



ORGANIZADORES

Ana Cláudia Néri Bastos

Eder José de Lima

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO ENSINO- APRENDIZAGEM

Ardélia Silva Pedraça

Beatriz do Espírito Santo

Bernadete do Espírito Santo

Carla Auxiliadora Barreto Romão

Daiani Vieira dos Santos

Débora Boaventura de Oliveira

Eliane Maria de Lima Paixão

Enedina Rodrigues de Jesus Pereira

Gonçalina Maria de Jesus Santos

Joilce Marinho Pereira

Lucimar Dias de Oliveira Gomes

Mayara Almeida Gomes

Meire Lucia da Silva Souza

Raquel de Almeida Santos

Rosana do Carmo Araújo Lobo

Rosinete Rodrigues da Rosa Silva

Sônia Almeida Santos Gomes

Wanessa Virginio da Silva

ISBN 978-65-994283-6-4

2021

ORGANIZADORES

Ana Cláudia Néri Bastos

Eder José de Lima

AUTORES

Ardélia Silva Pedraça

Beatriz do Espírito Santo

Bernadete do Espírito Santo

Carla Auxiliadora Barreto Romão

Daiani Vieira dos Santos

Débora Boaventura de Oliveira

Eliane Maria de Lima Paixão

Enedina Rodrigues de Jesus Pereira

Gonçalina Maria de Jesus Santos

Joilce Marinho Pereira

Lucimar Dias de Oliveira Gomes

Mayara Almeida Gomes

Meire Lucia da Silva Souza

Raquel de Almeida Santos

Rosana do Carmo Araújo Lobo

Rosinete Rodrigues da Rosa Silva

Sônia Almeida Santos Gomes

Wanessa Virginio da Silva

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM

1.^a ed.

2021

1.^a ed.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(e DOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

I34 A importância da contação de história no ensino-aprendizagem [livro eletrônico] / Organizadores Ana Cláudia Néri Bastos, Eder José de Lima. — São Paulo, SP: Ed. Do Autor, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-994283-6-4

1. Crianças — Livros e leitura. 2. Aprendizagem. 3. Arte de contar histórias. I. Bastos, Ana Cláudia Néri. II. Lima, Eder José de.
CDD 028.55

Elaborado por Maurício Amormino Júnior — CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e a sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

São Paulo- SP

ISBN: 978-65-994283-6-4

CDL



9 786599 428364

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
CAPÍTULO 1-O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	8
CAPÍTULO 2-A APRENDIZAGEM INFANTIL	28
CAPÍTULO 3-A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA	37
CONCLUSÃO	52
REFERÊNCIAS	54

APRESENTAÇÃO

Este livro tem como objetivo compreender a importância da Contação de Histórias como ferramenta de ensino e aprendizagem, especialmente para crianças da educação infantil.

A Contação de Histórias promove o desenvolvimento geral da criança e promove pensamentos e atitudes positivas relacionadas à educação pessoal e social. Este livro foi elaborado por educadoras infantis interessadas, em tratar sobre tema de Contação de Histórias, permitindo que adentrar nesse universo e enfatizando a importância das experiências prazerosas que envolve a prática de contar histórias.

As histórias precisam fazer presentes no dia a dia das crianças desde a mais tenra idade, sendo que os seus pais e professores também insiram nas suas vidas esse tão preciso instrumento que, muito mais que de proporcionar momentos de ricos de prazer, encantamento, entretenimento, permite a imaginação, a fantasia e colabora sobremaneira com o desenvolvimento infantil em todos os níveis, transmite valores que regulamentam a boa convivência entre as pessoas, proporcionando aprendizagens das mais variadas formas, assim oportuniza momentos de total prazer e liberdade.

As histórias devem estar presentes na vida das crianças desde os seus primeiros meses, pois elas fazem parte do cotidiano, favorecem o desenvolvimento da imaginação e a troca de experiências através do convívio familiar.

A realidade de hoje mostra que a cada dia os pais têm menos contato com os seus filhos, onde estes passam a maior parte do tempo, sozinhos. Portanto, é muito importante que pais e professores se esforcem para preservar o brincar, as preferências de leitura, a expressão emocional e o desenvolvimento humano.

À luz dessas considerações, o interesse pelas questões de contar histórias surge do desejo de conhecer a importância e a contribuição das histórias e a sua relação com a aprendizagem das crianças.

Conforme Bassedas (1999, p. 54) apud Neri (2011), a escola infantil é considerada uma estrutura para o desenvolvimento, porque existem condições para que uma criança se desenvolva como ser humano. Apresenta experiências, vivências compartilhadas, emoções,

frustrações neste ambiente. Lidar com essa situação com a ajuda de adultos e outras crianças dá-lhe novas oportunidades de crescer e seguir em frente. As histórias são muito úteis para transmissão de valores porque dão razão ao ser, e a comportamentos humanos, e que com esse recurso as crianças podem se desenvolver socialmente, oralmente, se expressar de uma forma concreta, manifestar os seus sentimentos existentes, valorizar o outro, sua opinião e sentimento, favorecer a sua aprendizagem, que essa pesquisa foi proposta a ser realizada.

O objetivo deste trabalho é estudar as contribuições da Contação de Histórias no ensino-aprendizagem de crianças, bem como identificar como se dá o desenvolvimento infantil nos aspectos motores, social, afetivo, oral e emocional; identificar a relação do lúdico com a aprendizagem infantil; analisar a Contação de Histórias como ferramenta de aprendizagem, bem como na alfabetização.

Este trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro refere-se ao Desenvolvimento e a Aprendizagem Infantil. O segundo acerca da Aprendizagem Infantil. O terceiro trata da Contação de Histórias, e a relação desse recurso com o desenvolvimento e a aprendizagem infantil e alfabetização.

Por fim são relacionadas as considerações finais deste estudo.

CAPÍTULO 1

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Daiani Vieira dos Santos¹
Débora Boaventura de Oliveira²
Lucimar Dias de Oliveira Gomes³
Mayara Almeida Gomes⁴
Raquel de Almeida Santos⁵
Sônia Almeida Santos Gomes⁶
Wanessa Virginio da Silva⁷

A partir do momento em que as crianças deixam de ser bebê, seguem o seu percurso de transformação ao longo da sua existência, vinculados às condições biológicas e transformados em seres dotados da autonomia e independência proporcionada pelo espaço social, familiar e escolar.

O desenvolvimento de uma criança não ocorre de modo linear, essas transformações acontecem gradualmente e contínuo. Durante essa evolução a criança adquire avanços e retrocessos, de maneira que cada uma tenha um desenvolvimento particular, necessitando que sejam respeitadas as suas necessidades e limitações.

Campos (2007) citando Wallon diz que o desenvolvimento infantil é determinado por aquilo que a criança capta do mundo, quanto pelas injunções do seu amadurecimento humano.

¹ Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário - UNIVAG, Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Afirmativo.

² Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Nossa Senhora de Fátima, Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade Afirmativo.

³ Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário - UNIVAG, Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Atitude de Educação Continuada – FAEC.

⁴ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Cuiabá - UNIC, Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade Afirmativo.

⁵ Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário - UNIVAG, Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade Afirmativo.

⁶ Graduada em Letras pelo Centro Universitário – UNIVAG, Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Educação e Tecnologia – INET, Especialista em Educação de Jovens e Adultos – Faculdades Integradas de Cuiabá, Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade Afirmativo.

⁷ Graduada em Pedagogia pela Universidade Pitágoras – UNOPAR, especialista em Educação Infantil pelo Instituto de Ensino Superior de Minas Gerais - IESMIG.

Em conformidade com Bee (2003), os teóricos cognitivo-desenvolvimentais, interessados no desenvolvimento cognitivo e não na personalidade, mudaram a ordem de importância, ressaltando a centralidade da exploração dos objetos pela criança. O psicólogo Jean Piaget (1896/1980) é o precursor dessa teoria que se tornou referência para os pensamentos de diversas gerações de psicólogos desenvolvimentais, dentre eles Lev Vygotsky (1896/1934).

As detalhadas observações de Piaget sobre tais mudanças no pensamento das crianças levaram-no a várias suposições, sendo a mais central delas a de que está na natureza do organismo adaptar-se ao seu ambiente. Este é o processo ativo. Em contraste com muitos teóricos, Piaget não acha que o ambiente molda a criança. Em vez disso, a criança (como o adulto) busca, de forma ativa, compreender o seu ambiente. Nesse processo, ela explora, manipula e examina os objetos e as pessoas de seu mundo (BEE, 2003).

Ducan (1995) apud Bee (2003) diz que Vygotsky diverge de Piaget num aspecto essencial: ele estava convencido de que os modos complexos de pensamento origina-se com base nas interações sociais, e não na exploração individual da criança.

O envolvimento de pais e professores é muito importante no desenvolvimento de uma criança. O bebê pode reproduzir, alcançar, apoiar e encorajar os objetivos de uma atividade particular. A interação é a base do processo de desenvolvimento e aprendizagem de um assunto. Quando uma criança entra em contato com outras pessoas, por meio da troca de experiências, do mesmo ambiente, portanto, dos mesmos brinquedos, das mesmas pessoas e dos mesmos interesses, as oportunidades de aprendizagem aumentam, gerando crescimento.

Para Figueiredo (2013, p. 17) é através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da socialização com outras crianças e adultos, que elas vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada.

Entende-se que as teorias sócio-interacionistas mostram que o desenvolvimento infantil se realiza de forma dinâmica, contínua e ativa. Para entender melhor a visão desses autores, suas teorias serão apresentadas a seguir.

1.1 Teoria de Piaget

A primeira abordagem ao desenvolvimento cognitivo ou pesquisa de inteligência concentra-se nas habilidades intelectuais que distinguem as pessoas de conceitos predefinidos.

Conforme Bee (2003), essas abordagens tiveram uma grande fraqueza: não lidavam com o fato de que a inteligência se desenvolve. À medida que as crianças crescem, o pensamento delas se torna cada vez mais abstrato e complexo.

Seguindo a linha de pensamento que a inteligência se desenvolve, fundamenta-se a segunda grande tradição no estudo do desenvolvimento cognitivo, a abordagem cognitivo-desenvolvimental de Jean Piaget e seus seguidores. “O foco de Piaget foi o desenvolvimento das estruturas cognitivas, e não o poder intelectual; os padrões de desenvolvimento que são comuns a todas as crianças, e não as diferenças individuais” (BEE, 2003).

Para Campos (2007, p. 69) as estruturas cognitivas começam a se desenvolver desde o momento em que a criança inicia as suas experiências com o ambiente, mas conforme Piaget, ela traz estruturas já construídas e programadas para a sua interação ambiental, dando um sentido psicogenético para a sua teoria.

Piaget percebeu que as estruturas intelectuais ou cognitivas são construídas através da interação entre o ser humano e o ambiente, propiciando a maneira como as pessoas podem tratar com as ideias, coisas e eventos. Para Piaget a criança adaptar-se ao mundo de maneira cada vez mais satisfatória. Na sua teoria o processo de adaptação é constituído por vários subprocessos vitais (BEE, 2003).

Para ele o conhecimento era visto como ações, tanto mentais, sensoriais como físicas, e as chamava esquema. No decorrer do desenvolvimento, a criança adquire pouco a pouco esquemas mentais complexos, que a faz perceber e analisar, assim como favorece o raciocínio sistemático. De acordo com Piaget, a mudança dos esquemas sensório-motores simples do período de bebê para os esquemas mentais complexos da infância posterior se dá pela operação de três processos básicos: assimilação, acomodação e equilíbrio.

O processo de assimilação permite ao organismo manipular o mundo externo para torná-lo como si mesmo (CAMPOS, 2007, p. 70). Assimilação é o processo de absorver alguma experiência, ou evento em algum esquema. Para Bee (2003), a assimilação é um processo ativo, que permite à criança assimilar seletivamente as informações para poder armazená-las na memória.

Também para ela se adaptar é levada à acomodação, segundo a qual o organismo

modifica-se para se tornar mais semelhante ao ambiente (BEE, 2003). Esse processo de acomodação é muito importante para a mudança do desenvolvimento, é através dele que as ideias são organizadas, possibilitando transformações nas estratégias e aprimoramento das habilidades.

A equilibração é o terceiro aspecto da adaptação. Para Piaget a criança está sempre lutando por coerência, buscando permanecer “em equilíbrio”, visando chegar a um entendimento do mundo que faça sentido na sua totalidade (BEE, 2003). Piaget via três pontos em particular que significavam reorganização ou equilibração, e divididos em equilibrações maiores, fazem surgir os quatro estágios: (1) Sensório-motor, de 0 a 2 anos; (2) Pré-operacional, de 2 a 6 anos; (3) Operações concretas, de 7 a 11 anos; e (4) Operações formais, de 12 em diante (CAMPOS, 2007, p. 72).

O sensório-motor Piaget classificou pela faixa etária de 0 a 2 anos. O pensamento se inicia pela ação, a forma inicial de pensar e resolver problemas. Segundo Campos (2007, p. 72) durante este estágio, desde a fase do nascimento, as estruturas físicas vão sendo modificadas como resultado das interações ambientais. A criança vai se torna capaz de interações progressivamente sofisticadas com o mundo. Desta forma, ela adapta-se e organiza o mundo, assimilando novas experiências e no futuro acomoda os seus comportamentos conforme o ambiente.

Neste período, das estruturas físicas emergem os esquemas que são sequências de ações consistentes e equivalem aos conceitos. Neste primeiro estágio são usadas como exemplos ações como o “sugar”, “pegar”, “vocalizar”, etc., inicialmente interações reflexas que vão progredindo para uma inteligência sensório-motora mais sofisticada. O bebê começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio. A inteligência é prática. Em tal estágio, o contato com o meio é direto e imediato, sem representação ou pensamento.

No pré-operacional se encontram crianças de 2 a 6 anos. O principal progresso deste estágio é o desenvolvimento da função simbólica, o que já altera a forma da criança resolver os problemas que venha a enfrentar. Ela começa a usar símbolos mentais como associação de imagens ou palavras que representam os objetos que não estão presentes no instante.

Nesta fase o desenvolvimento da fala é também significativo: se aos dois anos a criança possuía um vocabulário de 270 palavras, já aos três possui um vocabulário de cerca de 1.000 palavras (CUNHA, 2000). A inteligência é caracterizada, portanto, pela capacidade de a criança realizar ações mentais, porém essas diferem daquelas do indivíduo adulto.

Campos (2007, p. 73) diz que à semelhança do adulto, a criança neste estágio representa a realidade para si mesma, através de sinais e símbolos, isto é, os seus processos de pensar já são interiorizados. Entretanto, comparada com as mais velhas e aos adultos, a pré-operacional apresenta um pensamento assistemático, inconsistente e ilógico. A sua capacidade de raciocinar ainda é pré-lógica, pois ela toma como base a sua própria experiência para explicar fatos da realidade, o pensamento pré-operatório recebe o nome de pensamento egocêntrico.

Nesta idade a criança tem dificuldade para julgar e entender a vida cotidiana a partir de princípios gerais, porém torna-se capaz de representar mentalmente pessoas e situações, pode agir por simulação, “como se”. A sua percepção é global, sem discriminar detalhes. Deixa-se levar pela aparência, sem relacionar aspectos. É centrada em si mesma, pois não consegue colocar-se abstratamente no lugar do outro.

O operacional-concreto envolve crianças de faixa etária de 7 a 11 anos. A criança já consegue relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade. Não se limitando à representação imediata, mas ainda depende do mundo concreto para chegar à abstração. Desenvolve também a capacidade de refazer um trajeto mental, voltando a um ponto inicial de uma determinada situação. Campos (2007, p.74) diz que o pensamento não mais consiste de atos representativos desunidos, sem ordem e consistência, tornam partes de sistemas de atos relacionados, ou seja, as chamadas operações concretas, podendo ser lógicas.

O desenvolvimento das operações concretas permite à criança em utilizar os conceitos de classes, relações, quantidade, seriação, classificação, podendo assim mencionar neste estágio o amadurecimento na compreensão de conceitos matemáticos, e de raciocínio conseqüentemente. Agora, a fantasia e a realidade não mais se misturam no pensamento da criança, e ela consegue operar mentalmente (com lógica) através da manipulação de objetos concretos. Os esquemas cognitivos do indivíduo são ferramentas que ainda dependem de dados empíricos (CUNHA, 2000).

No último estágio, o das operações-formais; a criança de 12 anos em diante evolui de modo sensório-motor de inteligência para alcançar, na adolescência e na fase adulta, as características do pensamento formal. A representação permite a abstração total. Ela não se limita mais à representação imediata, nem apenas às relações preexistentes, mas capaz de pensar em todas as relações possíveis logicamente (INFÂNCIA, 1999).

De acordo com Cunha (2000) é nesta fase que o jovem imagina sociedades alternativas e sistemas filosóficos alternativos, visto que: “Abre-se, para a pessoa, todo um horizonte novo de perspectivas de vida e de transformação, de si mesmo e do mundo, realidade que ela agora começa a dominar através de recursos intelectuais mais avançados”.

Para Piaget a ordem de estágios são confirmadas com frequência, pois as crianças mudam evidentemente não somente naquilo que sabem, mas também na sua maneira de lidar com os problemas. Por outro lado, parece improvável que essa progressão relacionada ao desenvolvimento envolve estágios gerais e coerentes do tipo imaginado por Piaget, pois o desempenho das crianças apresenta mais variações do que apresentado pelo autor. A mesma criança pode usar várias estratégias sofisticadas para um mesmo categoria de problema, como estratégias bem simples para outro (HIRSCHFELD e GELMAN, 1994 apud BEE, 2003).

A sequência que Piaget definiu para o desenvolvimento da criança aprimora no que diz respeito à sua ordem, a criança pode até passar por essas fases definidas, mas não necessariamente na idade exata. O que significa que a mesma apresenta desempenho em alguns momentos variáveis, e consegue resolver os seus problemas não necessariamente no mesmo instante de outras. Piaget na sua teoria com base na cognição, e no fato de que a criança deve estar em contato com o ambiente e objetos concretos para desenvolver a sua inteligência.

1.2 Teoria de Vygotsky

Lev Vygotsky baseou-se nas concepções materialistas de 1917, pressupondo que o ser humano é constituído na sua relação com o outro. Para este teórico, a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico, ao longo do desenvolvimento do indivíduo o funcionamento do seu psicológico é modelado.

De acordo com Campos (2007, p. 64) o ser humano possui dupla natureza, uma

que a torna membro de uma espécie biológica e outra que permite o seu desenvolvimento num grupo cultural. Para Vygotsky o cérebro humano é modelado, os pensamentos não são fixos, eles se ajustam de acordo com indivíduo se desenvolve.

Esta compreensão acerca do desenvolvimento relaciona-se na concepção vygotskyana a noção de mediação elaborada pela representação mental através do uso de símbolos, isto é, da linguagem, dispensando os referentes concretos.

Portanto, o desenvolver da abstração e da generalização, possibilita ao indivíduo o aparecimento dos chamados processos psicológicos superiores, tipicamente humanos.

Assim, os processos simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto do conhecimento têm origem social, sendo então fornecidos pela cultura, quando o indivíduo em seu desenvolvimento vai internalizando as formas culturalmente oferecidas de comportamento. As funções psicológicas superiores, através da operação com sistemas simbólicos são construídas de fora para dentro do indivíduo (CAMPOS, 2007, p.65).

Assim sendo, a função como um sistema simbólico se constitui no indivíduo de fora para dentro, ou seja, é a cultura, arte, portanto o meio social que fornece ao mesmo um universo de representações significativas do mundo real. Para Vygotsky o ser humano aprende com o contato humano. A linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, serve para intercâmbio social e para a formação de conceitos, compartilhados pelos usuários dessa linguagem (CAMPOS, 2007, p. 64).

Ao permitir que nomes sejam aplicados a objetos que fazem parte de um conjunto de atributos, independente de cor ou tamanho. Vygotsky focaliza a formação de conceitos num processo que se transforma ao longo do desenvolvimento, o sistema de relações e generalizações contido numa palavra.

Como as tarefas de compreender e comunicar-se são essencialmente as mesmas para o adulto e para a criança, esta desenvolve equivalentes funcionais de conceitos numa idade extremamente precoce, mas as formas de pensamento que ela utiliza ao lidar com essas tarefas diferem profundamente das do adulto, em sua composição, estrutura e modo de operação (VYGOTSKY 1989, p. 48 apud OLIVEIRA, 1992).

Vygotsky distingue dois tipos de conceitos, os chamados “cotidianos” ou “práticos” desenvolvidos no decorrer das atividades da criança nas suas interações sociais imediatas, e os conceitos “científicos” adquiridos por meio do ensino, pelos processos deliberados de instrução escolar. O aprendizado desperta um crescimento interior que só pode acontecer quando um indivíduo interage com os outros. O processo de aprendizagem

educacional realizado na escola fornece aos membros imaturos da cultura da alfabetização o acesso ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e procedimentos meta cognitivos, com foco no esclarecimento de conceitos científicos (CAMPOS, 2007, p. 66).

Vygotsky divide este percurso em três grandes estágios, subdivididos em várias fases (OLIVEIRA, 1992, p. 29). No primeiro, é a formação de conjuntos sincréticos, os objetos são agrupados pela criança em conjuntos sincréticos com base em fatores perceptuais, como a proximidade espacial. Esses nexos são instáveis e não relacionados aos atributos relevantes dos objetos. No segundo estágio, denominado pensamento por complexos, as ligações entre os componentes dos objetos não são abstratas e lógicas, mas apenas concretas e factuais, de maneira que qualquer conexão incluir um elemento num complexo sem a lógica devida.

Segundo Vygotsky (1989, p. 53) apud Oliveira (1992, p. 29), a diferença entre um complexo e um conceito é que o conceito agrupa os objetos de acordo com um atributo. As ligações que unem os elementos de um complexo ao todo, e entre si, podem ser tão diversas quanto os contatos e as relações que existem de fato entre os elementos.

No terceiro estágio, a criança agrupa objetos com base num único atributo, conseguindo abstrair características isoladas na totalidade da experiência concreta. Vygotsky afirma que este estágio leva a criança à formação dos conceitos propriamente ditos.

Campos (2007, p. 67) afirma que embora Vygotsky se refira a uma ordem, o terceiro estágio não necessariamente aparecerá após o segundo estágio. Portanto, o percurso genético para o desenvolvimento conceitual não é linear.

Os conceitos de Vygotsky relacionados ao processo de desenvolvimento evidenciam que o indivíduo humano é dotado de um aparato biológico que estabelece limites e possibilidades para o seu funcionamento psicológico, interage simultaneamente com o mundo real em que vive e com as formas de organização desse real dadas pela cultura. Essas formas são dadas ao longo do desenvolvimento, internalizadas pelo indivíduo e se constituirão no material simbólico pela mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (OLIVEIRA, 1992, p. 29).

Na sua teoria, Vygotsky apresenta um dos mais importantes conceitos: a ZDP — Zona de Desenvolvimento Proximal, Real e Potencial. De acordo com Rego (1995), em qualquer pessoa existem dois níveis de desenvolvimento efetivo, indicados pelo que o sujeito pode

realizar sozinho, o real, e um nível de desenvolvimento potencial, indicado pelo que o indivíduo pode realizar com ajuda de outra pessoa mais velha ou mais experiente.

Segundo Paganotti (2011) a zona de desenvolvimento real engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas. Em geral, este nível é estimado pelo que uma criança consegue realizar sozinha, não considerado o que ela conseguiria alcançar com a ajuda de outra criança ou um professor. É justamente na distância do que ela já sabe com o que ela pode aprender com a assistência de outro indivíduo que Vygotsky defende como a Zona de Desenvolvimento Proximal. Essa zona refere-se aos processos que estão em construção na criança ou o que ainda não amadureceram.

A ZDP é um domínio psicológico em constante transformação, aquilo que a criança não consegue fazer hoje sozinha ela conseguirá fazer amanhã. É definida por Fino (2011) como uma ferramenta capaz de compreender o curso interno do desenvolvimento e permitir a tomada de consideração dos ciclos e processo de maturação que já estão completos, além dos que estão em processo de formação. A ZDP possibilita delinear o futuro imediato da criança e o estado dinâmico que ela se encontra quanto ao seu nível de desenvolvimento.

Essas zonas são demonstradas nas etapas de aprendizagem em que é fundamental existir o acompanhamento de adultos para que as crianças possam ter avanços em certas atitudes e ações que ainda não conseguem executar sozinhas. A teoria de Vygotsky considera que para compreender o desenvolvimento é preciso partir daquilo que a criança consegue realizar sozinha (SILVA & LUCAS, 2003).

Para Vygotsky, o processo de aprendizagem inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre pessoas, ele traz uma grande contribuição para a educação: a sua proposta de relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Para ele o desenvolvimento é atrelado à aprendizagem, sendo que uma pessoa passa a vida aprendendo coisas, e é este caminho da aprendizagem que definirá por onde passará o seu desenvolvimento. Para ele o saber é construído socialmente, e essa interação é uma responsável pelo desenvolvimento da criança (REGO, 1995).

Vygotsky enfatize que o desenvolvimento está se expandindo ao longo da vida, como resultado, o sujeito se torna interativo ao invés de passivo ou ativo, e não há um estágio

estabelecido para explicar como o desenvolvimento ocorre. Esse processo é realizado de dentro para fora e, para que a interação aconteça, o indivíduo precisa entrar em contato com outros seres portanto, precisa aprender.

1.3 Teoria de Wallon

Henri Wallon tem a sua teoria do desenvolvimento humano baseada na integração da razão com a emoção, supondo a não dissociação entre o plano motor e o plano mental. Nessa teoria, o desenvolvimento infantil é determinado pelo que a criança capta do mundo e pelo amadurecimento, sugerindo uma perspectiva psicogenética sociocultural.

Para Campos (2007, p. 58) Wallon estuda a evolução do psiquismo humano a partir das raízes orgânicas, isto é, desde a neurogênese no feto até a velhice e morte, situando-a nas suas determinações culturais e até comparando-a as espécies filogeneticamente mais próximas e mais afastadas. O estudo de Wallon analisa as atividades motoras, lúdicas, perceptivas, cognitivas e a evolução do “eu”, não enfatizando as faixas etárias apenas.

Wallon atribui à emoção um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano. Para ele, quando nasce uma criança, todo contato estabelecido com as pessoas que cuidam dela, são feitos via emoção. A criança é constituída de corpo e emoção, e não apenas cognição (FREITAS, 2013, p. 2).

Para Wallon a compreensão sobre o acesso da criança ao mundo do pensamento, conhecer os fatos patológicos, neurológicos, psicológicos para serem consideradas as representações mentais.

No período de mais ou menos três meses após o nascimento, são observados reflexos e movimentos impulsivos, ou seja, simples descargas motoras sem objeto exterior, que acompanham estados de bem-estar ou desconforto. Segue-se uma etapa emocional, em que a movimentação automática e a impulsiva é alimentada pelas reações do ambiente humano. Desta maneira, por volta dos seis meses, já se pode distinguir na mímica infantil todas as emoções básicas: alegria, medo, espanto e tranquilidade, com o poder de atuar sobre o ambiente humano, representado pela mãe, de quem conseguem a satisfação de suas necessidades, usando essa expressividade emocional (CAMPOS, 2007, p. 59).

No final do primeiro ano, a criança começa uma atividade de exploração do período sensório-motor chamado assim por Wallon. Durante quase todo o primeiro ano ela está voltada para a sensibilidade interna, que ainda não se inicia cognitivamente.

Segundo Campos (2007) Piaget parece aceitar que a afetividade determina a inteligência. Para Wallon, a afetividade precede o aparecimento das condutas cognitivas. No que

se diz respeito à socialização da criança, Piaget diz que ela é um ser pré-social até o surgimento da fala. Wallon diz que quando a criança sai da barriga, transita até a formação da comunicação verbal e alcança a categoria de ser humano maduro. O período sensório-motor se constata na criança com idade de zero até dois anos, para Piaget e Wallon.

Conforme Campos (2007, p. 62) o desenvolvimento psicogenético, para Wallon ocorre em diversos estágios, embora esse autor não se refere a novos estágios, mas a um novo categoria de conduta dominante, sem limites precisamente fixados pela idade cronológica.

Estágio impulsivo puro: tratam das características dos recém-nascidos, durante os três primeiros meses eles dormem a maior parte do tempo, e respondem a maior parte dos estímulos de natureza interna muito mais que do ambiente externo.

De acordo com Dantas (1992, p. 91) o ponto de partida do longo desenvolvimento que conduzirá ao pensamento categorial e à personalidade diferenciada são os movimentos reflexos e os impulsivos. Os movimentos dos seus membros inferiores e superiores são completamente inoperantes.

Conforme Wallon, enquanto exprimem estados de desconforto os mesmo são interpretados como uma forma de comunicação. As funções das respostas do meio humano se tornam movimentos de expressão, desenvolvendo e mantendo uma relação de afeto. O que leva a um estágio emocional, Wallon descreve a partilha das emoções como a alegria e a tristeza em que ela divide com os adultos que dela cuidam. Quando a criança aprende a andar, completam-se as competências necessárias e configura-se uma nova fase, sendo de orientação inversa à anterior.

No Estágio sensório-motor: acontece o desenvolvimento das sensações motoras, e o desenvolvimento do mundo das coisas. São atribuídos nesse estágio os aspectos muito importantes como a marcha e a linguagem, surge também a atividade simbólica como a capacidade de atribuir ao objeto e a sua representação um sinal-verbalização (CAMPOS, 2007, p. 63).

Wallon atribui o projetivo, equivalente a “simbólico”, desde então, conforme Dantas (1992, p. 93), ocorre a recuperação da autonomia do gesto, a brincadeira livre com a musicalidade das palavras constitui um objetivo, muitas vezes difícil de alcançar, para os artistas

gráficos ou verbais que buscam libertar o gesto e a palavra do controle da consciência e reabrir os espaços da criação (DANTAS, 1992, p. 93).

Estágio do personalismo: a criança resolve situações que eram complicadas e reconhece a sua própria personalidade, torna-se independente das situações, alcança a consciência de si, constrói uma crise de oposição para a sua adaptação na vida familiar e escolar aos 6 anos.

A Adolescência é uma etapa importante que separa a infância da fase adulta, que Wallon enfatiza o seu valor funcional, recolocando a afetividade no primeiro plano, de modo a monopolizar todas as dificuldades dos indivíduos. É uma etapa em que o adolescente descobre que a vida social deve ser orientada por valores espirituais e morais, fundamentais a uma vida dupla plenamente realizada (CAMPOS, 2007, p. 64).

Wallon analisou a personalidade e não simplesmente o desenvolvimento cognitivo caracterizando cada estágio pelo surgimento de um traço dominante, pelo domínio de uma função sobre as demais, tendo a sua teoria com base numa prática que dê conta das demandas infantil nos planos afetivo, cognitivo e motor promovendo o seu desenvolvimento em todos esses níveis.

Para Wallon, o ser humano é organicamente social, isto é, a sua estrutura orgânica compõe a intervenção da cultura para se atualizar (DANTAS, 1992, p. 36).

Esse teórico ressalta o afeto, a importância de uma relação de afetividade, amor, companheirismo, para favorecer na criança os seus aspectos motor, social, entre outros.

1.4 Tipos de desenvolvimento

No processo de desenvolvimento das crianças, é importante a participação dos pais, professores e outras crianças, pois de acordo com Neri (2011, p. 12), o sujeito somente consegue atingir e reproduzir certas atividades, como, por exemplo: andar de bicicleta, fazer nó no cadarço, montar um quebra-cabeça, quando estes tiverem ajuda de outro indivíduo que já sabe exercer essas ações. Para uma melhor aquisição de conhecimentos pode-se então começar a falar sobre o desenvolvimento cognitivo.

Área cognitiva: aborda as capacidades que permitem compreender o mundo, nas diferentes idades, e de atuar nele, através do uso da linguagem ou mediante resoluções

das situações problemáticas que se apresentam. Mesmo assim, é necessário fazer referência às capacidades que a criança dessa idade tem para criar ou comunicar-se através do uso de todas as linguagens (verbal, artística, etc.) (BASSEDAS, 1999, p. 31).

O desenvolvimento cognitivo relaciona-se com o pensamento, o raciocínio e a inteligência do indivíduo, em que ao nascer, deve obter um envolvimento e uma compreensão do mundo em que vive, e essa capacidade cognitiva para ser alcançada é preciso o uso e ajuda da linguagem verbal. De fato, as histórias infantis são fundamental para essa construção (NERI, 2011, p. 19).

As capacidades cognitivas incluem a inteligência medida das crianças, seus níveis de pensamento, e até, em certa medida, sua criatividade e a maneira como conduzem as relações interpessoais. Como a linguagem é o meio pelo qual o pensamento geralmente acontece, e como boa parte da inteligência e da atividade criativa é expressa pela linguagem, esta também costuma ser considerada uma atividade cognitiva (FONTANA, 2002, p. 65).

As abordagens acerca do desenvolvimento cognitivo, na teoria piagetiana citada acima em outros tópicos, devem ser consideradas se tratando da evolução da inteligência da criança, mas citamos outras contribuições fundamentais para esses estudos como do psicólogo Jerome Bruner. Para ele a criança passa por três estágios principais no seu caminho para adquirir os processos de pensamento maduro do adulto: atuante (em que o pensamento é baseado em ações), icônico (em que as imagens são cada vez mais usadas) e simbólico (em que se emprega o simbolismo complexo, incluindo a linguagem) (FONTANA, 2002, p. 78).

Alguns exemplos de ações como: quando o bebê observa a sua mamadeira, ele sabe que está na hora de comer, quando toma banho e veste o pijama, ele sabe que vai dormir, ou quando alguém mostra um livro, ele sabe que ouvirá uma história. Esses estágios definidos por Bruner são vivenciados ao longo da vida.

Desenvolvimento motor: ele inclui as habilidades de movimento, chamadas habilidades amplas, como em gatinhar, caminhar, correr e andar de bicicleta; e as habilidades de manipulação, chamadas habilidades motoras finas, como agarrar ou apanhar objetos, segurar um lápis ou usar uma agulha (BEE, 2003, p. 147).

Segundo Fonseca (2008) o desenvolvimento motor é o processo de mudança no comportamento, relacionado com a idade, tanto na postura quanto no movimento da criança. É um processo de alterações complexas e interligadas das quais participam todos os aspectos de crescimento e maturação dos aparelhos e sistemas do organismo. O desenvolvimento motor não

depende simplesmente da maturação do sistema nervoso, mas da biologia, do comportamento e do ambiente.

A importância do movimento na vida de uma criança se torna necessária para que ela seja estimulada no seu processo de aprendizagem, as histórias infantis trazem uma contribuição, pois elas necessitam se movimentar, manipular, dominar gestos e objetos, possuir equilíbrio e habilidades (NERI, 2011, p. 14).

A área motora inclui tudo aquilo que se relaciona com a capacidade de movimento do corpo humano, tanto da sua globalidade como dos segmentos corporais (BASSEDAS, 1999, p. 31).

É através do corpo que a criança descobrirá o mundo, experimentar sensações e situações, expressar-se, perceber-se e perceber as coisas que a cercam. À medida que ela se desenvolve quanto mais o meio permitir, vai ampliando as suas percepções e controlando o seu corpo através da interiorização das sensações. Com isso vai conhecendo o seu corpo e ampliando as suas possibilidades de ação. O corpo é, portanto, o ponto de referência que o ser humano possui para conhecer e interagir com o mundo. Ele servirá de base para o desenvolvimento cognitivo, para a aquisição de conceitos referentes ao espaço e ao tempo, para um maior domínio dos seus gestos e harmonia de movimentos (ALVES, 2007, p. 49).

Desenvolvimento afetivo e social: de acordo com Bassedas (1999, p. 31) a área afetiva engloba os aspectos relacionados com as possibilidades de sentir-se bem consigo mesmo, de equilíbrio pessoal, o que permite confrontar-se com situações e pessoas novas (relação interpessoal) e ir estabelecendo relações cada vez mais alheias, distanciadas, bem como atuar no mundo que a rodeia (atuação e inserção social).

Desde os primeiros meses de vida, existe uma relação entre o bebê e o seu cuidador, essa relação se torna afetiva e comunicativa. Assim proporciona laços de afeto, troca de informações, socialização. Essas relações são essenciais para a construção da identidade do ser humano, além de ajudar no desenvolvimento da criança em todos os aspectos.

Segundo Neri (2011, p. 24) as primeiras comunicações ocorrem através das manifestações corporais, o ato de abraçar, de sorrir, acariciar a criança, expressões dos adultos e os bebês correspondem com choros e depois com as palavras. Esse vínculo promoverá um

processo de socialização e a criança perceberá e verá a atuação de pessoas num ambiente sociocultural.

Os vínculos afetivos que as crianças criam ao longo do seu crescimento são significantes para que ela se sinta segura, buscando os conhecimentos, os estímulos que são oferecidos também as deixarão mais próximas do processo de aprendizagem.

1.5 O desenvolvimento infantil

A criança, como todo o ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida numa sociedade, com uma determinada cultura, num determinado momento histórico. E aquela é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca (RCNS, 1998, p. 21).

Uma criança entra na idade pré-escolar aos três anos, ainda trocando os passos. Ao entrar nessa idade elas costumam a estar juntas, mas nem sempre brincam juntas, e ainda não sabem dedicar-se a uma atividade coletiva. É sabido também o progresso no desenvolvimento motor, assim como na linguagem, e nos aspectos social e cognitivo (HYMES, 1995, p. 51).

De acordo com Moraes (2003) a criança de três anos passa pela crise de oposição, que é a afirmação do “eu”, ela descobre que é um ser independente nas suas relações com o ambiente é a distinção entre o EU e o NÃO EU. Com isso manifesta reações de raiva quando frustrada. Exige atenção para si e muitas vezes são dominadoras e ciumentas, e já conseguem mascarar ou assimilar situações para obter alguma vantagem.

O EU E O OUTRO a construção do eu na teoria de Wallon depende essencialmente do outro, quer seja para ser referência, quer seja para negar. Especialmente a partir do instante em que a criança começa a viver a chamada crise de oposição, em que a negação do outro funciona como uma espécie de instrumento de descoberta de si própria. Isso se dá aos três anos, a hora de saber que “eu” sou. Manipulação, sedução e imitação do outro são características comuns nessa fase (FREIRE, 2013, p. 3 apud ANJOS, 2013, p. 30).

Na faixa etária de três anos, para Moraes (2003) a criança gosta muito de atividades motoras, a sua maneira de brincar ainda é solitária. Usa muito os seus músculos, apresenta controle motor mais seguro. A sua linguagem é mais organizada, gosta de ouvir histórias e

folhear livros. A sua socialização torna-se mais fácil quando ela se sente amada e em segurança. Ela é atenta e quer ser independente o que é muito positivo para o seu desenvolvimento.

É importante ressaltar que as características de cada criança não estão vinculadas a um padrão generalizado. Elas são singulares em suas atitudes e ações, logo, o resgate desse material está atrelado a uma definição aproximada das expectativas de cada um.

Conforme Noronha & Soares (2013), a criança de três anos precisa de espaço para correr e pular. Conversa normalmente com pessoas, adora conversar e é capaz de responder a perguntas e fazer as suas próprias. Às vezes liga menos para a resposta e mais para o simples fato de estar mantendo um diálogo.

Nessa fase a criança experimenta movimentos que ela domina e coordena cada vez melhor. A imaginação toma a cena: interpenetração entre imaginário e real, gosto pela ficção, o raciocínio instintivo permite-lhe representar percepções e ações. O egocentrismo é outra marca predominante desse período: a criança se considera, ingenuamente, como o centro do mundo, tem tendência a atribuir tudo a si mesma, deforma a realidade em função das suas necessidades, é incapaz de considerar as ideias do outro. A criança de três anos deseja vivamente o contato com os seus pares, mas o egocentrismo impede a cooperação e a agressividade caracteriza, frequentemente, as primeiras relações sociais (DELDIME, 2004, p. 76). Nesse contexto em que se insere, apresenta características próprias no desenvolvimento motor, da linguagem, intelectual, afetivo e social.

Desenvolvimento motor: uma criança de três anos, quando passa a ser observada pelo que é capaz de realizar, constata-se o quanto seu desenvolvimento foi rápido no curso dos últimos meses no que se refere à força, velocidade, e coordenação dos seus movimentos. As atividades de vida prática como vestir-se, pular, escalar, jogar, correr são exemplos que demonstram o campo de exploração da criança. Essa fase mostra que ela já possui a tonicidade muscular, os automatismos, a locomoção e a preensão, a aptidão para imitar e criar movimentos (DELDIME, 2004, p. 77).

Aos três anos a criança consegue interromper com frequência os seus jogos, por diversas razões para falar, mudar a atividade, essa instabilidade vai desaparecendo praticamente aos seis anos, época em que a ação é estimulada pelo objetivo a atingir. A criança

de 3 anos tem horror à imobilidade imposta pelos adultos, pois ela sente uma intensa necessidade de movimentação, de liberar-se ao prazer da atividade física, de agir, de viver.

Sob a influência da inibição crescente, a criança torna-se capaz de executar movimentos coordenados (manipulações, preensões, imitações...) a tal ponto que os psicólogos designam o período de 3 a 5 anos de "idade da graça" em razão da facilidade, da liberdade de movimentos e da harmonia entre alguns deles (DELDIME, 2004, p. 78).

Nessa faixa etária certos aspectos de lateralização parecem se estabelecer na maioria das crianças. Para entender as diferentes maneiras pelas quais a lateralização se concretiza, é suficiente solicitar às crianças: pentear-se, escovar os dentes, pregar um prego, virar as páginas de um livro, abrir uma garrafa, enfiar contas, etc. Ou ainda olhar pelo buraco da fechadura, dar um chute numa bola, etc.

O esquema corporal é a imagem que cada um tem do seu corpo, das suas diferentes partes, do lugar e da posição que ele ocupa no espaço. O esquema corporal refere-se às relações entre o espaço gestual e o espaço dos objetos, à acomodação motora do indivíduo ao mundo exterior, esse esquema está ligado à trama espacial baseada na atividade postural, ao revestimento corporal, imagem do corpo, ao papel do outro na tomada de consciência e o conhecimento do corpo.

Ao redor dos 3 anos, os elementos essenciais do esquema corporal estão presentes: é suficiente analisar os desenhos das crianças para dar-se conta disso. Simultaneamente à elaboração do esquema corporal, é a partir do corpo e do gesto que as noções espaciais de base (dentro/fora, no alto/ em baixo...) formam-se ao longo do período de 3 a 6 anos (o esquema corporal serve de referência no espaço) (DELDIME, 2004, p. 80).

Desenvolvimento da linguagem: a relação da criança consigo mesma e a comunicação com outros revelam a importância da linguagem como atividade simbólica oral, frequentemente associada, aliás, a elementos verbais (entonação e acentuação expressivas) e não verbais (gestos, atitudes, mímicas, etc.).

De acordo com Deldime (2004, p. 86) a aquisição da linguagem é um processo longo e complexo, e, com efeito, a criança deve, progressivamente, apropriar-se de dados linguísticos do meio ambiente familiar e escolar: abandonar as formulações simplistas para aceder aos enunciados mais elaborados e melhor articulados nas suas colocações.

Bee (2003, p. 275) considera que a imitação assume um papel nesse processo, pois a criança aprende o que escuta, o balbúcio fica parecido com a linguagem que ela escuta, as

crianças imitam as frases que ouvem, e ainda aprendem a falar com o mesmo sotaque dos pais. É importante para o seu convívio social com diversas pessoas, conversas informais há todos os instantes, pois essas categorias de estímulos ajudarão a criança no enriquecimento do vocabulário, assim como na pronúncia e na própria comunicação. Nesse sentido é de extrema atenção aos pais que não reforcem as falas da criança, falando como elas, mas considerando o processo de construção das pronúncias para que elas ouçam a pronúncia correta para falarem corretamente no futuro.

Desenvolvimento intelectual: A partir dos 2–3 anos a criança sai do período de inteligência sensório motor em que só pode se organizar diretamente sobre os objetos, e entra na fase pré-operatória onde pode segundo Piaget, ser subdividido em estágio pré-conceitual (2–4 anos) e estágio intuitivo (4–6 anos).

No período pré-operatório começa com a primeira aparição da representação simbólica que consiste em elaborar “em pensamento” imagens a partir de objetos ou de movimentos do mundo real, mas que não se apresentam imediatamente aos sentidos. Esse período termina pelo pensamento instintivo que se caracteriza pela concentração da criança sobre a aparência das coisas e pela ausência do raciocínio lógico (DELDIME, 2004, p. 90).

O desenvolvimento da representação simbólica origina-se na imitação. Do período sensório-motor ao pré-operatório uma porta que se fecha pode ser imitada sucessivamente por uma rotação completa do tronco, por movimentos de braços, por gestos da mão. Desse modo a imitação é interiorizada e toma a forma de uma imagem mental, de uma representação simbólica que fornece ao pensamento um campo de aplicação ilimitado, por oposição às fronteiras restritas da ação sensório-motora (DELDIME, 2004, p. 92).

Aos três anos, o pensamento da criança é egocêntrico enquanto ela pode considerar que qualquer coisa tenha existência própria, independentemente dela mesma. Para La Taille (1992, p. 15) apud Anjos (2013, p. 33) ela tem extrema dificuldade em se colocar no ponto de vista do outro, fato que a impede de estabelecer relações de reciprocidade. Piaget chamou pensamento egocêntrico, que está “centrado no eu”, significa também que ela ainda não tem o domínio do seu eu e que ainda é heterônoma nos seus modos de pensar e agir.

A maneira que a criança raciocina é desconcertante para o adulto, pois pouco atenta ao real, é pouco sensível a suas contradições. Deldime (2004, p. 97) relata que entre três e seis anos, o raciocínio da criança toma diferentes formas.

Desenvolvimento afetivo e social: por volta dos três anos, embora o vínculo da criança à mãe e ao pai continue intenso, a maioria dos comportamentos de apego torna-se menos visível. As crianças dessa idade são suficientemente avançadas em termos cognitivos para compreenderem que a mãe sai e logo voltará, de modo que a ansiedade da separação diminui. Ela também pode lidar com a sua potencial ansiedade de separação fazendo combinações com os pais.

O objetivo das crianças da fase pré-escolar é de estarem em “contato” com a mãe, mas o contato já não requer mais a presença física constante. O pré-escolar não só compreende que a mãe continua a existir mesmo que ela não esteja lá, como também compreende que o relacionamento continua a existir mesmo que os parceiros estejam separados. Nos anos de pré-escola também se vê os primeiros sinais de preferências por companheiros de brincadeiras ou por amigadas. Algumas revelam preferência por companheiros de brincadeiras específicas, e pelo menos uma amizade mútua. (BEE, 2003, p.365).

Conforme Deldime (2004, p. 109), os estágios oral e anal dizem respeito à criança e a sua mãe. Segundo Freud, esta relação dual cede lugar, ao redor dos três anos, a uma relação triangular em que entra o pai, no complexo de Édipo. A resolução do complexo de Édipo reside na renúncia aos desejos libidinais e hostis e na identificação com o progenitor do mesmo sexo, tomado como modelo: a garotinha será como a sua mãe, o garoto como o seu pai. A criança integra a sua imagem sexual, ela adota os comportamentos e valores do progenitor do mesmo sexo.

A afetividade impregna toda a personalidade da criança de três anos. Nesta idade, ela exprime a sua vida afetiva especialmente na sua motricidade; é por isso que se utilizam jogos, brincadeiras, contos de fadas que a encantam nessa fase. Em relação ao desenvolvimento social ela tem necessidade de companhia, mas o egocentrismo e a instabilidade de caráter constituem ainda entraves ao desenvolvimento da cooperação. Até os quatro anos, as trocas são muito limitadas e as poucas ações comuns são comandadas pelo material. O mais frequente é existir uma justaposição de sujeitos independentes uns dos outros: atividade solitária ou paralela (as crianças brincam a mesma brincadeira, mas cada um por si), monólogo coletivo (cada um, fala para si sem se preocupar com o que o outro diz) (DELDIME, 2004, p. 120).

A criança na fase dos três anos ainda se encontra no período egocêntrico, vai em busca dos seus interesses, e muitas vezes age injustamente com os seus pares, chegando a machucá-los para conseguir o que quer, em contrapartida, já pode perceber que está inserida num processo, mais precisamente na escola, em que se podem conhecer as letras, realizar leituras de imagens, relacionando letras ao seu nome e ao nome dos seus familiares, pergunta e até em alguns casos questiona a origem das coisas, tem um capricho nas atividades na sala de aula, a brincar junto aos amigos, buscando interação.

CAPÍTULO 2

A APRENDIZAGEM INFANTIL

Beatriz do Espírito Santo⁸
Bernadete do Espírito Santo⁹
Carla Auxiliadora Barreto Romão¹⁰
Meire Lúcia da Silva Souza¹¹
Rosana do Carmo Araújo Lobo¹²
Rosinete Rodrigues da Rosa Silva¹³

2.1 Aprender

O ato de aprender é mais que apenas repetir para uma criança o que se sabe, não apenas isso. É preciso entender e avaliar o ato de usar a inteligência para construir o aprendizado. Portanto, é muito importante abordar esse tema.

As crianças estão constantemente criando e recriando os seus próprios modelos de realidade e desenvolvendo-se mentalmente. Para compreender e intervir efetivamente no desenvolvimento da criança, é necessário focar nas pesquisas sobre a aprendizagem da criança.

O processo de aprendizagem é contínuo, cada dia é uma nova descoberta e as crianças precisam ser expostas a objetos e ambientes que promovam o desenvolvimento intelectual. À medida que vai desenvolvendo as suas habilidades, terá condições favoráveis para o seu desenvolvimento cognitivo, entre outros aspectos.

Para Falcão (2003, p. 19) a aprendizagem é um fenômeno do dia a dia, que acontece desde o início da vida. A aprendizagem é um termo relacionado àquelas transformações resultantes de algum categoria de treino. Outra situação que propicia a aprendizagem é quando, embora o sujeito não vivencie propriamente a experiência, observa alguém a vivenciá-la. Quanta

⁸ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Especialista em Psicopedagogia – Gestão Escolar e Educação Especial pela Faculdades Integradas de Várzea Grande - FIAVEC.

⁹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade INVEST de Ciências e Tecnologia, Especialista em Educação Infantil Séries Iniciais pela Faculdades Integradas Mato-Grossenses de Ciências Sociais e Humanas – INVEST.

¹⁰ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Afirmativo.

¹¹ Graduada em Pedagogia para a Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Especialista em Educação Infantil pela Faculdades Integradas de Cuiabá – FIC.

¹² Graduada em Pedagogia pela Faculdade INVEST de Ciências e Tecnologia, Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade - FOCUS.

¹³ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Cuiabá - UNIC, Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdades Integradas de Várzea Grande - FIAVEC.

coisa a criança aprende do adulto somente por observá-lo atentamente. A aprendizagem não se transmite por hereditariedade, é um processo pessoal: depende do envolvimento de cada um, do seu esforço e da sua capacidade. Por mais que se goste de um amigo nunca se aprenderá por ele. Sendo pessoal, é gradual: aprende-se gradualmente, e cada um dentro do seu ritmo próprio.

Negrine (1994) apud Falcão (2003, p. 18) nos seus estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que “quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir das suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica”. Nos primeiros anos de vida, o lúdico tem importante papel, pois através de jogos e brincadeiras a criança conhece objetos, a representação que eles têm no meio social. Assim sendo é fundamental que os professores tenham conhecimento de como se construiu na interação com o ambiente familiar e sociocultural, para formular a sua intervenção e proposta pedagógica.

Através das atividades de aprendizagem, a criança é desafiada a ir ao encontro do novo, produzir, elaborar e reelaborar conhecimentos, sendo o professor o mediador desse processo. Sendo aquele que planeja as atividades produtivas para estabelecer a aprendizagem, a investigação e a pesquisa que orientam as mudanças de conceitos. Para que a aprendizagem aconteça é necessário que se institua num ambiente onde o ajustamento afetivo seja a condição primordial (CAMPELATTO, 2007, p. 36).

A aprendizagem apresenta-se como significativo, na medida em que se direciona para a realização da pessoa que aprende, para que entenda como se sente, age e pensa, descobrindo a sua identidade como pessoa. A aprendizagem tem raízes na realidade existencial e cultural do educando. Isto significa que a aprendizagem humana é simbólica, passando a ser importante a percepção dos sentidos da existência pelo próprio educando e pelo educador, cuja tarefa é orientar os educandos a educar os sentidos e a partir deles (capacidade perceptiva), conhecer, pensar, refletir e estabelecer relações significativas com a realidade social vivida (capacidade cognitiva e interpretativa) (REZENDE, 1990, p. 3).

Falcão (2003, p. 119) diz: “A aprendizagem tende a ser global, já que a compreensão, o sentimento e a ação ocorrem na mesma pessoa, e a pessoa busca uma coerência na sua personalidade.”

A primeira infância é a fase de crescimento e desenvolvimento de maior importância na vida do ser humano. O cérebro atinge 80% do seu desenvolvimento, as experiências sociais negativas deixam marcas na personalidade das crianças para o resto das

suas vidas, o cuidado com a alimentação, a higiene e saúde, o afeto e a educação informal definirão o caráter da personalidade da criança, nesse contexto o futuro homem já existe nela (COLEÇÃO, 2008).

Conforme os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNs), (BRASIL, 1998, p. 30) para que as aprendizagens infantis aconteçam com sucesso, é necessário que o professor considere, na organização do trabalho educativo:

- A interação com crianças da mesma idade ou de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de se relacionar;
- Os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem através de uma construção interna ao relacionar as suas ideias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelecem;
- A individualidade e a diversidade;
- O grau de desafio que as atividades apresentam e que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e o mais próximo possível das práticas sociais reais;
- A resolução de problemas para aprendizagem.

O âmbito social oferece, portanto, ocasiões únicas para elaborar estratégias de pensamento e de ação, possibilitando a ampliação das hipóteses infantis. Pode-se estabelecer, nesse processo, uma rede de reflexão e construção de conhecimentos na qual tanto os parceiros mais experientes quanto os menos experientes têm seu papel na interpretação e ensaio de soluções. A interação permite que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 31–32).

A aprendizagem das crianças ocorre quando há um processo de interação entre a criança entre si e com o professor. Como intermediários nesse processo, as crianças precisam da ajuda de adultos para ampliar os seus conhecimentos. Nesse caso, o professor está qualificado para essa função e sempre atuará como um intermediário para esse aprendizado. Vale lembrar que as famílias também conduzem parte desse processo, principalmente por meio do incentivo à sua educação.

2.2 O lúdico e a aprendizagem infantil

A família é o primeiro lugar de contato da criança na vida, e é nesta fase que as

crianças começam a desenvolver as suas habilidades físicas e cognitivas assim que começam a interagir na sociedade na pré-escola.

Nesse sentido, brincar é essencial na escola. Desde os tempos antigos, desenvolvemos uma prática cultural de entender os jogos como estruturas cognitivas aleatórias, a nossa construção cognitiva, termos como “acabou a brincadeira” podem ser considerados como uma interpretação pejorativa do brincar. Muitas vezes não se percebe que o brincar pode vir a expressar a capacidade criativa do ser humano considerando-o assim como se ele fosse absolutamente leviano e superficial, pois, não sendo um ato significativo para a realização existencial e vital do homem (SILVA, 2013, p. 2).

Marques (2009) diz que: “Brincamos e jogamos porque necessariamente somos e envolvemos os nossos corpos nesse processo ao mesmo tempo, em que os jogos e brincadeiras constroem os nossos corpos desde o nascimento”. O brincar, quando não está presente no dia a dia da criança ocasiona dificuldades na criatividade, em recriar as suas próprias vivências a partir da imitação, em expressar os seus sentimentos, etc.

Ao utilizar a brincadeira em sala de aula o professor consegue aproximar-se da realidade da criança, facilitando assim sua aprendizagem. Assim sendo, através da intervenção pedagógica do professor, os jogos que irão ensinar as crianças a dialogar, interagir e eventualmente transformar relações consigo próprio com os outros e com o meio, haja vista que, nessa idade ela se encontra mais propícia a participar das atividades que envolvam as brincadeiras. Portanto, no momento da vivência lúdica, o ser que participa da experiência, estará plenamente com sua atenção voltada para a atividade lúdica, de modo a adquirir uma aprendizagem significativa (SILVA, 2013 p. 4).

Os jogos e brincadeiras são indispensáveis na infância e facilitam o desenvolvimento da criança nos aspectos motores, cognitivos, favorecendo a mediação entre o real e o imaginário.

Kishimoto (2010, p. 18) estabeleceu uma diferença entre brincadeira, jogo e brinquedo: brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica, é o lúdico em ação; já o brinquedo, supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, portanto, sem regras fixas; sendo suporte da brincadeira, pode ser entendido segundo a dimensão material, cultural, ou técnica; e o jogo, inclui uma intenção lúdica do jogador, e se caracteriza pela não literalidade.

À medida que a criança cresce globalmente nesta fase, o jogo ganha espaço como

ferramenta de aprendizagem da criança. Estimula o interesse dos alunos, desenvolve novas competências, constrói as suas próprias descobertas e pretende desenvolver e enriquecer a sua personalidade, facilitando assim a aprendizagem. Nesse contexto, entende-se que a criança aprende melhor através das brincadeiras, de acordo com o Brasil (1998, p. 55) a criança necessita de atividades significativas e prazerosas, que favoreçam desafios para que a mesma se sinta estimulada a constituir os seus conhecimentos.

De acordo com Neves (2006) as atividades lúdicas permitem a criança explorar a criatividade, melhorar a sua conduta e autoestima. O indivíduo criativo é um elemento importante para o funcionamento efetivo da sociedade, pois é ele quem faz descobertas, inventa e promove mudanças.

A aprendizagem através do lúdico deve ser considerada do ponto de vista das crianças, propondo a compreensão dos conteúdos a partir da reconstrução que ela realiza. A aprendizagem é assegurada através da estruturação cognitiva dos conhecimentos prévios que as crianças constroem quando elaboram seus novos conhecimentos. O professor não é um transmissor de conhecimentos e sim um ser que pode mediar a qualquer momento a aprendizagem de seus alunos, fazendo da escola um ambiente propício para a relação professor-aluno ser mais criativa (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Conforme o RCNs (BRASIL, 1998, p. 27) pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar os seus pensamentos para a resolução de problemas que lhes são importantes e significativos. A brincadeira, cria um espaço em que elas podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

O faz-de-conta faz parte do lúdico, é o momento de ênfase à imaginação vivenciando ideias por meio da literatura infantil. Dramatizar, contar, viver e elaborar histórias criando o seu próprio espaço lúdico por contações de histórias (OLIVEIRA, 2010, p. 21).

A criança consegue entender o faz-de-conta e usar processos mentais de forma representacional a partir dos três anos. O faz-de-conta social implica em negociação; para brincar com outra sobre um mesmo tema, a criança precisa de um acordo quanto aos significados implícitos nos papéis e ações, caso contrário, a brincadeira não acontece em grupo. Dessa forma, as transformações que ocorrem sobre os objetos devem ser acompanhadas pelos parceiros e, para realizar parte da brincadeira, devendo existir a aceitação dos papéis e/ou formas de negociação.

2.3. A contação de histórias e a aprendizagem na educação infantil.

A alfabetização é a construção do patrimônio cultural da humanidade, e é graças a ela que se preserva o que construíram até hoje. Para crianças que frequentam centros de educação infantil, a exposição à leitura começa muito cedo. Nesse ponto, as crianças ainda estão a ler e ouvindo histórias por meio da literatura.

Portanto, é imperativo que os professores exponham os seus alunos a tantas categorias de texto quanto possível, incluindo fábulas, poesia, contos de fadas e regionais, lendas e parlendas. É importante que o professor utilize diversas possibilidades e suportes para apresentar as histórias para as crianças.

Antes de realizar a leitura e a escrita, logo após o nascimento o bebê se comunica, através do choro, gestos e com o passar do tempo, balbucia expressando suas necessidades, desenvolve a fala e posteriormente a leitura e a escrita. Vivemos num mundo letrado, onde a leitura facilita a solução de problemas do cotidiano, o ato de ler permite localizar um endereço, utilizar um meio de transporte, alcançar informações com mais velocidade, amplia conhecimentos e novas possibilidades.

A leitura e a escrita se efetua necessária em diferentes situações, como nos mostra Cardoso (2012), por exemplo: para não esquecer de como cozinhar, registrar-se o processo: surgem as receitas. Para saber o que acontece no mundo: surgem os periódicos. Para se comunicar à distância: a carta, o telegrama. Para informar as características e a dosagem de um remédio: 'vide' bula (CARDOSO, 2012, p. 23). Independente da cultura que está inserida em diferentes locais, os diferentes gêneros textuais fazem parte dela, mesmo que em muitas vezes não são identificados por suas diferenças, mas pela utilidade que tem em cada grupo.

A entrada na escola acontece desde cedo, na fase da Educação infantil, mesmo se tratando de uma etapa opcional da educação básica, várias crianças frequentam este ambiente. Neste ambiente a criança se depara possibilidades novas e pessoas que antes não faziam parte do seu convívio, mas que o acolhem e o apresentam a um mundo de encantamento, auxiliando no seu processo de desenvolvimento. Muitas vezes é neste ambiente que a criança tem o contato com pares, de socializar com outras crianças e viver experiências diferentes ao que já estava habituada (CARDOSO, 2012).

Nesta realidade, mesmo os livros chegam rapidamente ao alcance das crianças, esta exposição permite a compreensão do mundo e de novos conhecimentos, os livros proporcionam a imaginação, momentos de alegria, olhares e partilhar experiências com especificidades. Para a criança, o livro é como mais um brinquedo que tem à sua disposição, permitindo-lhe comunicar e interagir com o seu meio e com os outros.

Ler histórias para crianças na educação infantil ajuda a aumentar o vocabulário, aprender a escrever e fortalecer conexões e associações com diferentes gêneros. As crianças confirmam verbalmente que o professor está a escrever no papel, prestam atenção às dicas gráficas e percebem que estabeleceram relações com os números, desenvolvem habilidades de leitura e alfabetização da esquerda para a direita e de cima para baixo, trabalhando com livros. O hábito de ler bem a história de um livro enquanto a apresenta às crianças é o mediador do ato de ler.

Diante da diversidade de material para leitura que se tem disponível, Fonseca (2012) recomenda para os professores, com objetivo de enriquecer o conteúdo a ser ofertado para as crianças. Ele estabelece oito aspectos para escolher o material.

O primeiro aspecto é mudar o gênero da literatura, o segundo aspecto é escolher um livro com boa qualidade de texto, o terceiro aspecto é apresentar um escritor brasileiro reconhecido, o quarto aspecto é monitorar a qualidade das imagens do livro, essas são as frases que precisam ser concluídas. E desperta as emoções e emoções das crianças. O quinto aspecto diz respeito às escolhas de adaptação que também são realizadas por escritores proeminentes. O sexto aspecto é a seleção de materiais de informação originais e de alta qualidade. O sétimo aspecto é a introdução de livros que falem de outras realidades de aspectos geográficos e culturas diferentes, estes serão um suporte para as brincadeiras de faz-de-conta, o último aspecto são os textos e histórias com repetições, acumulativas. Entre outras realidades de vários aspectos geográficos e culturais, esta é a base do jogo temático e o aspecto final de textos e histórias com repetição e acumulação. Com essas recomendações em mente, deve consultar a literatura disponível na sua escola e fornecer acesso à literatura de qualidade (FONSECA, 2012).

Em culminância a leitura para crianças está também o contar histórias, diferem, mas indissociáveis, pois mesmo que o professor não apresente o livro no momento de contar a

história, ele fez parte da preparação, no entanto, é necessário ter em mente que as finalidades se diferem. Deve se pensar que contar histórias não serve apenas para apresentar conteúdo ou ocupar tempo da rotina na Educação Infantil, quando a criança ouve histórias estimula a imaginação e a criatividade, característica esta que será lavada até o fim da vida, o que deve ser considerado em relação ao estímulo da criatividade é haver diferenças dependendo do suporte utilizado para contar a história.

Quando o professor/contador de histórias apenas narra a história possibilita que a criança imagine tudo o que envolve enquanto está a ouvir, desta maneira o estímulo da criatividade da criança é na sua totalidade. Em situações em que são apresentados materiais, objetos do cotidiano, para representar personagem da narrativa a criatividade da criança acontece com um estímulo menor, pois ela se apoia na figura do objeto.

Quando são utilizadas figuras, formas prontas dos personagens enquanto conta uma história, por mais bem contada que seja o objetivo de estimular a criatividade não é tão acentuado como nas situações anteriores, a criança se apoia completamente na imagem recebida para imaginar os fatos. Se agora for solicitado para imaginar uma paisagem, será qualquer paisagem possível, a sua criatividade logo pode criar um lugar nunca visto antes. Se na sequência delimitar a pensar numa paisagem com lagoas e plantas, logo será direcionado a uma paisagem mais específica.

Ao observar os momentos criativos é possível ver que a primeira narrativa é a que permite mais liberdade para a imaginação, é isso que deve ser observado em uma contação de histórias cujo objetivo é estimular a criatividade especificamente.

O fato de recontar por parte das crianças faz com que desenvolva a noção de sequência lógica, com o tempo as histórias contadas pelas crianças têm início, meio e fim e o aproxima do processo de aquisição da leitura. Ao ouvir histórias faz com que a criança sinta segurança para compreender o mundo, a sua volta, identifique e organize os seus sentimentos, libera as suas angústias, ensinam algo, faz o sentir melhor e o incentiva a narrar as suas experiências.

Além de tudo isso, no momento da história a criança está a desenvolver sua capacidade de ouvir, a sua curiosidade e a busca por respostas (SCHMITZ, 2020). Contar

histórias é um momento em que a criança e o seu cérebro relaxam, sente-se confortável e aberta para receber informações novas, ela sinte-se especial e então fica atenta. Muitas são as possibilidades de ensinar conteúdos com as histórias, é importante que o professor tenha um vasto acervo, pois algumas histórias podem trabalhar temas específicos como cores, as letras do alfabeto, formas geométricas, dias da semana e números, por exemplo, algumas histórias são bem específicas para trabalhar sentimentos, ensina a criança a identificar os seus e como lidar com cada um deles, comportamentos, conceitos de meio ambiente e outras simplesmente transportam as crianças para outro mundo, o da imaginação.

É importante despertar o interesse das crianças pelas histórias, observar quais histórias devem ser contadas em cada idade e quais devem ser usadas em diferentes situações. A primeira coisa a considerar ao escolher uma história é ter certeza de que ela é apropriada para a idade. Isso não significa que não possa contar uma história de que goste, por exemplo, mas é uma pequena história com pouca atenção. Algumas histórias são intrigantes para cada faixa etária, algumas são conversas que chamam a atenção das crianças e algumas são histórias de mistério e aventura.

O momento de contar uma história, ler um livro ou ler um livro deve fazer parte do cotidiano das crianças, o acesso deve ser frequente e, elas desejam conhecer outras histórias. Os professores/contador deve saber com antecedência os livros e histórias que irá contar, prestar atenção aos pontos importantes da história, manter a ordem e não perder o sentido, caso esqueça alguma parte (SCHMITZ, 2020).

As crianças são naturalmente curiosas e adoram aprender coisas novas. Portanto, como vimos no desenvolvimento deste capítulo, quanto maior a motivação, maior o interesse. Existem inúmeros benefícios a serem obtidos ao introduzir a leitura na educação infantil, então, o professor como o adulto referência, o professor precisa se tornar o exemplo de leitor, mostrando à criança qual a importância que ele dá para esta ação. Ao observar gradualmente, a criança pode se antecipar ao comportamento do leitor e desenvolver hábitos de leitura para reconhecer a importância desse momento no cotidiano.

CAPÍTULO 3

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Ardélia Silva Pedraça¹⁴

Eliane Maria de Lima Paixão¹⁵

Enedina Rodrigues de Jesus Pereira¹⁶

Gonçalina Maria de Jesus Santos¹⁷

Joice Marinho Pereira¹⁸

3.1 Breve histórico

No início do séc. XVIII, quando a criança começou a ser considerada não mais um adulto em miniatura, mas um ser com características e necessidades próprias, iniciou-se o delinear da literatura infantil, que deveria separar as vivências das crianças daquelas do adulto e oferecer uma educação especial para a sua formação. A escola e a família assumiam, então, o papel de mediadores entre o indivíduo e a leitura (REGATIERI, 2008, p. 31).

No Brasil, a literatura infantil teve início também com obras pedagógicas, predominando as tendências europeias, com representações bastante diferentes das vivências do leitor nacional. Nesse enfoque, Silva afirma que Monteiro Lobato iniciou então uma produção para a infância focada nas raízes locais e no contemporâneo.

[...] não teve origem popular, nem aparecimento espontâneo: o seu surgimento foi induzido, patrocinado pelos autores que escreviam livros para crianças no período de transição entre os séculos XIX e XX. Desde então, no entanto, e em particular após o sucesso de Tales Andrade e Monteiro Lobato, as editoras começaram a prestigiar o gênero, motivando seu aumento vegetativo ao longo dos anos 20 e 30, bem como a adesão progressiva de alguns escritores da nova e atuante geração modernista (CADEMARTORI; ZILBERMAN, 1986, p. 61).

¹⁴ Graduada em Pedagogia Universidade de Cuiabá - UNIC, Especialista em Educação Infantil, Letramento e Alfabetização pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin – FTED.

¹⁵ Graduada em Pedagogia pela Faculdadeds Integradas Mato-Grossense de Ciências Sociais e Humanas, Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pelo Instituto Cuiabano de Educação – ICE.

¹⁶ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Especialista em Educação Infantil e Alfabetização.

¹⁷ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Cuiabá – UNIC, Especialista em Educação Infantil – Anos Iniciais e Psicopedagogia pela Faculdade do Instituto Panamericano – FACIPAN.

¹⁸ Graduada em Pedagogia pelo Instituto Cuiabano de Educação - ICE, Especialista em Educação Infantil pela Faculdade INVEST de Ciências e Tecnologia.

Enfatizando, Regatieri (2008, p. 32) relata que a literatura infantil assumiu, na sua origem, uma postura pedagógica ao invés de lúdica, com a função de transmitir para as crianças, as normas e os valores que os adultos consideravam adequados.

A literatura infantil deve servir para trazer informação e apreensão do conhecimento, a sua função primordial é divertir de forma prazerosa. Assim o ideal é que, ao trabalhar com a literatura, a aprendizagem se dê primeiro na área apreciativa para depois desenvolver a função cognitiva, motora, afetiva e social.

De acordo com essa ideia, Sisto (2005, p. 88) complementa a dizer que a contação de histórias é uma excelente estratégia para o professor colocar as crianças em contato com boas histórias. Histórias que, além de proporcionar o primeiro contato com os livros de forma agradável, irão distraí-las, levá-las a lugares distantes, onde, através do imaginário e da fantasia, viverão situações, experiências e aventuras das mais variadas possíveis. Experiências que podem “recrear, informar, transformar, apaziguar e integrar.”

Vivemos hoje um período de comunicação instantâneo, as informações chegam com muita rapidez nos lares, nas escolas e os atuais meios de comunicação como celulares, computadores, ‘internet’, entre outros, prendem muito a atenção dos pequenos. Em princípio isso é bom, pois o horizonte de conhecimentos é ampliado e a nova geração fica íntima mais rapidamente da tecnologia que não para de se aprimorar. Mas em contrapartida, conforme as autoras Otte & Kovács (2008 p. 1,2), o diálogo em família, as contações de histórias pelos pais, familiares, correm o risco de desaparecer, pois, os meios modernos sabem contar e apresentar as velhas histórias acompanhadas de som e imagem, de uma maneira tão bonita que as pessoas não querem mais arriscar abrir a boca para uma contação de história.

Isso traz um grave problema, a capacidade imaginativa das crianças diminui, pois, não vão precisar pensar e interagir com o enredo da história, por isso é de suma importância que pais e professores batalhem para que a forma lúdica seja resgatada, o gosto pela expressão corporal, pela leitura, para que o contato com os livros seja enriquecido assim favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com essa ferramenta lúdica que é a contação de histórias.

Desde que a escrita passou a fazer parte da vida da humanidade, ler tornou-se

tarefa fundamental para que a interação com situações apresentadas pela sociedade possa ser realizada. O avanço da tecnologia vem a proporcionar as mais diversas informações, por isso torna-se imprescindível que as pessoas sejam preparadas para serem leitoras, porque assim conseguirão fazerem a seleção de informações que lhes possibilitem a solução de problemas presentes nas suas realidades (BARBOSA & SANTOS, 2009, p. 2).

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo (ABRAMOVICH, 1997, p. 16 apud BARBOSA e SANTOS, 2009, p. 3).

É importante dizer que ler livros para as crianças é uma possibilidade de conduzi-las para o hábito da leitura, pois quando se conta para elas histórias, e essas as interessam, é certo que após a escuta, sentirão desejo em ouvir novamente, e de ir à busca de outras semelhantes.

A literatura infantil como uma forma agradável e ativa de lazer tem um papel relevante na formação de um indivíduo crítico e criativo. Daí a importância da nossa atuação como educadores na formação dessas crianças. Devemos nos empenhar ao máximo para que o primeiro contato da criança com os livros seja de prazer, uma relação agradável que estimule sua criatividade, enriquecendo sua imaginação e conseqüentemente contribuindo em sua formação como leitora para toda vida (Regatieri, 2008, p. 39).

Quando proporcionados momentos de prazer através da leitura, a criança fica seduzida pelos livros, querendo ir cada vez mais à busca de outros, as histórias não necessitam ser apresentadas às crianças quando elas chegam à escola, podem ser inseridas no cotidiano delas desde muito pequenas. O cuidado com os livros e o exemplo dos adultos para com a leitura de histórias também implicam nesse prazer pela leitura, conseqüentemente pela escrita, e no processo de aprendizagem na totalidade.

3.2 A contação como instrumento lúdico

O contar histórias é trabalhar o faz-de-conta, é um momento lúdico, um instante de trocas de experiências, em que cada um se posiciona e dialoga. Através de possibilidades despertadas pelo narrador se permite às crianças fantasiar, brincar e tudo isso num diálogo amplo entre três pontos, a história, os ouvintes e o narrador. Para Cavalheiro (2012, p. 15): “desse modo as crianças passam a vivenciar novos significados, e despertando novos conceitos antes desconhecidos pelo grupo.”

A ludicidade com contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolve a responsabilidade e a auto expressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo. Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem (BERNARDINO & SOUZA, 2011, p. 236).

A contação de histórias possibilita ao educador transitar nas diversas áreas do conhecimento exigidas pelo RCNEI (2008, p. 72) como artes, linguagem, música e movimento, pois essas vão favorecer o desenvolvimento no que diz respeito à promoção da ludicidade. Os contos favorecem todo o processo de aprendizagem da criança, em especial quando se fala de leitura e escrita, pois não é possível tornar-se leitor sem o contato direto com o mundo da literatura. Nesse contexto, a contação de história pode ser o caminho para essa aprendizagem na Educação Infantil.

Sabemos que a relação com o mundo imaginário, o faz de conta e a fantasia, são formas lúdicas e atrativas de levar crianças de três a quatro anos a participarem como sujeitos na construção do conhecimento. Trabalhar com essas crianças pequenas e sem nenhum conhecimento da linguagem escrita, nos remete a refletir que não é somente a criança alfabetizada que necessita ouvir histórias, partindo da importância de momentos preciosos que proporcionam uma narrativa curta, simples e cheia de humor, tornando-se fundamental para a aprendizagem de crianças tão pequenas (MARQUES & SILVA, 2009, p. 6).

Através da contação de histórias percebe-se que é possível descobrir novas palavras, deparar-se com a música e com a sonoridade das frases e dos nomes, se capta o ritmo e a cadência do conto. Porém, para isso, quem conta tem que criar um clima de envolvimento e de encanto. Conduz-se necessário saber das pausas, o tempo, para que o imaginário de cada criança construa o seu cenário, visualize os seus monstros, crie as suas fadas, adentre pela floresta, pense na cara do rei, trave as suas lutas com almas penadas, entre outros. O desempenho do contador ao amarrar as inúmeras conotações às palavras faz a ponte entre o lúdico e a aprendizagem (SILVEIRA, 2008, p. 6).

Mesmo não entendendo nada, a criança percebe se os livros existentes na casa, na escola têm ou não têm valor para os adultos pertencentes a esse contexto. Felizes são aquelas que, desde os primeiros dias da sua vida, experimentam a presença de livros ao seu redor.

Pode-se então identificar a contação de histórias como uma atividade de comunicação vocal do texto escrito, que comporta uma dimensão lúdica e que no que lhe concerne exige que o contador assuma as muitas instâncias da enunciação transformando-se em

personagens de histórias.

Desse modo deve haver uma conscientização dos educadores quanto à importância do lúdico, e a sua utilização como prioridade no contexto da educação infantil.

As atividades registradas no papel depois de uma oficina de contação de histórias estarão propensas a favorecerem o processo de aprendizagem da criança, pois nesse contexto ela poderá traduzir através de representações gráficas, pinturas, escritas espontâneas, recontos de maneira livre sobre o que aprendeu a partir desse recurso lúdico. Vale salientar que por ser uma vivência através da ludicidade necessita ser devidamente cobrada.

Quando se conta histórias para crianças, pode-se despertar o imaginário, a curiosidade, e respondemos as suas perguntas que questionam tudo a sua volta, ajudando também a solucionar questões. Além de despertar o prazer pelas narrativas, artes para desenhar, pintar, dançar, brincar e muitas outras que poderão favorecer no crescimento da criança na totalidade.

3.3 Recursos e Métodos

É a partir da história que as crianças começam a reconhecer e interpretar experiências da realidade. O livro deve ser introduzido na sua vida, dependendo do seu grau de compreensão do mundo, bem como do seu desenvolvimento de pensamento e da sua experiência anterior. Além disso, é imprescindível que o livro seja associado a um momento de diversão. Contar histórias é uma arte. Muitas pessoas têm um dom especial para este trabalho. Mas isso não significa que pessoas sem esse dom especial não possam ser bons contadores de histórias. Com um pouco de treino e alguns recursos práticos, qualquer pessoa pode contar histórias para crianças com confiança e entusiasmo (OTTE & KOVÁCS, 2008, p. 5 apud ANJOS, 2013, p. 44).

Contar histórias é uma estratégia educacional que pode dar uma contribuição significativa para a prática educacional. Pode parecer uma oportunidade para entreter e acalmar as crianças, mas o efeito vai além do entretenimento. Ouvir histórias fornece um ponto de partida para estimular a imaginação, educar, orientar, desenvolver e introduzir o conteúdo do programa às habilidades cognitivas. Portanto, é necessário aproveitar efetivamente este

momento.

De acordo com Neder et al. (2009, p. 2) o professor precisa explorar essa arte de modo para instigar a imaginação; desenvolver a oralidade; oferecer a oportunidade de interagir com a história; sugerir o relato que propicia um momento de conhecer a percepção das crianças, explorar e ampliar os seus conhecimentos linguísticos; e favorecer a aprendizagem em diferentes disciplinas ao abordar temas relacionados aos conteúdos estudados e de interesse dos alunos, interdisciplinarmente, com uma riqueza singular.

É preciso que o professor tenha uma formação literária básica capaz de analisar uma fábula, declamar uma poesia, pedir licença para atender uma ligação imaginária de um personagem folclórico, enfim, transitar pelos gêneros proporciona dinamismo e empolgação na hora da narração, prende a atenção dos alunos e leva-os a conhecerem novos gêneros textuais (BERNARDINO & SOUZA, 2011, p. 246).

Os recursos e os métodos usados nas contações de história têm o seu valor, mas é interessante ressaltar que nada pode substituir a afetividade pessoal que acompanha a história. As autoras Otte & Kovács (2008, p. 6) apud Anjos (2013, p. 46) colaboram com o pensamento de que os processos de estímulo e incentivo para se contar uma história são inúmeros, mas sua eficácia depende de como o contador os utilizará. Não existem fórmulas mágicas que substituam o entusiasmo do contador. Desse modo as autoras afirmam que quem aspira ser um bom contador de histórias, deve desenvolver alguns passos importantes nos seus preparativos:

- A história a ser contada e apresentada deve estar bem memorizada. Por isso é imprescindível ler a história várias vezes e estar bem familiarizado com cada parágrafo do livro, para não perder “o fio da meada” e ficar a procurar algum tópico durante a apresentação;
- Destacar e sublinhar os tópicos mais importantes, interessantes e significativos para que na apresentação recebam a devida valorização;
- Procurar vivenciar a história. Envolver-se com ela, fazer parte dela e sentir a emoção dos personagens e ao apresentá-la atrair os ouvintes para a magia da história;
- Ao apresentar a história, falar com naturalidade e dar destaque aos tópicos mais importantes com gestos e variações da voz, de acordo com cada personagem e cada nova situação;
- Oferecer espaço às crianças que querem interagir com a história. Quem se sente tocado no seu imaginário sente necessidade de participar ativamente do desenrolar da história.

O importante é que nessa hora não haja pressa, contando ou lendo tudo de uma só vez. É preciso respeitar as pausas, perguntas e comentários naturais que a história possam despertar, tanto em quem lê quanto em quem ouve. É o tempo dos porquês;

- Toda a história e toda a dramatização devem ser apresentadas com entusiasmo e paixão. Sempre devem transparecer a alegria e o prazer que elas provocam. Sem esses componentes, os ouvintes não são atingidos e logo perdem o interesse pelo que está a ser apresentado.

Diversos materiais podem ser utilizados para a contação de histórias, é recomendável que o narrador utilize a criatividade no uso dos recursos materiais, não se prender a certos padrões, assim podendo variar conforme o contexto da história que será contada.

Aspectos devem ser considerados para o sucesso da contação de histórias em sala de aula. Como espaço físico adequado, expressões e gestos utilizados pelo professor/contador, de forma a imitar os personagens; o ambiente deve ser harmonioso e acolhedor, sem distrações externas, com crianças agrupadas, a preparação de um baú ou prateleiras com livros infantis, um tapete de feltro colorido com recortes dos personagens das histórias, um avental com velcro onde os personagens possam ser fixados, fantoches ou dedoches, os fantoches de vara, de mão e de dedo são excelentes recursos para contar histórias aos pequenos, além disso são estimuladores da imaginação e da linguagem, facilitando a concretização das fantasias e a expressão dos sentimentos (BERNARDINO & SOUZA, 2011, p. 244).

No momento da contação de histórias, deve ser considerado o ambiente, pois um ambiente com barulho não favorecerá a aprendizagem, além de deixá-las inquietas e dispersas. Os recursos são materiais que ajudam a deixar o momento mais encantador, dependem da criatividade do professor a construção e utilização desses recursos, como opção também podem ser confeccionados com materiais recicláveis, além de não ofender a natureza, mostrarão as crianças que com produtos muito simples as mesmas podem realizar objetos inusitados e divertidos.

3.4 A contação de histórias, o desenvolvimento e aprendizagem infantil

Com o objetivo de oferecer às crianças uma educação que as leve a se prepararem para as vivências cotidianas, deve o professor propor um espaço que promova um ambiente que facilite o desenvolvimento e a aprendizagem significativamente.

Valorizando a ideia de que a criança, ao escutar histórias do seu interesse, é levada

a fazer associações e relações desta com fatos e situações do cotidiano, percebe-se que o ato de contar histórias possibilita que a mesma tenha uma maior e melhor compreensão do mundo (BARBOSA & SANTOS, 2009, p. 32). Isto facilitará e proporcionará o desempenho de papéis sociais de forma autônoma e crítica. Considerando que o contador, através da leitura expressiva, estimula na criança, com espontaneidade e encantamento, o gosto pela leitura, nota-se que o professor contando histórias, durante a sua prática educativa, atua como um agente formador de alunos leitores, proporcionando e permitindo que eles se tornem sujeitos ativos e responsáveis pela construção dos seus conhecimentos.

As contações de histórias são ferramentas lúdicas, que promovem a imaginação, favorece que ela aprenda de uma forma mais prazerosa, contribuem com o processo evolutivo infantil enquanto ser humano. Os contos de fadas, no que lhe concerne, são um instrumento muito rico por terem o seu valor, é um dos tesouros mais preciosos que se herdou dos antepassados, pois guardam em si o símbolo dos sonhos, das angústias, dos desejos, enfim, das histórias individuais e coletivas das raízes, ou seja, do que o ser humano é hoje.

Segundo Bettelheim (1980) a mensagem que os contos transmitem, de uma forma simbólica, se refere aos desafios e conflitos da vida inevitáveis para todos os seres humanos, cabendo-lhes não se intimidarem, para conseguirem dominar todos os obstáculos e saírem vitoriosos. As histórias constituem uma linguagem simbólica, capaz de serem interpretadas para auxiliar as crianças a estabelecerem contato direto com os seus conflitos e ansiedades.

A criança gosta de cores, de som, de ser buscada para encarar um mundo mágico, pois para ela, mesmo não sabendo o porquê, a vida está para ser vivida através de encantos, brincadeiras, é nesse momento que as contações de histórias terão a sua existência, mesmo sem entender estas trarão para aquela a função de reflexão sobre o que acontece ao seu redor e no contexto em que estão inseridas, as histórias favorecem o seu desenvolver, pois, é uma ferramenta lúdica, encantadora, e que permite até que os adultos se envolvam nesse efêua de conta.

3.5 As histórias para cada fase do desenvolvimento infantil

Fazer a escolha das histórias relacionando às faixas etárias das crianças vem

facilitar ao professor de maneira mais eficaz no que se relaciona a motivar o gosto pela leitura, e consequentemente a aprendizagem das mesmas através das contações. Nesse sentido Oliveira (2008) relata que na fase de:

- 1 a 2 anos: nesta faixa etária, a criança rende-se ao movimento, ao tom de voz, e não ao conteúdo da história. Ela liga a sua atenção ao movimento de fantoches e aos objetos que interagem com ela. As histórias precisam ser rápidas e curtas. Melhor será inventá-se-las na hora. Os livros de pano, madeira e plástico também prendem a atenção. Devem ter, somente, uma gravura em cada página, mostrando coisas simples e atrativas visualmente. Nesse período há uma necessidade de tocar a história, agarrar o fantoche, pegar o livro, etc.

- 2 a 3 anos: as histórias ainda devem ser rápidas, com pouco texto, de um enredo simples e vivo, poucos personagens, aproximando-se ao máximo, das vivências das crianças. Devem ser contadas com muito ritmo e entonação. Nessa fase elas também têm grande interesse por histórias de bichinhos, brinquedos e seres da natureza humanizados, pois se identificam facilmente com todos eles. Prendem-se também a gravuras grandes e com poucos detalhes. Os fantoches podem ser de material mais adequado, pois a criança acredita que tudo ao seu redor tem vida e vivência. A história transforma-se em algo real, como se estivesse a acontecer mesmo.

- 3 a 6 anos: os livros adequados para esta fase devem propor “vivências radicadas” no cotidiano familiar da criança e apresentar determinadas características estilísticas. Predomínio absoluto da imagem (gravuras, ilustrações, desenhos, etc.), sem texto escrito, ou com textos brevíssimos, que podem ser lidos ou dramatizados pelo adulto, a fim de que a criança perceba a interrelação existente entre o “mundo real”, que a cerca, e o “mundo palavra”, que nomeia o real. É a nomeação das coisas que leva a criança a um convívio inteligente, afetivo e profundo com a realidade circundante. As imagens devem sugerir uma situação que seja significativa para a criança. A graça, o humor, mistério, são fatores essenciais nos livros para o pré-leitor. As crianças, nessa fase, gostam de ouvir a história várias vezes. É a fase de “conte outra vez”. Histórias contadas através de dobraduras, permitindo que a criança possa vivenciar o conto, também exercem grande fascínio.

Por meio das vivências através das histórias, as crianças adquirem maior contato com os impulsos emocionais, as reações e os instintos comuns aos seres humanos e o

reconhecimento dos fatos como exemplos de vida.

Dohme (2000, p. 19) afirma que as histórias são bastante úteis para trabalhar os aspectos internos da criança como: caráter, raciocínio, imaginação, criatividade, senso crítico, disciplina, entre outros.

O exercício da imaginação traz grande proveito a elas, primeiro porque atende a necessidade de imaginar, e as fantasias ajudam na formação da própria personalidade, enquanto possibilitam realizar combinações de vivências cotidianas com o realiza de conta.

Assim é possível dizer que quando a criança sente que algo foi preparado para ela poder desfrutar, aumentará às oportunidades da sua participação, concentração, favorecendo que através do mundo lúdico da contação ela possa desenvolver as suas habilidades e consequentemente a aprendizagem.

3.6 A contação de histórias e os valores humanos

Os valores são fundamentos universais que regem a conduta humana. Conforme Dohme (2000, p. 22) são elementos essenciais para viver em constante evolução, baseada no autoconhecimento em direção a uma vida construtiva, satisfatória, em harmonia e cooperação com os demais. A autora cita alguns valores que podem ser trabalhados com crianças:

- Alegria;
- Amor;
- Compartilhar;
- Confiabilidade;
- Cooperação;
- Coragem;
- Cortesia;
- Disciplina;
- Honestidade;
- Igualdade;
- Justiça;
- Lealdade;

- Limpeza;
- Misericórdia;
- Paciência;
- Paz;
- Respeito;
- Responsabilidade;
- Solicitude;
- Tolerância.

As histórias são úteis na transmissão de valores porque dão razão de ser aos comportamentos humanos. Tratam de questões abstratas, difíceis de serem compreendidas quando são isoladas de um contexto. Assim, virtudes, maus hábitos, interferem no comportamento social das crianças, gerando consequências que não podem ser em alguns casos entendidas com clareza pelas mesmas. A história traz o abstrato ao entendimento e com isso estimula experiências que melhorarão a vivência, aumentando as possibilidades no relacionamento social (DOHME, 2000, p. 25).

O significado de ler é tão amplo... é uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções, que todos atravessamos e vivemos, de um jeito ou de outro, através dos problemas que vão sendo defrontados (ou não), resolvidos (ou não), pelos personagens de cada história (cada um a seu modo...) E assim esclarecer melhor os nossos ou encontrar um caminho possível para a resolução deles... É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importante como: a tristeza, a raiva, a irritação, o medo, a alegria, o pavor, a impotência, a insegurança e tantas outras mais, e viver profundamente isso tudo que as narrativas provocam e suscitam em quem as ouve ou as lê, com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas faz (ou não) brotar [...] (ABRAMOVICH, 1993 apud OTTE & KOVÁCS, 2008, p. 3).

As histórias remetem às crianças a ampliação do seu conhecimento, a fortalecer vínculos consigo mesmas e com o outro, transportando do abstrato para o concreto. Quando elas entendem o que um personagem de uma história fez e julgam como errado, as mesmas refletirão que não deverão conduzir o mesmo. Desse modo entenderão que certas atitudes não deverão ser tomadas, pois, poderão machucar outros indivíduos que as cercam.

3.7 A contação de história e a alfabetização

O ato de contar histórias surgiu há milhares de anos, tendo como exemplo as

comunidades primitivas, nas quais os ensinamentos eram transmitidos por meio das histórias narradas. Com o passar do tempo, essa arte aperfeiçoou-se, pois, surgiram inúmeras técnicas, instrumentos e formas de se narrar um conto. Atualmente, a contação de histórias é considerada algo apenas para o lazer e o seu cunho educativo muitas vezes é deixado de lado.

A narração de uma história muito pode contribuir para o desenvolvimento de uma criança. Sendo assim, o ambiente escolar é um local propício, para a contação de histórias. Araújo et al. (2014, p. 84) na obra *A contação de história como estratégia pedagógica: contribuição para a aprendizagem e desenvolvimento no ensino fundamental* afirmam que “a contação de história em sala de aula estimula a criatividade e a imaginação, o que facilita a aprendizagem oral e escrita”.

Outro benefício proporcionado pela contação de histórias, segundo os autores acima citados, é que:

O ambiente escolar é um local em que predomina a diversidade, um dos papéis da escola é trabalhar esse assunto de modo que todos os alunos se sintam envolvidos de forma prazerosa, a narrativa contribuir nesse aspecto, dado que existem inúmeros gêneros textuais, que atendem a todas as idades e retratam diversos assuntos que podem contribuir e enriquecer o aprendizado dos educandos.

Muitos educadores ainda não descobriram o quanto as histórias podem ajudá-los; muitos continuam a utilizar as histórias, quando utilizam, apenas para acalmar os educandos e não veem as várias possibilidades de uma boa história. O principal objetivo em contar uma história é divertir, estimulando a imaginação, mas, quando bem contada, pode atingir outros objetivos, tais como: educar, instruir, conhecer melhor os interesses pessoais, desenvolver o raciocínio, ser ponto de partida para trabalhar algum conteúdo programático, assim podendo aumentar o interesse pela aula ou permitir a autoidentificação, favorecendo a compreensão de situações desagradáveis e ajudando a resolver conflitos. Agrada a todos sem realizar distinção de idade, classe social ou circunstância de vida (TORRES & TETTAMANZY, 2008, p. 3).

Como estamos a focar alfabetização, um dos principais objetivos docentes nessa etapa é de inserir o educando no “mundo letrado”, ou seja, ensinar a criança a ler e escrever. Concordamos com Seidel (2007) quando afirma que o ambiente escolar deve ampliar o

conhecimento dos alunos em relação à leitura, salientando ainda que esse contato, o contato com livros, é importantíssimo antes mesmo do aluno saber ler e/ou escrever.

Para que os alunos se interessem pela leitura e busquem sempre ter em mãos um livro, deve o professor também lê-lo, para que assim, ambos (aluno e professor) troquem as suas experiências sobre o texto lido, pois “a leitura é indispensável para a aprendizagem independentemente do nível escolar em que se esteja [...]” (SEIDEL, 2007, p. 65).

Além de ler histórias, é importante que esses contos também sejam narrados aos alunos, para que assim o vocabulário da criança seja desenvolvido, possibilitando também a aprendizagem da escrita mediante o contato com a linguagem oral (SEIDEL, 2007).

A contação de histórias às crianças tem importância particular para o desenvolvimento do vocabulário, para a compreensão de conceitos e também para o conhecimento da linguagem escrita. Esta atividade permite o contato com a linguagem de uma forma viva e a criança reconhece a linguagem oral para chegar à escrita (SEIDEL, 2007, p. 69–70).

Os autores citados acima dizem que as histórias, sejam elas narradas/ouvidas ou lidas pelos alunos estimulam o desenvolvimento e aprimoram o conhecimento desses indivíduos, tanto na linguagem oral quanto na linguagem escrita. A entrada de histórias no ciclo de alfabetização é uma estratégia que traz muitos benefícios ao aprendizado dos educandos, pois desenvolve nos alunos o hábito e interesse pela literatura, podendo se tornar um facilitador quando se trata do aprimoramento do código linguístico por parte da criança.

3.8 A importância da contação de história na alfabetização

O processo de alfabetização de uma criança pode variar conforme o interesse do aluno e a estratégia que está a ser utilizada pelo professor. Alfabetizar não significa apenas codificar e decodificar as palavras; além disso está a interpretação do que está a ser lido.

Para se poder aprender a ler ou escrever é preciso praticar, e para isso deve o professor auxiliar o seu aluno a encontrar prazer nesses momentos de leitura e escrita, pois “sabemos que a construção da leitura e da escrita é algo bastante complexo e individual, mas a intervenção do professor torna-se fundamental para que os alunos tenham um bom

desenvolvimento neste processo” (WENDT, 2011, p. 10).

De acordo com Wendt (2011), a contação de histórias é uma estratégia que muito pode contribuir para o desenvolvimento verbal dos alunos, pois as histórias trazem relatos e acontecimentos com os quais as crianças se identificam, facilitando assim a comunicação entre as mesmas e aprimorando a oralidade.

Ao utilizarmos a estratégia da contação de histórias podemos constatar que, com o desenvolvimento das atividades, os alunos, apesar da sua pouca experiência, trazem ao grupo as suas vivências, contribuindo assim, nos debates e diálogos, o que os enriquece e desperta o interesse de todos (WENDT, 2011, p. 13).

Existem diversas maneiras de proporcionar aos alunos que se encontram no processo de alfabetização contato com textos. Segundo Seidel (2007) mesmo que alguns deles ainda não consigam ler é importante que tenham contato com os mais diversos gêneros textuais. Uma dessas maneiras é levá-los para a biblioteca, onde poderão ler livros da sua preferência e aprimorar a leitura.

Nessas idas à biblioteca é interessante que o professor planeje um roteiro a ser seguido, um momento em que ele irá narrar um conto aos seus alunos e refletir sobre o que foi contado, e outro momento em que os alunos poderão escolher os seus próprios livros para lerem as suas histórias.

Wendt (2011, p. 15) afirma que “através das contações eles [os alunos] aprenderam a criar, produzir palavras, frases e textos, além das contagens matemáticas”, ou seja, a contação de histórias, desperta a criatividade dos alunos e também os estimula à produção acadêmica de forma prazerosa.

Aguiar et al. (2001, p. 72) diz que “os primeiros versos e as primeiras histórias que o indivíduo ouve ou lê quando criança são muito importantes para o desenvolvimento do seu apreço pela leitura”. Sendo assim, acreditamos que quanto mais contato a criança tiver com os livros e histórias, mais ela se interessará por ler e escrever. O processo de aquisição do código linguístico tanto oral quanto escrito por parte do aluno é delicado, pois cada criança tem o seu próprio tempo de aprendizagem, uns aprendem mais rápido do que outros, mas “[...] como educadores, devemos valorizar as suas produções, pois assim, as crianças sentem-se

incentivadas e irão aprender a gostar daquilo que efetuar, sabendo que o que estão a aprender será importante na sua vida” (WENDT, 2011, p. 25).

De fato, despertar o interesse pela leitura e escrita em crianças que se encontram no processo de alfabetização é algo desafiador, mas acreditamos que com o planejamento certo, com o auxílio da equipe pedagógica e com a prática na contação de histórias, o professor regente conseguirá êxito em seu objetivo.

CONCLUSÃO

Quando decidimos escrever um livro sobre contação de histórias, percebemos ser um assunto fascinante e motivador, e que um momento lúdico se transformaria numa aprendizagem significativa.

A contação de histórias é um recurso divertido que permite o encontro da família com os seus filhos e, na escola, serve como um recurso educacional para ajudar os professores a desenvolver o aprendizado dos seus alunos.

A contação de história favorece o desenvolvimento de criança: emocionalmente, socialmente, ou fisicamente. As escolas são reconhecidamente responsáveis pelo desenvolvimento das crianças. Para formar uma pessoa com um desenvolvimento satisfatório, a história deve existir na vida cotidiana neste contexto.

Quando usadas de forma lúdica e divertida, as histórias não apenas despertam o interesse pela leitura, mas também dão às crianças a oportunidade de vivenciar diferentes situações, se arrepender e resolver problemas criativamente.

Os personagens de contos de fadas permitem que as crianças entrem em mundos de fantasia, através da ludicidade, elas aprendem sobre si próprias e as suas vivências cotidianas, transmitem valores fundamentais para uma boa conduta humana.

Os RCN's (BRASIL, 1998, v. 3, p. 143), assegura que quem convive com crianças sabe o quanto elas gostam de escutar a mesma história várias vezes, pelo prazer de reconhecê-la, de apreendê-la nos seus detalhes, de cobrar a mesma sequência e de antecipar as emoções que tiveram da primeira vez.

Esse fato mostra que muitas crianças que ouvem podem adquirir habilidades de linguagem escrita. Desta forma, compreendemos que através da contação de história é possível entrar num mundo cheio de imaginação, despertar o sentido de criticidade e criar um ambiente onde possa enfrentar com firmeza as situações do cotidiano. Afinal, quando se trata de histórias, muitas outras disciplinas podem estar envolvidas, como ciências, artes, matemática, linguagem, alfabetização ou processos interdisciplinares.

Com base nas leituras para a realização deste livro, podemos reconhecer a importância desse recurso para a vida das crianças. Devido à continuidade do que acontece na

escola, a exposição aos livros também deve ser frequente.

As escolas devem investir cada vez mais na contação de histórias e usando-a como uma ferramenta lúdica fundamental para o desenvolvimento, aprendizagens, processo inicial de escolarização (alfabetização) dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. et al. **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- ALVES, Fátima. **Psicomotricidade: Corpo, ação e emoção**. 3 ed. Rio de Janeiro: 2007.
- ANJOS, NÁGIA KELLY FERREIRA DOS. **A contação de histórias e a aprendizagem de crianças de três anos**. Centro de Ensino Superior do Ceará — Faculdade Cearense. Fortaleza — Ceará, 2013. Disponível em <https://www.faculdadescearenses.edu.br>. Acesso em 12/09/2021.
- ARAÚJO, M. P. M.; BRAVO, D. O. M.; RODRIGUES, G. A. S.A. **contação de história como estratégia pedagógica: contribuição para a aprendizagem e desenvolvimento no ensino fundamental**. Revista Científica da Faculdade Cenequista de Vila Velha, n. 12, p. 73–86, jan./jun. 2014.
- BARBOSA, Christiane Jaroski; SANTOS, Luciane Rodrigues da Silva. **Contação de histórias para crianças dos anos iniciais**. Revista FACEVV. Vila Velha, n. 3, p. 23–33, jul./dez. 2009.
- BASSEDAS, Eulália. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre, RS: Ed. Artmed, 1999.
- BEE, Helen. **A criança e o desenvolvimento**. Trad. M. Adriana Veríssimo Veronese. 9. ed. Porto Alegre: 2003.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998**. Ministério da educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. v. 1, 1998.
- CAMPELATTO, Ivan Roberto. **Educação com afetividade**. São Paulo: Gráfica Editora Modelo Ltda., 2007.
- CAMPOS, Dinah, M. **Psicologia da Aprendizagem**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CADERMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CARDOSO, Bruna Puglisi de Assumpção. **Práticas de linguagem oral e escrita na educação**

infantil. São paulo: Editora Anzol, 2012.

COLEÇÃO Educação Infantil com Criatividade: manual do professor. Fortaleza: Ipiranga, 2008.

CUNHA, M. V. **Psicologia da Educação**. São Paulo: DP&A, 2000.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: TAILLE, Yves de L.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DELDIME, Roger. **O desenvolvimento psicológico da criança**. Trad. Maria Elena Ortiz Assumpção. 2.ed. Bauru, SP: 2004.

DOHME, Vania D'Angelo. **Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2010.

FALCÃO, Gérson Marinho. **Psicologia da aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2003.

FIGUEIREDO, Maria Margalyêr Justino. **O lúdico na aprendizagem infantil: o papel da escola, do professor e da família**. (Trabalho de conclusão de curso Faculdade Cearense curso de pedagogia), Fortaleza: 2013.

FINO, C. N. **Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas**. Revista portuguesa de educação, v. 14, n. 2, 2011.

FONTANA, David. **Psicologia para professores**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FONSECA, Edi. **Interações com olhos de ler: apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil**. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREITAS, Ana Karolina Matos de. **A influência da contação de história na educação infantil**. Fortaleza, 2011.

HYMES, James L. **Coleção: O mundo da Criança**. v. 16, São Paulo: Editora World Book Internacional. 1995.

- INFÂNCIA e educação infantil. **Coleção prática pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- KISHIMOTO, Tikuzo. (Org.). **Jogo, brincadeira e a educação**. 3 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.
- MARQUES, Isabel. Os jogos do corpo: do lúdico ao cênico. In: BEMVENUTTI, Alice. **O lúdico na prática pedagógica**. Curitiba: IPEX, 2009.
- MORAIS, M. Z. **Programa de educação infantil**. Eusébio: Secretaria da Educação, 2003.
- NERI, Natália HOLANDA. **A importância da contação de histórias infantis para o desenvolvimento sócio cognitivo dos alunos da pré-escola**. Fortaleza: 2011.
- NEVES, Lisandra Olinda Roberto. **O lúdico nas interfaces das relações educativas**. 2006.
- NORONHA, M. E.; SOARES, M. L. **Construindo e aprendendo: Kit especial – 3 anos – Educação Infantil**. Pernambuco, RE: Ed. Construir, 2013.
- OLIVEIRA, Fabiane dos Santos. **Lúdico como instrumento facilitador na aprendizagem da educação infantil**. Universidade Candido Mendes/pós-graduação lato sensu instituto a vez do mestre Araioses má, 2010.
- OLIVEIRA, Fabiane dos Santos. M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Yves de L., OLIVEIRA, M. K., DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: ed. Summus, 1992.
- PAGANOTTI, Ivan. **Vygotsky e o conceito de zona de desenvolvimento proximal**. Nova Escola, ed.242, 2011.
- PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som à literatura: livros para bebês e crianças**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.
- REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- REZENDE, A. M. de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.38).
- SEIDEL, E. S. **O professor, a história e a criança: as aventuras e desventuras entre o Era uma vez e o Foram felizes para sempre**. 2007. 231f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- SILVA, A. P. C. **O processo de aprendizagem da criança da educação infantil através do lúdico**. Piauí: 2013.
- SILVA, A. P. C.; LUCAS, M. A. O. F. **A importância das interações sociais na educação infantil:**

Um caminho para compreender o processo de aprendizagem. Paraná: 2003.

SCHMITZ, Crislaine Keila de Amaral. **Porque contar histórias para crianças?** Jornal de Beltrão, Ano 32, n 6.947, 1 caderno, 16 páginas. Página inicial 10, página final 10. Dois Vizinhos, Paraná. Publicado em 12 de Maio de 2020.

TORRES, S. M.; TETTAMANZY, A. L. L. **Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação.** Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas, v. 04, n. 01, jan./jun. 2008. Disponível em: Acesso em: 13 mar. 2017.

WENDT, R. K. **A importância da contação de estórias na alfabetização.** 2011. Trabalho de conclusão de graduação (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ZILBERMAN, R. (org.). **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 1981.