou</p> <p>C6– Porque ela era tão bonita.</p> <p>C7– Ele ficou com medo, porque ela era Linda.</p> <p>C8– Porque ele não queria matar. Aí a madrasta construiu o espelho de novo. E decidiram colocar a Branca de Neve num caixão de vidro. Depois eles casaram e foram felizes para sempre.</p> <p>C9– Porque ele gostava muito dela e a rainha era má. Então ele resolveu falar para ela fugir.</p> <p>C10– Porque ele estava envergonhado porque ela era muito bonita.</p> <p>C11– Ruidos</p> <p>C12– Porque a Branca de Neve gosta mais da maçã.E a Bruxa sabia que a Branca de Neve gostava de maçã.</p> <p>C13– _Porque ele não era do mal. – É porque ela queria. Professora: – Mas porque ela queria? – Porque sim.</p> <p>C14– Faltou</p> <p>C15– Para envenenar.</p> <p>C16– Para envenenar.</p> <p>C17– Faltou</p> <p>C18– Faltou</p> <p>C19– Faltou</p>
6	Por que o beijo do príncipe acordou a Branca de Neve?	<p>C1 – Porque o beijo do príncipe era encantado.</p> <p>C2– O príncipe e aí a bruxa falou: – Espelho, espelho meu existe alguém mais bela do que eu? E o espelho falou de novo que era a Branca de Neve. Aí quebrou o espelho.</p> <p>C3– Ela acordou, trocou uma roupa e ficou feliz para sempre.</p> <p>C4– Ele abriu o caixão e deu um beijo e eles ficaram juntos.</p> <p>C5– Faltou</p> <p>C6– Porque ele era muito bonito.</p> <p>C7– Porque os dois eram do bem.</p> <p>C8– Porque quando ele deu um beijo, ela acordou. Eles casaram e viveram felizes para sempre.</p> <p>C9– Porque beijo acordam pessoas;</p> <p>C10– Porque a Branca de Neve escolheu o beijo.</p> <p>C11– Ruidos</p> <p>C12– Porque o príncipe era lindo e só faz o feitiço, quem é lindo.</p> <p>C13– Porque ele era do bem.</p> <p>C14– Faltou</p> <p>C15– Porque ela estava no vidro e ele abriu a</p>

		caixinha.
		C16– Porque ele é lindo.
		C17– Faltou
		C18– Faltou
		C19– Faltou

Fonte: Da autora (2020).

Segunda situação de contação de histórias



Imagem 4 – “A Bela”

	Pergunta	Respostas
1	Você gostou dessa história?	C1 –Eu gostei quando ela falou que gosta de ler livros. C2– Eu gostei. C3– Gostei muito. Muito linda! C4– A história era bonita. C5– Eu gostei que ela falou para o pai dela pegar uma rosa para ela. C6– Gostei muito. C7– Faltou C8– Faltou C9– Faltou C10– Faltou C11– A Bela. Professora:– O vestido dela era que cor? – Amarelo. C12– Quando estava mexendo. C13– Eu gostei na hora que príncipe pegou a rosa. C14– Gostei. C15– Faltou C16– Legal. C17– Eu achei maravilhosa e gostei que você era a Bela e estava com a gente. C18– É claro que eu gostava. C19– Gostei.
2	O que Bela gostava muito?	C1 – De ler livros. C2– Ela gostava muito de ler livros e gostava de rosas. C3– De ler livros muitos livros. C4– Ler livros. C5– Ela gostava de ler livros. C6– Ela gostava de rosas e de ler livros. C7– Faltou C8– Faltou

		<p>C9– Faltou</p> <p>C10– Faltou</p> <p>C11– Ruídos</p> <p>C12– Ler livros e gostava de rosas.</p> <p>C13– Ela gostava de ler histórias.</p> <p>C14– Ler livros.</p> <p>C15– Faltou</p> <p>C16– Ler livros.</p> <p>C17– Ela gostava de dançar, dar a mão para o Augusto e fazer assim com as mãos. Ela gostava do Homem Aranha, do Batman, de todas histórias.</p> <p>C18– Ajudava o papai dela e também de ler livros.</p> <p>C19– De ler livros.</p>
3	Por que a Fera trocou o pai por Bela?	<p>C1 – Porque ela disse para Fera que ela podia ser trocada pela Fera.</p> <p>C2– A Fera era um príncipe e a Bela se apaixonou por ele.</p> <p>C3– A Fera prendeu o pai dela e ela não queria isso.</p> <p>C4– Porque a Fera pegou a Bela.</p> <p>C5– Porque ela queria ficar no lugar do pai dela.</p> <p>C6– Porque ela queria o pai dela.</p> <p>C7– Faltou</p> <p>C8– Faltou</p> <p>C9– Faltou</p> <p>C10– Faltou.</p> <p>C11– Ruídos</p> <p>C12– Porque ela não queria que o pai dela ficasse preso. Aí a Fera deixou ele ir embora.</p> <p>C13– Porque a Bela queria.</p> <p>C14– Porque ela queria se arrepender e ficar.</p> <p>C15– Faltou</p> <p>C16– Porque a Fera prendeu ele e trocou para a Bela ficar sozinha com ele.</p> <p>C17– Porque ela não deixou o seu vô.</p> <p>C18– Porque ela pediu para ficar no lugar dele.</p> <p>C19– Porque a Bela pediu para o pai pegar uma flor e a Fera prendeu ele.</p>
4	A Fera era feia?O que é feio para você?	<p>C1 – Pra mim do desenho ela é bonita. Professora:– Porque você acha bonita? – Porque ela era o príncipe.</p> <p>C2– Não respondeu</p> <p>C3– Não. Pra mim é feio bater nos colegas e se empurrar não vale.</p> <p>C4– Sim, porque ela tinha dente assim. O dente dela virava assim.</p> <p>C5– Não. A Fera é muito bonita. Nada é feio.</p> <p>C6– Não. Porque no final ela gostou da Bela e a Fera. Feio é brigar com os amigos.</p> <p>C7– Faltou</p> <p>C8– Faltou</p> <p>C9– Faltou</p> <p>C10– Faltou</p> <p>C11– Ruídos</p> <p>C12– Não. A cabeça dela parecendo monstro.</p> <p>C13– Eu acho que sim. Feio, é uma pessoa que é feia. Uma pessoa que faz careta assim. Professora:– Mas a Fera era assim? – Não, mas eu acho que era feia.</p>

		C14– Não. Monstro é feio e a Fera era marrom e eu gosto de marrom.
		C15– Faltou
		C16– Sim. Porque ele prendeu o pai da Bela. Fez feiura.
		C17– Acho. Porque ela não deixou ela ver seu vô
		C18– Sim. Aquelas blusas que me incomodam são feias.
		C19– Não. Bicho.
5	Por que todos queriam matar a Fera?	C1 – Porque o pai da Bela falou pra todo mundo que existia uma Fera.
		C2– Não respondeu
		C3– Porque todo mundo achava que a Fera era feia
		C4– Porque ela era do mal.
		C5– Porque o pai dela foi para casa.
		C6– Eu não sei. Eles acharam que a Fera era má.
		C7– Faltou
		C8– Faltou
		C9– Faltou
		C10– Faltou.
		C11– Ruídos
		C12– Porque ela dava susto em todo mundo. Eles falavam:– Ohh, Fera feia, vamos prender!
		C13– Porque a Fera era feia.
		C14– Porque ela assustava as pessoas.
		C15– Faltou
		C16– Ela era do mal.
		C17– Porque ela é muito malvada.
		C18– Porque achava ela feia.
		C19– Porque ela era malvada.
6	Por que a Bela se apaixonou pela Fera?	C1 – Porque quando a Fera encontrasse o amor verdadeiro a Fera ia virar um príncipe de novo.
		C2– Porque era um príncipe.
		C3– Porque a Bela foi ver a Fera e todo mundo já foi.
		C4– Porque ela deu beijo nela e eles viveram felizes para sempre.
		C5– Porque o pai dela já ia embora.
		C6– A Bela abraçou ele.
		C7– Faltou
		C8– Faltou
		C9– Faltou
		C10– Faltou
		C11– Ruídos
		C12– Porque ele a deixou ir embora e se apaixonou.
		C13– Porque sim.
		C14– Porque ela ia ter uma transformação.
		C15– Faltou
		C16– Porque ela virou uma pessoa.
		C17– Porque ela estava tão linda.
		C18– Porque ela virou um príncipe.
		C19– Porque ela virou príncipe.

Fonte: Da autora (2020).

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ASSINADO PELA PROFESSORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

I - Título do trabalho experimental:

A compreensão da leitura, de crianças de 4 e 5 anos, em atividades de leitura literária e contação de histórias

Professor responsável: *Isa do Carmo Vieira Goulart*

Pesquisador responsável: *Melina Carvalho Botelho*

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras, Departamento de Educação

Telefone para contato: 3538294685

Local da coleta de dados: Colégio Nossa Senhora de Lourdes

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar.
- Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito, não acarretando qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

II - OBJETIVOS

Analisar as narrativas de crianças, de 4 a 5 anos, sobre as experiências de leitura e o processo de afetividade que envolve a tríade criança-livro-adulto, com o propósito de compreender as relações entre as narrativas orais e a mediação leitora.

III - JUSTIFICATIVA

Destaca-se a importância da linguagem escrita nas relações entre professor e aluno, partindo do princípio de que no processo educativo, o professor deve direcioná-lo de forma planejada, sistematizada, tornando o saber docente uma ferramenta desencadeadora de mudanças que levem direto à transformação da sala em um ambiente envolvente e propício à aprendizagem.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

Esta pesquisa, situada na área de formação docente, adotará como procedimento metodológico investigativo a realização de entrevistas, numa perspectiva qualitativa. A entrevista com os profissionais da Educação Infantil de uma escola rede particular de Lavras, MG, e com crianças de 4 a 5 anos da educação infantil.

V - RISCOS ESPERADOS

A entrevista como instrumento traz alguns riscos, dos quais se pode citar o cansaço ou aborrecimento ao responder questionários, durante a realização de gravações de áudio poderia existir o desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante a realização da entrevista. Cita-se como desconforto a utilização de filmagens e aparelhos de gravação de áudio, como recurso tecnológico na realização da entrevista. Agendamento de entrevista em

Fone 35 3829 5182

Campus Universitário
Caixa Postal 3037 Site: http://www.prp.ufla.br/site/?page_id=440 E-mail: coep@nintec.ufla.br
37200-000 Lavras-MG – Brasil CNPJ: 22.078.679/0001-74



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

local que não transmita segurança ou comprometa a integridade física do sujeito, que cause stress ou irritabilidade, como excesso de barulho, movimentação e circulação de pessoas. Porém o maior risco que poderia acontecer seria a quebra de sigilo e compromisso ético assumidos com a pesquisa. Dessa forma, visando poupar o entrevistado de qualquer dano ou risco durante a realização da entrevista, prioriza-se o respeito às necessidades que venham a ser consideradas nesta etapa, dessa forma buscando evitar ou minimizar possíveis desconfortos, mediante flexibilidade na construção e organização do momento da entrevista. Para tanto, pretende-se agendar os encontros em com as professoras a serem entrevistadas, no local de trabalho e na data e horário que tenham disponibilizados para eles, considerando critérios de acessibilidade para que o momento de interação entre o pesquisador e o pesquisado aconteça de forma espontânea e confortável, possibilitando assim um ambiente confortável.

VI - BENEFÍCIOS

A pesquisa traz como benefício uma reflexão sobre a importância das experiências narrativas, em crianças de 3 a 4 anos, com relação aos textos trabalhados nas aulas com suas professoras e uma descrição sobre as influências das narrativas na relação de afetividade da criança com o adulto. A pesquisa traz uma contribuição para o processo de formação dos professores da educação infantil, por permitir uma reflexão sobre suas práticas de leitura com seus alunos e a importância da existência de um vínculo afetivo por meio da leitura, de modo repercutir no processo de aprendizagem da criança.

VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O próprio sujeito tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo ao atendimento a que está sendo ou será submetido.

VIII - CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Para suspender ou encerrar a pesquisa candidato deverá manifestar o não interesse em participar, a desistência ou a suspensão da pesquisa por meio de uma carta redigida pelo próprio responsável.

IX - Previsão de ressarcimento de gastos

A pesquisa não trará custos, nem despesas materiais aos participantes, pois acontecerá em dia e local escolhidos pelos candidatos, evitando deslocamentos impróprios ou inacessíveis, sendo realizada no próprio local de trabalho da cidade em que residem. Caso ocorram despesas com materiais de consumo ou gastos com transporte e alimentação, por parte dos entrevistados durante a realização da entrevista, o pesquisador se responsabilizará por ressarcir os custos, conforme prevê a Resolução 466/12.

X - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu MELINA CARVALHO BOTELHO, certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização do experimento. Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

(Cidade) LAVRAS, 08 de JULHO de 2019.

NOME (legível) MELINA CARVALHO BOTELHO RG MG 12203940

ASSINATURA Melina Carvalho Botelho

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço - Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.
Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.
No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação, da Universidade Federal de Lavras, Ilsa do Carmo Vieira Goulart. Telefones de contato: 035 38294685

Campus Universitário
Caixa Postal 3037
37200-000 Lavras-MG - Brasil

Sítio: http://www.prp.ufla.br/site/?page_id=440

Fone 35 3829 5182
E-mail: coep@nintec.ufla.br
CNPJ: 22.078.679/0001-74

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
ASSINADO PELA COORDENADORA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

I - Título do trabalho experimental:

A compreensão da leitura, de crianças de 4 e 5 anos, em atividades de leitura literária e contação de histórias

Professor responsável: Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Pesquisador responsável: Melina Carvalho Botelho

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras, Departamento de Educação

Telefone para contato: 3538294685

Local da coleta de dados: Colégio Nossa Senhora de Lourdes

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar.
- Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito, não acarretando qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

II - OBJETIVOS

Analisar as narrativas de crianças, de 4 a 5 anos, sobre as experiências de leitura e o processo de afetividade que envolve a tríade criança-livro-adulto, com o propósito de compreender as relações entre as narrativas orais e a mediação leitora.

III - JUSTIFICATIVA

Destaca-se a importância da linguagem escrita nas relações entre professor e aluno, partindo do princípio de que no processo educativo, o professor deve direcioná-lo de forma planejada, sistematizada, tornando o saber docente uma ferramenta desencadeadora de mudanças que levem direto à transformação da sala em um ambiente envolvente e propício à aprendizagem.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

Esta pesquisa, situada na área de formação docente, adotará como procedimento metodológico investigativo a realização de entrevistas, numa perspectiva qualitativa. A entrevista com os profissionais da Educação Infantil de uma escola rede particular de Lavras, MG, e com crianças de 4 a 5 anos da educação infantil.

V - RISCOS ESPERADOS

A entrevista como instrumento traz alguns riscos, dos quais se pode citar o cansaço ou aborrecimento ao responder questionários, durante a realização de gravações de áudio poderia existir o desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante a realização da entrevista. Cita-se como desconforto a utilização de filmagens e aparelhos de gravação de áudio, como recurso tecnológico na realização da entrevista. Agendamento de entrevista em

Campus Universitário
Caixa Postal 3037

Sítio: http://www.prp.ufla.br/site/?page_id=440
37200-000 Lavras-MG – Brasil

Fone 35 3829 5182
E-mail: coep@nintec.ufla.br
CNPJ: 22.078.679/0001-74



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

local que não transmita segurança ou comprometa a integridade física do sujeito, que cause stress ou irritabilidade, como excesso de barulho, movimentação e circulação de pessoas. Porém o maior risco que poderia acontecer seria a quebra de sigilo e compromisso ético assumidos com a pesquisa. Dessa forma, visando poupar o entrevistado de qualquer dano ou risco durante a realização da entrevista, prioriza-se o respeito às necessidades que venham a ser consideradas nesta etapa, dessa forma buscando evitar ou minimizar possíveis desconfortos, mediante flexibilidade na construção e organização do momento da entrevista. Para tanto, pretende-se agendar os encontros em com as professoras a serem entrevistadas, no local de trabalho e na data e horário que tenham disponibilizados para eles, considerando critérios de acessibilidade para que o momento de interação entre o pesquisador e o pesquisado aconteça de forma espontânea e confortável, possibilitando assim um ambiente confortável.

VI – BENEFÍCIOS

A pesquisa traz como benefício uma reflexão sobre a importância das experiências narrativas, em crianças de 3 a 4 anos, com relação aos textos trabalhados nas aulas com suas professoras e uma descrição sobre as influências das narrativas na relação de afetividade da criança com o adulto. A pesquisa traz uma contribuição para o processo de formação dos professores da educação infantil, por permitir uma reflexão sobre suas práticas de leitura com seus alunos e a importância da existência de um vínculo afetivo por meio da leitura, de modo repercutir no processo de aprendizagem da criança.

VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O próprio sujeito tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo ao atendimento a que está sendo ou será submetido.

VIII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Para suspender ou encerrar a pesquisa candidato deverá manifestar o não interesse em participar, a desistência ou a suspensão da pesquisa por meio de uma carta redigida pelo próprio responsável.

IX - Previsão de ressarcimento de gastos

A pesquisa não trará custos, nem despesas materiais aos participantes, pois acontecerá em dia e local escolhidos pelos candidatos, evitando deslocamentos impróprios ou inacessíveis, sendo realizada no próprio local de trabalho da cidade em que residem. Caso ocorram despesas com materiais de consumo ou gastos com transporte e alimentação, por parte dos entrevistados durante a realização da entrevista, o pesquisador se responsabilizará por ressarcir os custos, conforme prevê a Resolução 466/12.

X - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu Terezinha Lopes Werner, certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização do experimento. Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

(Cidade) Lavras, 08 de Julho de 2019.

NOME (legível) Terezinha Lopes Werner RG M 2.322.287

ASSINATURA 

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182
Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.
No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação, da Universidade Federal de Lavras, Ilsa do Carmo Vieira Goulart. Telefones de contato: 035 38294685.

Campus Universitário
Caixa Postal 3037 Sítio: http://www.prp.ufla.br/site/?page_id=440
37200-000 Lavras-MG – Brasil

Fone 35 3829 5182
E-mail: coep@nintec.ufla.br
CNPJ: 22.078.679/0001-74