



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO - UAE
CURSO DE PEDAGOGIA

VANILDA FILGUEIRA GOMES

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MAIS QUE
UM ATO DE NARRAR É ENCANTAR E CONTAGIAR**

CAJAZEIRAS – PB

2018

VANILDA FILGUEIRA GOMES

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MAIS QUE
UM ATO DE NARRAR É ENCANTAR E CONTAGIAR**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado ao Curso de Pedagogia, da
Universidade Federal de Campina Grande,
como pré-requisito para obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Cristina Novikoff

CAJAZEIRAS-PB

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

G633c Gomes, Vanilda Filgueira.
Contaçon de histórias na educação infantil: mais que um ato de narrar
é encantar e contagiar / Vanilda Filgueira Gomes. - Cajazeiras, 2018.
80f.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Novikoff.
Monografia(Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2018.

1. Educação infantil. 2. Formação de professores. 3. Contaçon de
história. 4. Sociointeracionismo. 5. Alfabetização. 6. Letramento. I.
Novikoff, Crística. II. Universidade Federal de Campina Grande. III.
Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP

CDU - 373.2

VANILDA FILGUEIRA GOMES

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MAIS QUE
UM ATO DE NARRAR É ENCANTAR E CONTAGIAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras-PB, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia

Aprovado em: 7/12/2018

BANCA EXAMINADORA

Cristina Novikoff

Orientadora

Elaine Francisca Pereira

Examinadora Titular

Aparecida Carmo Lima

Examinadora Titular

Examinador Suplente

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, outro de meu destino, socorro presente nas horas de angústia, aos meus filhos Janderson Brendo e Ana Júlia, meu esposo Francisco de Assis, minha mãe, Rita e a minha orientadora Prof^a Dr. Cristinha Novikoff.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado saúde e determinação para superar as dificuldades.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração, minha gratidão por ter me recebido de braços abertos e com todas as condições que me proporcionaram dias de aprendizagem muito ricos.

A minha orientadora Prof^a Dr. Cristina Novikoff, pelo suporte no tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos.

Aos meus filhos pela compreensão, carinho, pois grande parte do meu tempo foi dedicada aos meus estudos.

Ao meu marido pelo incentivo e apoio incondicional.

E, a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

(...) com quem se deve concordar, observa: Há um verdadeiro tesouro de histórias que abre as portas do imaginário, fazendo com que o aprendizado seja um momento rico e prazeroso. Enfim, quando aprendemos por intermédio das histórias, nunca nos esquecemos, pois esse é um aprendizado que dura para sempre.(GARCIA, et.al. 200).

RESUMO

O trabalho versou sobre a contação de histórias na Educação Infantil como objeto de estudo e seu lugar na formação docente. A temática emergiu da observação da autora no estágio supervisionado da Educação Infantil quando as professoras suprimiam essa importante atividade. A pergunta de partida foi sobre qual o entendimento de contação de histórias que a literatura educacional nos apresenta? O pressuposto foi de que a contação de histórias é um ótimo auxílio à prática pedagógica de alfabetização e letramento para professores, pois instiga a imaginação, a criatividade, desenvolve a oralidade, incentiva o gosto pela leitura, contribui na formação da personalidade da criança. O objetivo foi identificar entendimentos de contação de história na literatura educacional e contribuir com uma proposta didático-pedagógica da contação de história para professores em formação e atuação na Educação Infantil. Nesse sentido, analisamos historicamente a formação de professores, as contribuições teóricas do ato de contar histórias como estratégia de ensino e aprendizagem e sua relação com o espaço escolar para a formação de um leitor encantado pela narrativa. Para o estudo de investigação adotamos a pesquisa qualitativa, com uso da revisão sistemática da literatura educacional e da descrição da observação da experiência no estágio supervisionado do Curso de pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras (2017-2018). A contribuição do estudo para professores em formação e atuação está na valoração da atividade de contação de história centrada na formação do leitor para a alfabetização/letramento na Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação de professores. Contação de história. Sociointeracionismo. Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT

The work was about the storytelling in Early Childhood Education as object of study and its place in teacher training. The theme emerged from the author's observation in the supervised internship of Early Childhood Education when the teachers suppressed this important activity. The starting question was about the understanding of storytelling that the educational literature presents to us. The assumption was that storytelling is a great device to the pedagogical practice of literacy and literacy for teachers, because it instigates imagination, creativity, develops orality, encourages the delight for the reading and contributes to the formation of the child's personality. The objective was to identify understandings of storytelling in the educational literature and contribute with a didactic-pedagogical proposal of storytelling for teachers in training and acting in Early Childhood Education. In this sense, we analyze historically the formation of teachers, the theoretical contributions of the act of storytelling as a teaching and learning strategy and its relation to the school environment for the formation of a reader that is enchanted by the narrative. For the study of investigation, we adopted the qualitative research, using the systemic review of the educational literature and the description of the observation of the experience in the supervised internship of the Pedagogy Course of the Universidade Feral de Campina Grande, campus of Cajazeiras (2017-2018). The contribution of the study to teachers in training and acting is in the appreciation of the activity of storytelling centered on the formation of the reader for literacy/literacy in Early Childhood Education.

Keywords: Teachers Training. Storytelling. Sociointeractionism. Literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Diferenças entre Alfabetização e Letramento.....	39
Fig. 1 – Cartas de ABC	41
Quadro 2: Os métodos ao longo da história	45
Fig. 2 – Nível Pré-silábico	46
Fig. 3 – Nível Silábico	47
Fig. 4 – Nível Silábico Alfabético	47
Fig. 5 – Nível o Alfabético	48
Quadro 3: O que diferencia a BNCC do DCNEI e do RCNEI.....	50
Fig.6 - Tabela 1 Tabela De Análise De Textos Acadêmico- Científicos, segundo as Dimensões propostas por Novikoff – TABDN	54
Fig.7 - Contação de histórias.....	57
Fig.8 – Formação de sílabas.....	57
Fig.9 – Formação de palavras.....	58

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
II CAPÍTULO: DIMENSÃO TEÓRICA	13
2.1 A Trajetória Da Formação De Professores No Brasil	13
2.1.1 Como ficou a formação docente pós LDB (9.394/1996)?	22
2.1.2 E hoje, no Brasil, quais são as perspectivas da formação docente?	23
2.1.3 Formação de professores e a BNCC: o que há de novo?	26
2.1.4 Nesse contexto, o que traz a literatura sobre a formação de professores da Educação Infantil, seguimento inicial da educação básica?	27
2.2 Contação de histórias: Estratégia para Alfabetização e Letramento	29
2.2.1 Contar história: “há muito tempo atrás...” O que é?	30
2.2.2 Contar história: Se ler é bom, ouvir então... Por que contar histórias?	32
2.3 Abordagem sociointeracionista	35
2.4 Alfabetização e letramento: em que consiste cada um?	37
2.4.1 Percurso histórico dos métodos utilizados para alfabetizar	40
2.4.1.2 Método sintético	40
2.4.1.3 Método fônico	42
2.4.1.4 Métodos analíticos ou globais	44
2.4.1.5 O Construtivismo	45
III CAPÍTULO: DIMENSÃO TÉCNICA	53
3.1 Caminho Metodológico	53
IV CAPÍTULO: DIMENSÃO MORFOLÓGICA	56
CONCLUSÃO	59
REFERÊNCIAS	61
ANEXOS	66

INTRODUÇÃO

A contação de histórias é uma prática muito antiga, uma das primeiras manifestações culturais do ser humano, antes mesmo de Cristo, quando do início da sociedade humana e que se mantém até os dias atuais. No espaço escolar, ao longo dos anos, ora teve objetivo de distração, ora era utilizada para repassar valores de cada época e sociedade, ou seja, formação moral.

E é justamente na formação de professores no Brasil que historicamente alterou a perspectiva de repassar valores e preparar os docentes para uma visão histórica e social, dando início as abordagens de novas estratégias pedagógicas para enfrentar os desafios da Educação Infantil, afinal, [...] “não há atualidade nacional que não seja processo histórico” (FREIRE, 2012, p. 25).

Como professora da Educação Infantil há mais de duas décadas, a autora percebe que a atividade de contação de histórias não pode ser vista como sem importância, apenas para distrair as crianças. Ao contrário, contar histórias em sala de aula tem de ter objetivos, porque esta atividade oportuniza a construção do conhecimento da criança. Daí o desejo da pesquisadora de conhecer mais sobre a contação de histórias e suas contribuições para o processo de socialização das crianças como também para o encantamento e despertar do gosto pela leitura através de narrativas.

Apesar da reconhecida importância na literatura educacional, a contação de histórias foi pouco pesquisada em Trabalho de Conclusão de Curso e estudada ou trabalhada na formação de professores do Curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores. Assim, entendemos ser meritório seu estudo e uma oportunidade de trazer à tona uma atividade por excelência, educativa/formativa.

A contação de histórias na Educação Infantil, como tema, vai além da descrição do ato de narrar com a finalidade de alfabetizar – inclui a discussão sobre o seu potencial educativo para o letramento e esse encantar e despertar o gosto pela leitura é o caminhar na busca pelo aprender e sonhar. Assim, a contação de histórias como processo lúdico e cognitivo favorece o desenvolvimento da escrita: ortográfica e legível; bem como a sequência numérica, o ritmo e a temporalidade sejam desenvolvidos, concomitantemente com a fala e a expressão corporal, científica, entre outros se faz de modo significativo.

Nessa linha discursiva, aponta-se no presente TCC que a aquisição da leitura e da escrita é um processo da aprendizagem de um sistema de representação associado ao trabalho afetivo e subjetivo da criança, como se propõe a nova agenda da Educação Infantil (BNCC, 2018). Nessa perspectiva, dominar a escrita requer tanto conhecimentos sobre a escrita da linguagem como conhecimentos sobre a linguagem escrita e seus elementos psicoafetivos, como tem ocupado a agenda de pesquisadores da psicologia e caracterizado as preocupações de educadores.

A escrita da linguagem refere-se ao domínio dos sistemas de representação (aspectos notacionais, relação som-grafia), enquanto a linguagem escrita trata do conhecimento sobre textos (compreensão, produção, gêneros textuais). Esta diferenciação teórica fundamenta a ideia de que o domínio da leitura e da escrita vai além da alfabetização (TEBEROSKY, 1995).

Entre as abordagens pedagógicas para aprendizagem, a sociointeracionista permite que a criança tenha oportunidade de construir sua aprendizagem com as intervenções pertinentes, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita, de modo que elas possam adquirir competências necessárias a compreensão do traçado, formas, significados e sentidos do mundo letrado como forma de conhecimento científico e cotidiano.

A pergunta de partida para o estudo é sobre quais são as concepções de contação de histórias na literatura contemporânea? Como a história da implantação de cursos de formação de professores podem nos ajudar a compreender o lugar da contação de histórias na Educação Infantil?

O pressuposto foi de que a contação de histórias é recente em comparação ao surgimento da primeira escola de formação de professores no Brasil (1888). E que é uma estratégia pedagógica de forte impacto na alfabetização e letramento para professores, pois instiga a imaginação, a criatividade, desenvolve a oralidade, incentiva o gosto pela leitura, contribui na formação da personalidade da criança.

O objetivo do presente TCC foi identificar o lugar da contação de histórias ao longo da história de criação de cursos de formação de professores voltados para a Educação Infantil e relacionar com os atuais entendimentos sobre contação de histórias na literatura vigente. Daí propor uma aplicação didático-pedagógica para professores em formação e atuação na Educação Infantil.

Para atingir esse objetivo percorremos outros como: descrevemos o surgimento de cursos de formação de professores no Brasil e o lugar da contação de história nesse processo. Identificamos os entendimentos de contação de histórias na literatura especializada na educação infantil; analisamos as contribuições do ato de contar histórias no espaço escolar para a formação de um leitor encantado pela narrativa a partir da experiência no estágio supervisionado; discutimos a alfabetização e o letramento na perspectiva sociointeracionista e, por fim, descrevemos a contação de histórias como metodologia para o desenvolvimento dos sujeitos em seus aspectos afetivos e intelectuais pelo contato com o conteúdo simbólico das histórias trabalhadas.

O valor do estudo está em propiciar ao professor em formação e em atuação na Educação Infantil o reconhecimento da importância de levar as crianças a perceberem os livros infantis como parte de sua infância, assim como são os brinquedos e brincadeiras, para desenvolver sua capacidade leitora enquanto futuros adultos encantados pela narrativa. E, acrescenta-se que o benefício está, além oferecer material de estudo, possibilidades metodológicas para se trabalhar com a contação de histórias na Educação Infantil.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram seguidas as Dimensões da Pesquisa Científica proposta por Novikoff (2010). Quais sejam: a) dimensão epistemológica; b) dimensão teórica; c) dimensão técnica; d) dimensão morfológica e; e) dimensão analítico-conclusiva.

A Dimensão Epistemológica de acordo com Novikoff (2010) é o processo de: construção do objeto de pesquisa; definição do sujeito (de quem se fala, o que se fala deste sujeito, para quem se fala); delineamento do objeto, problemática de interesse, delimitação, objetivo e pressuposto. A dimensão epistemológica, portanto, [...] “é o momento em que se dialoga com o objeto de estudo, delineando-o e problematizando-o” (NOVIKOFF, 2010, p.4).

A dimensão teórica versa sobre a revisão da literatura com a finalidade de sustentar o estudo com base no aprofundamento de conceitos e teorias balizadoras do estudo. “A dimensão teórica estuda as teorias, questiona as mesmas para balizar os novos conhecimentos em construção, pautando-se em hipóteses ou, então, em pressupostos”, afirma Novikoff (2010, p. 5). E complementa: [...] “nesta dimensão é que se identificam quais são as hipóteses que sustentam uma determinada teoria”.

Na dimensão técnica é detalhada a metodologia do estudo e, portanto, refere-se ao estudo do método. Nesta dimensão descrevem-se tanto as formas de coleta de dados como a forma de análise de dados se empregada de modo transmitir confiabilidade científica.

Segue a dimensão morfológica, onde se descreve os resultados do estudo coletado e se fixam as formas de sua exposição, como por exemplo, apresentar os dados em forma de gráficos, tabelas, ou narrativas e suas análises.

As dimensões técnicas e morfológica podem vir juntas, assim como associadas a analítico-conclusiva, como se apresenta nesse TCC.

Na dimensão analítico-conclusiva o pesquisador confronta os dados coletados e apresentados na dimensão anterior com a teoria e aos objetivos propostos e responde às questões elaboradas que podem ser trabalhadas junto com a dimensão morfológica como se apresentar na forma de conclusões. Nesse trabalho, foram analisados nas três dimensões a seguir: teórica, morfológica e conclusão, pois se trata de revisão bibliográfica que exige a discussão em cada uma dessas dimensões.

As dimensões nos permitem organizar o pensamento e não deixar de fora algum elemento que poderia ferir o rigor metodológico de um estudo científico, como o que se apresenta neste trabalho de conclusão de curso (TCC).

II CAPÍTULO

DIMENSÃO TEÓRICA

Na dimensão teórica são abordadas as bases teóricas e epistemológicas do nosso estudo seguindo um roteiro de explanação que se inicia com a formação de professores, segue para a perspectiva sociointeracionista para enquadrar a contação de história e o processo de aprendizagem na Educação Infantil (EI), com foco na alfabetização e letramento. Após são trabalhadas as ideias articuladoras dos tópicos supracitados.

A organização didática da apresentação da teoria justifica-se quando se pensa na proposta dos cursos de pedagogia que atualmente é atender a demanda da Educação Infantil. Vale observar que há tempos esquecidas nesses espaços de formação do professor (GATTI; BARRETO, 2009), esta modalidade de ensino ganha azo na nova base comum curricular (BNCC). Portanto, discutir as estratégias de alfabetização e letramento dentro da abordagem sociointeracionista tem valor pedagógico e formativo – proposta que pode ser ampliada em trabalhos futuros.

2.1 A Trajetória da Formação de Professores no Brasil

A formação de professores no Brasil é um tema bem debatido, mas para uma compreensão sobre como se deram, no decurso do tempo, os desdobramentos dessa formação, é importante compreendê-la em sua totalidade através de uma perspectiva histórica, pois [...] “não há atualidade nacional que não seja processo histórico” (FREIRE, 2012, p. 25). Para tanto, serão apresentados, inicialmente, três períodos históricos da formação de professores, os quais sofreram influências de diferentes ideários da educação brasileira. Assim, o primeiro período (1890 a 1930) corresponde à criação das escolas normais e a presença das concepções iluminista e positivista na educação. O período seguinte, influenciado pelas ideias escolanovistas, vai até 1961. E, por último, o terceiro período (1961 até 2001), que recebe influência da concepção pedagógica produtivista.

Comenius, no século XVII, já via a necessidade de se formar docentes, ele defendia a escola como o lugar fundamental da educação do homem, tendo seus ideais educativos sintetizando na máxima: "Ensinar tudo a todos". São João Batista de La Salle em 1684 foi

quem fundou o Seminário dos Mestres, primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores. Contudo, somente a partir do século XIX, após a Revolução Francesa, com o processo de industrialização e urbanização da sociedade, a escola passou a ser vista como instituição importante para a organização social. Nesse contexto, o processo de formação de professores passou a ser valorizado e tornou-se condição fundamental para a efetivação de uma educação de qualidade, exigindo uma posição institucional do governo no tocante à preparação de professores para instruir a população. Nasceram assim, as Escolas Normais, instituições responsáveis pela formação de professores.

A primeira instituição a receber o nome de Escola Normal foi sugerida pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Para Saviani (2009), a partir daí se introduziu a diferenciação entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e a Escola Normal simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, cuja finalidade era preparar professores do ensino primário. Em sequência, países como França, Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos foram fundando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais, também destinadas à formação de professores para o ensino secundário.

Contudo, no Brasil, as Escolas Normais expandiram-se entre 1890 – 1932. Nesse período foram implantadas as “escolas modelos” anexas às Escolas Normais, cujo parâmetro era o de escolas graduadas dos países desenvolvidos da Europa e dos EUA. Estas escolas tinham como características de organização a classificação por conhecimento, a formação de classes, conteúdo programado em um tempo e currículo determinado, conforme calendário proposto.

No Brasil, a preocupação com a formação de professores não é recente, surge depois da independência, quando se planeja a organização da instrução popular e a partir de uma análise feita, já em 1882, por Rui Barbosa a respeito da educação imperial, o qual fez críticas à situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro, especificamente no Direito. Explicitava, em um parecer de 1882, a carência de “[...] uma reforma completa dos métodos e dos mestres.” (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 29).

A partir daí, Saviani (2009, p.143), ao examinar as questões pedagógicas articuladas com as transformações que se processam na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos dividiu a história de formação de professores no Brasil em seis períodos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores

a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo à escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

O que caracterizou cada um desses períodos? De forma sucinta serão apresentadas características desses.

O primeiro período, **Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)**, denominado assim por Saviani (2009), durou todo o período colonial, tendo seu início nos colégios jesuítas, passando pelas aulas régias, implantadas pelas reformas pombalinas, até os cursos superiores, criados a partir de Dom João VI, em 1808. Nesse período não se observou manifestação clara nem preocupação com a formação de professores. Essa preocupação só apareceu pela primeira vez em 15 de outubro de 1827, quando foi promulgada a Lei das Escolas de Primeiras Letras. A referida Lei no seu Artigo 4º, determinou, além do método mútuo, que os professores deveriam ser treinados nesse método, nas capitais das Províncias e arcassem com as próprias despesas. Portanto, vê-se que numa sociedade em que a educação ainda era privilégio de poucos e direcionada a uma pequena elite, a formação de professores ainda não contava com investimento do Governo e, embora não se faça referência à questão pedagógica propriamente, a exigência de preparo didático está posta.

As instituições primárias tinham que adotar, para a formação dos professores, o modelo dos países europeus, na criação das Escolas Normais. Somente após a promulgação do Ato Adicional de 1834 elas foram colocadas sob a responsabilidade das Províncias. Segundo Saviani (2009), foram criadas Escolas Normais nas diversas Províncias, na ordem e anos a seguir: Bahia (1836); Mato Grosso (1842); São Paulo (1846); Piauí (1864); Rio Grande do Sul (1869); Paraná e Sergipe (1870); Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873); Paraíba

(1879); Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina (1880); Goiás (1884); Ceará (1885); Maranhão (1890). Essas tendo existências intermitentes eram abertas, fechadas e reabertas periodicamente.

No princípio, visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais previam uma formação particular e deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. Contudo,

[...] predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p.144)

Adotada a partir de 1835, essa proposta de formação docente, só adquiriu certa estabilidade após 1870, mas permaneceu sujeita a contestações ao longo do século XIX. Prova disso foi a posição de Couto Ferraz, que considerava as Escolas Normais dispendiosas, qualitativamente ineficientes e quantitativamente insignificantes, uma vez que o número de alunos formados era muito pequeno. A postura de Couto Ferraz quando assumiu a presidência da Província do Rio de Janeiro, foi fechar a Escola Normal de Niterói em 1849. Em substituição, os professores adjuntos que se tornariam novos professores, eram preparados e, se aperfeiçoariam nas matérias e práticas de ensino atuando, nas escolas, como ajudantes do regente de classe. Assim não se fazia necessário a instalação de Escolas Normais. Contudo, essa decisão não obteve sucesso porque a instalação dos cursos normais continuaram e a escola pioneira de Niterói foi reaberta dez anos após seu fechamento, ou seja, em 1859.

No período de 1890 a 1930 a formação centrava-se no melhor método para ensinar a ler e somar, além de obedecer às normas. Contudo, a partir da década de 30, essa realidade foi marcada por transformações significativas, inclusive no âmbito da educação, no sentido de modernizá-la e torná-la compatível com as necessidades que a sociedade atual exigia. Em resposta, surge o Movimento da Escola Nova, que segundo Aranha (1996, p. 172), resultou “de uma tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização dos conteúdos”. Portanto, um movimento de renovação do ensino que desloca o eixo da aprendizagem do adulto, para a criança que passa a ser considerada

como centro da atividade educativa, contrapondo com a concepção tradicional, anteriormente, priorizada.

Para a Escola Nova, Aranha (1996, p. 172), esclarece que “esse processo exige métodos ativos, com mais ênfase nos processos do conhecimento do que propriamente no produto”. Nessa perspectiva, o professor como auxiliar das experiências deve buscar uma formação adequada, refletir sua prática pedagógica e compreendendo que o processo de ensino e aprendizagem se constrói na interação professor-aluno, cujo desempenho está sendo avaliado permanentemente, através de atividades características da razão do existir a escola: o ensinar e o aprender, sendo o professor apenas um facilitador da aprendizagem.

Nesse contexto, ainda que timidamente, a contação de histórias pode ser adotada como uma metodologia ativa no auxílio do desenvolvimento da inteligência da criança. As histórias sempre se referiam a contação de passagens bíblicas. Período “marcado pelo ecletismo pedagógico e, principalmente, pela dicotomia entre teoria e prática” (MELO; MARQUES, 2017, p. 326).

Denominado **Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)**, o segundo período teve como marco inicial a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo (1890) que definiu o modelo de organização e funcionamento das Escolas Normais. A esse respeito, Saviani (2009) destaca que para os reformadores, “[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerado e eficaz” (BRASIL, 1890). Portanto, para se ter professores qualificados era fundamental que as Escolas Normais fossem organizadas de tal modo a oferecer condições para prepará-los bem (REIS FILHO, 1995). Mas, como essas escolas tinham um programa de estudos insuficiente e um carente preparo práticos dos seus alunos, era importante reformar o plano de estudos.

A partir daí a reforma aconteceu e foi marcada pelo enriquecimento de conteúdos curriculares anteriores e, ao mesmo tempo, dando ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja característica marcante foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal, sendo essa a principal inovação da reforma. Tanto os custos de instalação como o preparo dos novos professores nos exercícios práticos foram assumidos pelos reformadores. Com essa postura os reformadores estavam assumindo, também, que era necessário assegurar, de forma sistemática, uma organização curricular, com preparação dos conteúdos científicos e didático-pedagógica para garantir a formação de professores bem preparados.

Essa reforma da Escola Normal da capital São Paulo serviu de modelo, ampliou-se para as principais cidades do interior do estado e se tornou referência para outros estados do país, de onde vinham educadores para observar e estagiar em São Paulo. Esse padrão da Escola Normal se firmou e expandiu por todo o Brasil.

Porém, ainda que o padrão da Escola Normal tenha fixado a partir da reforma paulista seu ímpeto reformador foi enfraquecido após a primeira década republicana, pois mais uma vez o que prevaleceu foi a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos.

Nesse período o forte ainda era o ensino e contos moralistas que ganhavam “voz” quando contados por um adulto na maioria das vezes para utilização do medo, da crueldade e da angústia, ou seja, “dar lição de moral” ao invés de divertir, contagiar o ouvinte. Contudo, com o decorrer dos anos algumas evoluções aconteceram e, aspectos como uso do medo, da crueldade e da angústia desapareceram. Nesse sentido, observamos que os contos, atualmente, tratam com um certo perdão determinadas ações que antes eram punidas com rigor.

O terceiro período, **Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)**, teve como destaque duas reformas: concebido e implantado por Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho e, o Instituto de Educação de São Paulo, implantado por Fernando de Azevedo, em 1933. As duas iniciativas tiveram a inspiração no ideário da Escola Nova. (SAVIANI, 2009). Esses Institutos foram concebidos como espaços de cultivo da educação e compreendidos como objetos de ensino e também de pesquisa, representaram uma fase nova.

Anísio Teixeira, através da reforma instituída pelo Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, reorganizou as Escolas Normais, procurando contemplar a cultura geral e profissional. Para tanto, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, no seu currículo incluía disciplinas que iam desde a biologia, sociologia, psicologia educacional até a introdução ao ensino que contemplava aspectos relacionados aos princípios e técnicas; matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. A escola de professores contava ainda com uma estrutura de apoio que envolvia o jardim de infância, a escola primária e secundária, as quais funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; o instituto de pesquisas educacionais; a biblioteca central de educação e bibliotecas escolares; a filmoteca; os museus escolares e a radiodifusão. Com isso, fica evidente que os Institutos de Educação incorporaram as exigências da pedagogia, as quais procuravam se firmar como um conhecimento de caráter científico, em busca da

consolidação de um modelo pedagógico-didático, de formação de professores, procurando corrigir aquilo que era ineficiente e distorcido nas tradicionais Escolas Normais do passado.

No início do século XIX surgiu a preocupação em formar professores em cursos regulares e específicos para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, antigo secundário. Como esse ofício era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, surgiu a necessidade de criar a Universidade cujo objetivo era, além de formar esse profissional docente, criar a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la.

Ao avançar no percurso histórico, chega-se ao quarto período, caracterizado pela **Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971)**. Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, sendo o paulista incorporado à Universidade de São Paulo fundada em 1934, e o carioca incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935, tornando-se a base dos estudos superiores de educação. Portanto, a partir do Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias, organizou-se definitivamente. Também se resultou, da orientação desse decreto, o “esquema 3+1”, implantado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Sendo que os primeiros formavam professores para as diversas disciplinas dos currículos das escolas secundárias e, os segundos, formavam professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Sendo três anos dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano, para a formação didática. Com essa generalização, as escolas experimentais que davam suporte e fornecendo uma base de pesquisa e dando caráter científico aos processos formativos, fez com que o modelo de formação de professores em nível superior perdesse a referência de origem.

No que se refere ao ensino normal predominou a mesma orientação aprovada em âmbito nacional do Decreto Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946 ou simplesmente Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), que trouxe a nova estrutura do Ensino Normal, dividida em dois ciclos: ciclo ginásial do curso secundário com duração de quatro anos, cujo objetivo correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário em Escolas Normais regionais. E o segundo ciclo colegial do curso secundário, com a duração de três anos. Esse tinha como objetivo formar regentes do ensino primário e funcionamento nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Evidencia-se que os cursos normais de primeiro ciclo, lembravam a similitude dos ginásios, em que os currículos se centravam nas disciplinas de cultura geral, no

estilo das tão criticadas velhas Escolas Normais. Já os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos introduzidos pelas reformas da década de 1930.

A partir dessa reforma, a formação de professores passou a ser promovida pelos cursos superiores e não mais pelas escolas normais. Contudo, quando implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional, em que o currículo era composto por um conjunto de disciplinas a serem estudadas pelos alunos e a exigência de escolas-laboratório era dispensada.

Saviani (2009) afirmou que essa situação, sobretudo no nível superior, por centrar-se nos conteúdos-cognitivos, em detrimento do aspecto pedagógico-didático, tratado como algo de pouca importância e representado pelo curso de didática, criou uma situação dualista, pois foi visto simplesmente como uma obrigação formal que atendia à exigência necessária para obtenção do registro profissional de professor. O Curso de Pedagogia, nesse sentido,

[...] foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. (SAVIANI, 2009, p.147)

O quinto período foi caracterizado pela **Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996)**. Adequações curriculares no campo educacional foram exigidas pelo golpe militar de 1964 e efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Diante da exigência, a Lei 5.692/71 (Brasil 1971) alterou as denominações ensinos primário e médio para Primeiro e Segundo Graus, respectivamente. Com essa nova estrutura, as Escolas Normais desapareceram e, em substituição, foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Foi organizada pelo Parecer n. 349/72 (Brasil-MEC, 1972) e aprovado em 6 de abril de 1972, a Habilitação do Magistério em duas modalidades básicas: uma com duração de três anos (2.200 horas), habilitando a lecionar até a 4ª série (atual 5º ano) e outra com duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. Desse modo, o currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional, para todo o ensino de 1º e 2º graus, designado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, voltada à formação especial. Assim, uma Habilitação de 2º grau substituiu o antigo Curso Normal e a

formação de professores para o antigo ensino primário foi reduzida a uma habilitação precária e preocupante.

Contudo, em 1982, em decorrência de muitos problemas, o governo lançou o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), como forma de revitalizar a Escola Normal (Cavalcante, 1994, p. 59, 76 e 123). Entretanto, esse projeto, mesmo apresentando resultados positivos, não teve continuidade, pois seu alcance quantitativo ainda era limitado e também não houve alguma política para aproveitar os professores formados pelos centros nas redes de escolas públicas. (SAVIANI, 2009)

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º Grau e, para o Ensino de 2º Grau, a Lei 5.692/71 previu a formação dos professores com 3 anos de duração em cursos de Licenciatura curta ou plena com 4 anos de duração. Além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério, o Curso de Pedagogia, recebeu a atribuição de formar especialistas em Educação, tanto como diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares como inspetores de ensino.

Surgiu, a partir de 1980, um movimento pela reformulação do Curso de Pedagogia e Licenciatura, cujo princípio era a “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68, 69). Segundo o entendimento desse princípio, grande parte das instituições atribuiu aos cursos de Pedagogia a formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (Ensino Fundamental).

O sexto e último período é denominado por Saviani (2009) **Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006)**. Com o fim do regime militar e com a nova LDB (9.394/96), o movimento de mobilização dos educadores no Brasil, criou expectativas em relação a solução do problema referente a formação docente. Porém, essas expectativas não foram correspondidas, como alternativa aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os Institutos de nível superior de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB indicou para uma política educacional tendente a realizar um nivelamento por baixo, ou seja, os institutos superiores de educação promoveram uma formação barata e aligeirada através de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009).

2.1.1 Como ficou a formação docente pós LDB (9.394/1996)?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica foram instituídas em 2002, cuja preocupação maior era com o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Suas orientações foram para os professores que atuariam, em diferentes níveis, na educação básica. Na formação desses para o exercício profissional específico deveria considerar a formação de competências necessárias à atuação do profissional e, a pesquisa, focada no ensino e na aprendizagem, para que houvesse uma compreensão do processo de construção do conhecimento. As diretrizes mostraram ainda que as aprendizagens seriam orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, tendo como uma das estratégias didáticas privilegiadas a resolução de situações-problema. Tendo no artigo 6º, reafirmado a importância da cultura geral e profissional, conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência. (BRASIL. MEC/CNE, 2002)

Portanto, as primeiras adaptações nos currículos de formação docente foram feitas após promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), a partir de 2002. Depois, foram promulgadas também as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, em seu Capítulo VI “Dos Profissionais da Educação” estabelece:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características da cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I – a associação entre teorias e práticas, inclusive a capacitação em serviço;
- II – aproveitamento de formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades;

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
- II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

A partir daí, foi permitida às Universidades a possibilidade de organização de cursos de formação de professores, com base nos seus projetos institucionais, desde que fossem feitos em licenciaturas plena, com autonomia para incorporar ou não a figura dos Institutos Superiores de Educação (ISEs). Ressalta-se nessa época, aqui no Brasil, boa parte dos professores do Ensino Fundamental, possuía apenas formação de Ensino Médio, no curso de Magistério e outros milhares eram professores leigos. Assim, para o período de transição, a Lei fixou o prazo máximo de dez anos para que os sistemas de ensino se adequassem às novas normas.

Com a aprovação da LDB, o professor fica em evidência, mas a legislação, sozinha, não garante sua formação. Implica pensar que essa tem seu início durante a formação acadêmica, quando realiza pesquisas, faz leituras, participa de discussões e eventos; bem como através da experiência adquirida em sala de aula, portanto, pautada na articulação entre o conhecimento, a pesquisa e a prática pedagógica. Assim, o professor construirá seu repertório de conhecimentos que carregará por toda sua vida, necessitando se aprimorar constante.

Portanto, para a melhoria do processo de formação de professores muito mais do que Leis e Decretos o desafio está no investimento, e tempo para essa formação, como também na colaboração de todos, mudança de mentalidade e, conseqüentemente, no comprometimento de toda a sociedade.

2.1.2 E hoje, no Brasil, quais são as perspectivas da formação docente?

Ao discutir a formação de professores, há de se pensar no veículo constituído pelas concepções pedagógicas. Para melhor entendimento, necessário se faz voltar à história para relembra que na pedagogia tradicional era de responsabilidade do professor transmissão do acervo cultural aos alunos. Já no âmbito do pensamento escolanovista, o professor tinha de ser capaz de organizar as situações de sala de aula, portanto, um estimulador e orientador da aprendizagem. No que tange a vertente tecnicista, ao professor era imprescindível habilidades em elaborar planos de ensino, aplicar técnicas e utilizar a instrução programada, recursos audiovisuais e técnicas de avaliação.

Nesse contexto a pedagogia tradicional, tinha como questão central o aprender; a pedagogia escolanovista, aprender a aprender e a pedagogia tecnicista, aprender a fazer, conforme destaca Saviani (2007). Evidencia-se que a educação ao ser tomada como determinante do social e, por isso, centralizava o movimento pedagógico ora no professor e seu conhecimento, ora no aluno e sua vida e ora nas técnicas de ensino, não foi capaz de voltar-se para um trabalho progressista.

O que se observou, na tentativa de elaboração de propostas capazes de orientar a prática educativa numa direção transformadora, é que as pedagogias contra-hegemônicas (porque, correspondem aos interesses dominados, buscam transformar a ordem vigente) têm se manifestado através das tendências: libertadora, crítico-social dos conteúdos, histórico-crítica, entre outras. Sendo essa última o nome dado por Saviani ao projeto pedagógico instituído por ele próprio, desde 1984.

Saviani (1997) também recorre às concepções pedagógicas para discutir os modelos predominantes na formação de professores, a saber: o tradicional - contempla os conteúdos culturais-cognitivos e o escolanovista - contempla o domínio dos processos pedagógicos. No entanto, deixa claro que, outros saberes como o pedagógico; crítico-contextual e o atitudinal são necessários à atuação docente. Então, tendo adquirido esses conhecimentos e partindo da realidade social, o professor tem a possibilidade de estruturar uma proposta pedagógica fundamentada na teoria dialética do conhecimento.

É possível ainda a própria humanização do professor cuja formação docente esteja assentada na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, fundamentada na reflexão filosófica e no conhecimento científico que resulte na sua transformação e na transformação social.

O ser humano, para a pedagogia histórico-crítica, como espécie animal que é tem um cérebro desenvolvido quando nasce é apenas “candidato à humanidade”. Porque a nossa constituição biológica não é garantia da efetiva humanização. Para nos tornarmos humanos, precisamos nos apodera das produções feitas, incorporadas e transformadas pelas gerações anteriores e que nos coloca, agora, no mundo da cultura, o que só é por meio do trabalho.

Visualizar como a pedagogia histórico-crítica irá incorporar e superar as novas mudanças nas formas de trabalho docente é um desafio. Contudo, em seu artigo **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas**, Saviani (2010) propõe o enfrentamento desses desafios. Em um deles, ressalta-se que contra as várias formas de manifestação das contradições pedagógicas, a solução é uma formulação teórica em que o objetivo seria a

superação das oposições excludentes e articulária “teoria e prática, conteúdo e forma, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois polos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico.” Essa nova formulação teórica seria tarefa proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Para a pedagogia histórico-crítica, está claro que o trabalho pedagógico é intencional por se tratar de uma atividade organizada e planejada, diferenciando-se de outras teorias já mencionadas. Portanto, a formação do professor deve se respaldar pela organização intencional dos conteúdos e levar em consideração as condições objetivas de sua efetivação.

Discutir a formação do professor, a parti da concepção progressista Histórico-Crítica, significa optar por uma teoria pedagógica alicerçada no materialismo histórico-dialético. Essa teoria evidencia a transmissão dos conteúdos clássicos e também uma forma de se efetuar essa transmissão sendo o objeto da educação. Essa corrente teórica empenha-se em utilizar um método de ensino, para além dos métodos tradicionais e novos, incorporando as contribuições das correntes pedagógicas (SAVIANI, 2012).

Libâneo (2000) afirma que o professor está saindo da universidade sem uma formação adequada, sem o domínio necessário dos conteúdos a serem transmitidos ao aluno. Assim sendo, como exigir do professor ensinar bem, se ele próprio não teve acesso a esse tipo de conhecimento na universidade. Cabe lembrar que a qualidade da educação e de uma escola de educação básica passa pela formação de professores realizada no ensino superior.

Após retrospectiva histórica, podemos aduzir que:

1. O recorte histórico do movimento da formação de professores brasileiros demonstra que de fato o que diferenciava um período do outro foi o entendimento sobre como formar professores para atender um problema de demanda associado a visão míope das políticas de atender as necessidades econômicas e não as demandas pela educação e formação futura. Os planos sempre se mostraram imediatistas.
2. Entre os problemas a questão dos métodos utilizados no processo de aquisição da leitura e da escrita, com usos de técnicas reinventadas, reaproveitadas em resposta às mudanças de valores da cultura dominante.
3. No decorrer dos seis períodos analisados se percebe a precária política formativa de preparação docente para o enfrentamento e superação dos problemas pelos quais passam a educação escolar no Brasil.

Portanto, o que se tem observado ao longo dos últimos dois séculos, no tocante ao processo de formação docente, com significativas modificações, é um quadro de descontinuidade e ao mesmo tempo de remodelar o antigo. A questão pedagógica, que até hoje, não encontrou um encaminhamento satisfatório, inicialmente ausente, vai aos poucos ocupando uma posição central nos ensaios de reformas da década de 1930 e os índices escolares abaixo do esperado/desejado até os dias atuais.

Com base nos estudos feitos sobre os cursos de formação de professores, observamos que não têm contemplado o aspecto relacionada a contação de histórias, tão fundamental para formar educadores capacitados e qualificados para desenvolver na criança o gosto pela leitura e sua competência leitora.

Nesse sentido, Rosing (2009, p. 131) reitera que “a formação do professor precisa acontecer num processo de harmonização entre educação e cultura”. Caso contrário, é possível que ocorra defasagem na formação de crianças leitoras.

A esse respeito, é importante repensar, além do currículo, também as metodologias dos cursos de formação de professores para que o profissional saia da universidade preparado para exercer sua profissão de forma competente.

2.1.3 Formação de professores e a BNCC: o que há de novo?

A BNCC, a ser aplicada nas escolas brasileiras a partir de 2019/2020, é um documento orientador que aponta o que se espera que os alunos desenvolvam ao longo da Educação Básica. Esse documento incentiva todos os envolvidos, verdadeira mudança no que se refere a própria concepção de escola. Essas mudanças que irão implicar em novos procedimentos, práticas e saberes a serem consolidados, exigirão, conseqüentemente, professores com formação diferente daquela que até o presente momento é oferecida nas universidades brasileiras nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas. Contudo, para os professores que já têm a formação inicial, uma das decisões oficiais da Base Nacional refere-se a “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, 2017, p. 17).

Essa formação deve ser compreendida pelos professores como uma grande aliada, que contribui para a melhoria permanente do seu trabalho e cria novos ambientes de

aprendizagem, ressignificando às práticas pedagógicas. Destarte, é importante pensar que, assim como o mundo evolui de forma rápida e a tecnologia tem assumido uma importância cada vez maior no processo de aprendizagem, a formação de professores também deve acompanhar essa evolução, mesmo que seja por meio dos cursos de formação continuada ainda que seja à distância, justificada pela falta de tempo. Fica evidente além desse desafio, que a formação de professores, como preconiza a BNCC, tem de focar a realidade, contextualizando o ensino de forma a construir elementos que auxiliem, orientem e preparem os alunos para resolução de problemas, se posicionarem de forma criativa na busca de soluções e trabalhem em equipe de modo cooperativo, sempre atuando de forma ética e cidadã.

Portanto, a formação de professores dentro deste modelo preconizado pela BNCC, aponta que devemos ressignificar as boas práticas, nos apropriarmos das teorias e ideias que vigoraram, usando e abusando da experiência dos melhores docentes, sem abandonarmos tudo o que foi constituído até então, para que, a reforma gradual dos níveis de ensino por segmentos existentes no Brasil aconteça, inclusive, nas universidades.

2.1.4 Nesse contexto, o que traz a literatura sobre a formação de professores da Educação Infantil, seguimento inicial da educação básica?

O tema formação inicial de professores da Educação Infantil tem ganhado destaque, na contemporaneidade, antes não havia preocupação com uma formação específica de que os professores desse segmento deveriam ter para desenvolver práticas pedagógicas a fim de atender às especificidades das crianças em creches e pré-escolas.

Por muito tempo, a história tem registrado, ao tratar do profissional de educação infantil, não como um profissional, mas um substituto da mãe, da função parental, sem competência docente. Contudo, essa visão foi aos poucos mudando, sendo reconhecida a importância do seu papel na educação.

De acordo com a história, no Brasil, a incorporação de creches e pré-escolas, só foram integradas aos sistemas educacionais a partir da LDBEN/96, rompendo com essa visão assistencialista, na maioria das vezes precária, em especial às classes mais pobres. Porém, essa integração aos sistemas educacionais, como primeira etapa da educação básica, foi equivocada, ao ser entendida como um período que preparava a criança para o ensino

fundamental, sendo reconhecida e organizada a partir da visão do Ensino Fundamental. Pensar a educação da criança desse segmento a partir dessa ótica, trouxe como consequências fundamentar as propostas educativas e de formação de professores, como também a organização das creches e pré-escolas, pensando nas características das crianças maiores, em que a valorização dos aspectos cognitivos sobrepujam outras dimensões da criança. A partir desse equívoco, é notório que o entendimento do conceito de infância e o modelo de criança para o qual a formação de professores deve se orientar é o mesmo, tornado frágil a formação do professor e sobre a prática educativa com as crianças pequenas.

A LDBEN/96 apresenta como exigência na formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aquela oferecida em nível superior, curso de Pedagogia, por exemplo, regulamentado em 2006 nas Diretrizes Curriculares e exigência para a elevação da qualidade da educação. Essa exigência se deu e decorreu de grande parte dos profissionais que atuavam nas creches e pré-escolas, no contexto em que a lei foi elaborada, não tinha sequer a formação em nível médio. No entanto, cabe destacar que, ao mesmo tempo que a LDBEN/96 destina a formação de professores ao curso superior, concorda que esses profissionais se formem em cursos de Nível Médio ou Curso Normal Superior. Medida severamente criticada, por considerar uma estratégia que torna precária a formação desse profissional, prejudicando, portanto, a construção da profissionalidade docente tão desvalorizada em relação aos demais profissionais da educação nessa etapa educativa. Crítica reiterada por Rodrigues e Kuenzer (2007) em relação ao Curso Normal Superior, quando afirmam:

O Curso Normal Superior, como sabemos, foi adotado especialmente por instituições não universitárias que criaram Institutos Superiores de Educação, visando qualificar o mais rapidamente possível os professores em exercício e adequá-los à exigência de formação em nível superior proposta pela nova LDBEN, o que configurava um mercado promissor. Apesar de legalmente constituído, esse curso não ganhou legitimidade na comunidade acadêmica e fora dela, a nova proposta de resolução, no Art. 11, permite a transformação dos Cursos Normais Superiores em Cursos de Pedagogia, por intermédio da elaboração e apresentação de um novo projeto pedagógico no prazo de um ano a contar da data da publicação. (RODRIGUES E KUENZER 2007, p. 46)

Mesmo o plano legislativo, tendo estabelecido a prerrogativa de formação docente em nível superior com o objetivo de transformar e qualificar a prática educativa em todos os níveis de ensino, a iniciativa se mostrou insuficiente no plano das práticas pedagógicas. As

reformulações feitas nos currículos das licenciaturas e do curso de Pedagogia, previstas na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº. 1/2006, por serem implementadas lentamente, não possibilitou, até então, perceber suas contribuições na melhoria da qualidade educativa da educação básica.

Pinheiro e Romanowski (2010) afirmam que, ainda que seja no curso de pedagogia que se forma o professor da educação infantil, o currículo e as disciplinas do curso consideram muito mais o aluno dos anos iniciais do ensino fundamental, e não a criança, priorizando-se o ensino dos conteúdos e métodos para essa etapa da educação.

A singularidade da formação de professores da educação infantil é destacada por Kramer (2002) ao frisar que o educador de infância precisa refletir sobre sua prática, sem se deixar levar por concepções pré-determinadas ou mesmo manuais que direcionem a experiência. Seu material de reflexão para elaboração de conteúdos próprios encontrará na própria ação e experiências: “Os profissionais [...] que atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais” (KRAMER, 2002, p.129).

Assim, o professor é e se constrói nas suas interações diárias. Esse deve se atentar permanentemente para as alterações de ordem econômica, social, familiar, tecnológica e outras permanecem mudando o mundo. A sua formação contínua também tem de se basear em um saber vivenciado, experimentado e revelando, portanto, sua capacidade em se adaptar às mudanças sociais.

2.2 Contação de histórias: Estratégia para Alfabetização e Letramento

Entre os elementos de formação para a EI a contação de história está como importante processo formador do ser cidadão, leitor e criador. A contação de histórias se faz importante recurso metodológico para a alfabetização e o letramento, especialmente na perspectiva sociointeracionista, em cursos de formação de professores (SOARES, 1996; FERREIRO, 1987; FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Oportunizar a criança conhecer o mundo encantado dos livros é um dos papéis fundamentais da escola e da família. Por isso, é fundamental que se crie uma ligação entre a criança e os livros para tornar o hábito de ler prazeroso e não uma obrigação ou imposição.

O livro por possuir características próprias possibilita, ao leitor, uma leitura por meio dos sentidos, em que as imagens servem como pistas para ele (re) contar histórias, do seu jeito, possibilitando-lhe desenvolver a narrativa, o pensamento e a fala/oralidade. Por isso, quanto mais cedo for o contato da criança com os livros, percebendo o prazer que a leitura proporciona maior as possibilidades de se tornar uma leitora em potencial. Para tanto, a literatura infantil, deve estar presente na rotina da criança tanto na escola como em casa, lendo ou ouvindo histórias por um bom contador, por uma pessoa encantada pelos livros.

A contação de histórias além de estimular a leitura, encanta e facilita o processo de ensino e aprendizagem. Como ferramenta facilitadora desse processo possibilita o desenvolvimento nos aspectos cognitivo, social e emocional como também a realização de um trabalho contextualizado de forma dinâmica e prazerosa. O ato de ouvir histórias, por parte da criança, proporciona-lhe interagir ativamente através de perguntas, críticas e elogios e, por conseguinte, amplia sua capacidade de se comunicar. Em conformidade com Coelho (2010, p. 29), “a história aquieta, serena, prende a atenção, informa e socializa”. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, v. 3, p. 143), enfatiza que “leitura de histórias é um instrumento para que a criança possa conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu”. Quando essa é feita em voz alta pelo adulto/professor torna-se um recurso importante para alfabetizar a criança porque a medida que ouve a história seu conhecimento linguístico se desenvolve. Abramovich (1994, p. 16) reitera que “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um bom leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão do mundo”.

2.2.1 Contar história: “há muito tempo atrás...” O que é?

Contar histórias é uma prática milenar que surgiu antes mesmo da escrita e se perpetuou ao longo dos séculos. Através da oralidade o homem transmitia todo saber à comunidade onde vivia (ensinamentos, valores, costumes, mitos e crenças) e para se divertir.

Bedran (2012) resgata a relação entre o homem e a contação de história desde a origem do homem. Ele aponta que Bajard demonstrou que “a origem do homem é marcada pelas histórias contadas, que estabelecem a fronteira com os outros primatas. Homo Sapiens é um primata que conta histórias” (BAJARD apud BEDRAN, 2012, p. 25).

Já Bernardino e Souza afirmam que “o homem descobriu que a história além de entreter, causava admiração e conquistava a aprovação dos ouvintes. O contar de histórias tornou-se o centro da atenção popular pelo prazer que suas narrativas proporcionavam” (BERNARDINO, SOUZA, 2011).

A partir do exposto constata-se que esse hábito se constitui como uma herança da cultura popular que sempre esteve ligada às memórias vivas, tradições e sabedorias de um povo, transmitidas entre gerações por meio da oralidade como preceitua Meireles:

O ofício de contar histórias é remoto (...) e por ele se perpetua a literatura oral, comunicando de indivíduo a indivíduo e de povo a povo o que os homens, através das idades, têm selecionado da sua experiência como mais indispensável à vida. (MEIRELES, 1979, p. 41)

Então, os desenhos e pinturas encontrados nas cavernas nos demonstram que o homem primitivo, através de diferentes formas de expressão, contava suas histórias uns para os outros a respeito das estratégias de caça, por exemplo, repassar seus costumes, hábitos, suas crenças, a cultura e o seu modo de viver. Busatto (2006, p. 25) nos diz que [...] “a contação de histórias ou narração oral de histórias permite ao sujeito que conta e ao sujeito que ouve um contato com outras dimensões do seu ser e da realidade que o cerca”. Conforme exposto, as histórias não apenas se tornaram uma maneira mais significativa da humanidade expressar suas experiências e representar a literatura oral, como também estão repletas de ensinamentos e mistérios que nos ajudam a compreender melhor o mundo ao nosso redor, o porquê das pessoas com as quais convivemos terem determinados comportamentos e, principalmente, ajudam jovens e crianças a superarem seus medos e suas dificuldades e desafios. Daí a importância de se contar histórias para crianças.

2.2.2 Contar história: Se ler é bom, ouvir então... Por que contar histórias?

Transmitidas de pai para filho, de geração para geração através de séculos, a arte da palavra, através das narrativas, sempre provocou encantamento nos povos em todo o mundo e, esteve e permanece presente em todas as culturas. As histórias além de serem efetivamente formas de ensinar e aprender, desenvolvem o hábito de ouvir, o prazer de ler as mesmas ou novas histórias, acumulando assim conhecimentos preciosos. Para Coelho (2000, p. 35), o livro é um dos principais mediadores de uma história. Quando se inicia uma leitura começa-se a sonhar, imaginar, ter medos e associar a fatos da realidade.

Abramovich (2001, p. 16) afirma que [...] “o primeiro contato da criança com o texto é feito oralmente”. Assim, o contato inicial com os livros por não exigir o domínio do código escrito, permite a criança interagir com a história e interpretá-la através das suas imagens. Importante, ter conhecimento de que o contato com a literatura infantil deve ocorrer, também, pelos jogos rítmicos, pelas cantigas e por meio da contação de história e conversa estabelecidas a partir dessas, incentivando o gostar pela leitura.

A maneira pelo qual o alfabetizador encara o ato de ler determina, em grande parte, sua maneira de ensinar. Praticamente todo o trabalho de alfabetização em nossas escolas (seja qual for o método adotado) parte do pressuposto de que o importante é ensinar o mecanismo de decodificação, porque depois a compreensão virá automaticamente.

O pressuposto está errado. Antes mesmo de ensinar a decodificar as letras e sons, é preciso mostrar aos alunos o que se ganha e o que se perde com a leitura [...]. Caso contrário, muitos continuarão pensando que a leitura é uma tarefa difícil, complicada e inútil. (CARVALHO, 2004, p. 11-12)

A preocupação do professor antes mesmo de ensinar a ler e a escrever, é apresentar à literatura infantil para a criança de maneira prazerosa e estimulante através da contação de histórias, fazendo-a perceber que poderá ler para se divertir, se encantar e viajar por tempos e mundos inimagináveis. Isso porque as histórias permitem a criança entrar em contato com diversos modos de ver e sentir o mundo. Para Cademartori (2010), é através da história que a dimensão simbólica da linguagem é experimentada em conjunção com o imaginário e o real.

Quando a criança se identifica com as histórias quer ouvi-la repetidas vezes ou por se identificar com a personagem ou com algo que lhe remeta a experiências vividas. Nesse sentido, cabe ao professor estar atento à essas questões e trabalhar histórias que abordam temas

relacionados a temas diversos instigando a criança a refletir sobre os assuntos trabalhados. Portanto, contar histórias é uma prática que forma a criança em todos os aspectos, preparando-a para o exercício da cidadania. Abramovich (1991, p. 16) afirma que [...] “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um bom leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão do mundo”. A autora destaca a importância de contar histórias para criança não como algo sem importância, usado apenas para passar o tempo, mas para ela formar o seu repertório de narrativas, construindo assim, um comportamento leitor.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, v.3, p. 143), “a leitura de histórias é um instrumento para que a criança possa conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu”.

É sabido que muitas crianças não têm contato com materiais de leitura ou mesmo com adultos leitores. Nesse sentido, cabe a escola proporcionar o contato com a literatura através da contação de histórias para que essas crianças interajam de forma significativa com diversos textos cuja finalidade vai além da resolução de possíveis problemas cotidianos.

A contação de histórias favorece a contextualização do conteúdo escolar de uma forma prazerosa e dinâmica. Dessa forma, torna-se uma ferramenta indispensável por facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Como bem diz Abramovich:

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 um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo. (ABRAMOVICH, 1993, p. 16).

Fica evidente que o ato de ouvir histórias proporciona a quem escuta, sentir emoções diversas e viver de forma intensa o que as narrativas podem provocar e suscitar em quem as ouve ou as lê. Contar e ler histórias também ajuda no desenvolvimento do potencial crítico da criança, que através da audição de histórias é levada a pensar, questionar e duvidar. Por isso, acreditamos que a oralidade da comunicação se coloca para além do texto escrito.

Entendemos, portanto, que a partir da contação de histórias e de toda ludicidade que a envolve, essa é prática que muito auxilia no desenvolvimento da aprendizagem da criança, nos seus vários aspectos: sociais, cognitivo, psicológicos, cultural, dentre outros. E que

algumas professoras dão pouca importância a essa questão. Diante de tantos ganhos é fundamental que escola e família caminhem na mesma direção buscando estratégias em que o lúdico, o gosto pela leitura, pelo desenvolvimento dos sentidos e sentimentos seja uma prioridade na rotina das crianças.

Como reitera Fritzen e Moreira (2008, p.128) “a escola pode ser um baú de histórias bem aberto para o mundo; o professor e as crianças podem ser esses narradores e aprendizes de si mesmos”. É por isso que escola e família precisam, diariamente, ter esses momentos mágicos de narração/contação, escuta e partilha. Por meio da imaginação as crianças desenvolvem suas próprias teorias de mundo que permitem a negociação entre o mundo real e imaginário.

Dohme (2005, p.19) destaca várias habilidades desenvolvidas pela criança através do que ouve nas histórias contadas e que, por serem relevantes merecem destaque, a citar:

- *Caráter*: através das histórias as crianças se deparam com situações fictícias e com isso adquirem vivência e referências para construção dos seus próprios valores;

- *Raciocínio*: o raciocínio da criança se agitam com aquelas histórias mais elaboradas e enredos intrigantes.

- *Imaginação*: a fantasia é mais que um passatempo; ela contribui na formação da personalidade da criança na medida em que ela faz conjecturas, combinações, visualizações como tal coisa seria “desta” ou de “outra” forma. O exercício da imaginação traz muitos benefícios à criança por atender a uma necessidade que ela tem de imaginar.

- *Criatividade*: a criatividade é diretamente proporcional à quantidade de referências ou estímulos que a criança possui, então, quanto mais exercitar a imaginação, mais aumentará sua criatividade.

- *Senso Crítico*: as histórias têm grande valia na construção do senso crítico, por meio delas as crianças tomam conhecimento de situações alheias à sua realidade, uma vez que podem “viajar” para diferentes culturas, classes sociais, raças e costumes.

- *Disciplina*: é entendida como aceita e praticada espontaneamente pela criança e não como algo imposto inquestionavelmente pelo educador. Nesse sentido é importante trabalhar com o que a criança gosta, pois ao sentir que foi preparada especialmente para ela, certamente terá uma postura atenta e mais participativa.

Todas essas habilidades são importantes para o letramento que não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido. Ele é

um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.” (SOARES, 1998, p.75). Posteriormente, retomaremos essa discussão.

2.3 Abordagem sociointeracionista

A teoria histórico-cultural ou sociocultural do desenvolvimento humano, também conhecida como abordagem sociointeracionista, teve Lev Semenovich Vygotsky como seu maior expoente, cujos pressupostos partem da ideia de homem enquanto corpo e mente, ser biológico e social. “Vygotsky entende o homem e seu desenvolvimento numa perspectiva sociocultural, ou seja, percebe que o homem se constitui na interação com o meio em que está inserido”. (RESENDE, 2009). Essa abordagem científica tem por objetivos caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo. (Vygotsky, 1996, p. 25). Evidencia-se, portanto, que a aprendizagem ocorre através da interação social, por meio da qual os sujeitos partilham leituras, ideias e experiências que resultarão na produção de conhecimentos. Nota-se a partir do exposto que Vygotsky interessava como cada indivíduo interagira com determinado ambiente e, por isso desenvolveu estudos sobre o desenvolvimento humano como base em um dos postulados do materialismo-histórico-dialético de Marx e Engels que compreendem a interação entre o homem e a natureza como uma relação dialética, visto que o indivíduo não só internaliza as formas culturais como também intervém, as transforma e modifica sua própria essência. Resende (2009).

Segundo Prestes:

O mais importante para Vigotski, ao elaborar a concepção histórico-cultural, era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas. Para ele a psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Por isso, as peculiaridades do que é refletido pela psiquê podem ser explicadas pelas condições e visões de mundo do ser humano. Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que, ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos, as funções psíquicas biológicas transformam-se em novas funções, em

funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob a influência do meio. No entanto, as influências podem ser mais ou menos significativas para o desenvolvimento psicológico, dependendo da idade em que ocorrem (PRESTES, 2010, p.36).

Além da interação, outro conceito central da obra de Vygotsky, refere-se à mediação, “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação” (Oliveira, 1993:26).

Para Vygotsky, nesse processo de mediação, é imprescindível a existência dos instrumentos e dos signos, dois elementos mediadores essenciais para a ação do indivíduo no mundo. Por instrumento entende-se todo objeto (externo) criado pelo homem com a finalidade de tornar mais fácil o seu trabalho e a sua sobrevivência, já por signos entende-se os instrumentos psicológicos (internos), os quais auxiliam o indivíduo diretamente nos processos internos. Assim, é através da mediação, por meio dos signos, da palavra, dos instrumentos, que o indivíduo se relaciona com o ambiente, que ocorre o contato com a cultura uma vez que, enquanto sujeito do conhecimento, tem acesso apenas, a sistemas simbólicos que representam a realidade, que ocorre o contato com a cultura.

A linguagem como constituinte de um sistema simbólico, elaborado no curso da história social do homem, organiza os signos em estruturas complexas possibilitando ao indivíduo nomear objetos, destacando suas qualidades e estabelecendo relações entre esses.

Portanto, a linguagem, justamente pela função comunicativa que exerce, proporciona ao indivíduo se “apropriar” do mundo externo, por meio de “negociações” feitas através de interações, reinterpretando informações, conceitos e significados.

Nos estudos de Vygotsky, fica evidente que todo aprendizado deve ser mediado por um adulto. No que se refere a educação/ensino esse adulto é o professor que age como mediador da aprendizagem e, por isso, tem de ser mais ativo em sala de aula promovendo um ensino que leve a criança a internalizar um procedimento e "se aproprie" dele. Importante destacar que essa criança antes de ingressar na escola já tem dado início a sua aprendizagem, contudo, ao frequentar o ensino formal desenvolverá ainda mais a linguagem, o pensamento e a atenção por meio da interação social, isto é, através das conversas com os colegas, professores e outras pessoas da comunidade escolar.

Para Vygotsky, na relação entre aprendizado e desenvolvimento, o aprendizado vem primeiro, por isso o ensino deve se antecipar naquilo que a criança ainda não sabe e nem é capaz de aprender sozinha. A isso Vygotsky, denominou de níveis de desenvolvimento. O

primeiro se refere a tudo que a criança pode realizar sozinha e o segundo, diz respeito ao que a criança poderá realizar com a mediação de uma pessoa que sabe mais. Entre esses dois níveis de desenvolvimento há um de seus principais conceitos, o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é a distância entre o desenvolvimento real de uma criança e aquilo que ela tem capacidade de aprender pela interação com outras pessoas. Para Vygotsky (1998, p. 113) “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Cabe ao professor, como principal mediador, adquirir a habilidade de identificar e trabalhar esses dois níveis de desenvolvimento para que cada criança, como centro desse processo, ao aprender, abra espaço para novas possibilidades de aprendizagem. Cabe também, perceber o desenvolvimento imediato e o estado atual de aprendizagem da criança. Nesse processo, o professor mediador do conhecimento favorece aos alunos a possibilidade de elevação do nível de conhecimento e aprendizagem da criança. Por isso a importância da ZDP para ajudar o indivíduo na evolução de suas funções psicológicas através da presença do outro, haja vista que o que ele já sabe se configura como conhecimento real e, o que é possível dele aprender em contato com o adulto mais experiente se configura como conhecimento potencial. Portanto, ao formular o conceito de zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky mostrou que o bom ensino estimula a criança a atingir um nível de compreensão e habilidade que ainda não domina completamente; que o ensino de algo novo possibilita a ampliação das estruturas cognitivas da criança. Exemplificando, a criança ao dominar a leitura e escrita, adquire também capacidades para refletir e controlar o próprio funcionamento psicológico.

2.4 Alfabetização e letramento: em que consiste cada um?

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

A partir do pensamento de Soares percebemos que alfabetizar e letrar, nas classes de alfabetização, são duas tarefas que devem ser desenvolvidas simultaneamente. Nesse sentido, é um equívoco dissociar esses dois processos porque o ingresso da criança no mundo da escrita ocorre através desses. Assim, a alfabetização como um processo complexo que tem

início antes mesmo da entrada da criança na escola, deve estar associada ao letramento, entendido como o estado ou condição daquele que além de sabe ler e escrever, faz uso desses dois processos nas suas práticas sociais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) dão destaque para esses processos considerados fundamentos básicos dentro do processo de aprendizagem e para os quais deve ser direcionado o ensino da linguagem.

Afinal, o que é alfabetização? O que é letramento? A primeira pergunta se feita para qualquer pessoa a resposta, certamente, seria a prática de ensinar a ler e a escrever. Partindo dessa “definição” e de conceitos apresentados e divulgados pela comunidade acadêmica, é fundamental investigar outras definições com o objetivo de compreender esse processo inicial de aquisição da leitura e da escrita.

Para o Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil ler “consiste na capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos”, é a “capacidade de identificar uma palavra” (BRASIL, 2007, p.25). José Morais (2012, p.11) afirma que ler “implica um sistema mental de tratamento da informação escrita, isto é, um conjunto complexo de operações de transformação de representações noutras representações”, explicando que esse conjunto de operações mentais “fazem com que a representação à partida – o sinal gráfico – seja convertida, no fim deste processo incrivelmente rápido, em representações da sua pronúncia e do seu significado”.

Segundo Tfouni, em sua obra *Letramento e alfabetização* (1995), citado por Port (2017, p. 8), “a alfabetização se preocupa com a aquisição da escrita por um indivíduo, com o aprender do código alfabético. E o letramento se preocupa com os aspectos socioculturais da aquisição da escrita pela sociedade; familiarizar este indivíduo com os usos sociais da leitura e escrita”.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 47) afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anteriores à escola é que não termina ao finalizar a escola primária”.

Já Soares afirma que:

Alfabetização é dar acesso ao mundo da leitura. Alfabetizar é dar condições para que o indivíduo – criança ou adulto – tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema da escrita, mas, é, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as suas funções que ela tem em

nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena. (1998, p.33)

Soares ainda acrescenta, em *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos* (2004), reitera que para a alfabetização e o letramento fazerem parte do ensino da língua na prática social, necessitar estar juntos, desenvolvendo um ensino de alfabetizar letrando para que a criança se torne alfabetizada e letrada ao mesmo tempo. Pois, como afirma Port (2017, p. 9), alfabetizar sem considerar o letramento é reduzir o processo de leitura e escrita a um simples ato de codificação/decodificação de sinais gráficos, cujo aprendizado não fará diferença alguma no cotidiano dos indivíduos uma vez que não os torna letrados.

Alfabetizar letrando, segundo Carvalho (2010, p. 690), exige “um trabalho intencional e de sensibilidade, por meio de atividades específicas de comunicação, por exemplo, escrever para alguém que está presente... contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, etc”.

Portanto, alfabetização é o processo de aprendizagem que desenvolve a habilidade de ler e escrever, já o letramento desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. O quadro 1 traz a diferença entre alfabetização e letramento.

Quadro 1: Diferenças entre Alfabetização e Letramento, segundo Magda Soares

	Alfabetização	Letramento
Conceito	Alfabetização é o processo de aprendizado da leitura e da escrita.	Letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais.
Uso	Uso individual da leitura e escrita.	Uso social da leitura e escrita.
Indivíduo	Alfabetizado é o sujeito que sabe ler e escrever.	Uma pessoa letrada sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as demandas sociais.
Atividades envolvidas	Codificar e decodificar a escrita e os números.	Organizar discursos, interpretação e compreensão de textos, reflexão.
Ensino	Deixa o indivíduo apto a desenvolver os mais diversos métodos de aprendizado da língua.	Habilita o sujeito a utilizar a escrita e a leitura nos mais diversos contextos.

Fonte: Elaborado pela autora (Vanilda Filgueiras)

Partindo do exposto, a reflexão é sobre o melhor método para se alfabetizar a/o criança/adulto. A partir da necessidade de saber como o indivíduo aprende a ler e escrever e com o surgimento do termo letramento foram feitas muitas especulações acerca do melhor método para se alfabetizar. Em resposta, surgiram vários métodos de alfabetização, que

impões regras a serem seguidas por quem seria alfabetizado. Dentre os mais utilizados citamos: o método tradicional que incorpora o método sintético e analítico e por fim o método construtivista. Contudo, na utilização de quaisquer um destes, o professor deve ter cuidado para que o ato de ensinar se torne significativo, pois com as mudanças ocorridas na maneira de ensinar, o foco é não mais em como o professor fará isso, mas na forma como a criança aprende. O ideal seria se organizar metodologicamente de acordo com as ideias de Vygotsky que entende que o aprendizado acontece pela interação social do indivíduo com o meio.

Importante esclarecer que neste trabalho não faremos análise das cartilhas, falaremos de forma resumida sobre cada um dos métodos citados.

2.4.1 Percurso histórico dos métodos utilizados para alfabetizar

Conforme Mortatti (2000), os registros do transcurso histórico da alfabetização é marcado por disputas entre métodos tradicionais e modernos, cujas orientações metodológicas são voltadas para o ensino da leitura e da escrita no combate ao analfabetismo. Ainda de acordo com Mortatti (2015), as práticas de ensino com a universalização desse, na segunda metade do século XIX, foram sendo sistematizadas através do uso de métodos e de cartilhas, utilizadas com uma diversidade de métodos adotados.

Alguns desses métodos, apesar de terem sido muito usados para alfabetizar milhares, mas por consistirem na memorização do que era ensinado, colocaram em risco o processo pelo qual a criança aprende e, por conseguinte, colocava em dúvida a qualidade do aprendizado dela.

2.4.1.2 Método sintético

Como dito anteriormente, o método tradicional de alfabetização incorpora o método sintético e analítico. O método é sintético porque parte de segmentos menores da língua (letras) para a formação do todo (textos), valorizando a correspondência entre som e grafema e, centra-se no professor, cuja função era observar se a criança seguia à risca o que lhe havia sido pedido. São exemplos de métodos sintéticos: soletração, silabação e método fônico.

A soletração consistia em combinar letras e sons e a silabação, emissão de sons partindo das sílabas, consistia no ensino da leitura com a apresentação das famílias silábicas (ba-bé-bi-bó-bu) para, em seguida, “compreender” as palavras. Assim, a criança “aprendia” por meio da memorização, da decoreba, através de exercícios repetidos, ou seja, de forma mecânica.

A partir do exposto, primeiro se aprendia as vogais, depois as consoantes, as famílias silábicas para se chegar às palavras e as frases, para só depois construir textos e sem sentidos, pois nesse momento a preocupação da criança era com a escrita ortográfica e não com o sentido lógico do seu texto. Nota-se, com a utilização desse método, pouca participação da criança na construção de sua própria aprendizagem, haja vista o professor não considerar o que a criança aprende fora da escola, seu o meio social, seu conhecimento de mundo e uma grande valorização no uso da cartilha que era seguida sequencialmente. A primeira delas foram as cartas de ABC produzidas por professores para o ensino das primeiras letras. A seguir apresentamos a imagem de uma página de carta de ABC¹,



Fonte: Método ABC, impresso pela Caderbrás, Ind. Brasileira (s/, p. 1-4)

Fig.1- Cartas ABC

Fonte Viera (2017, p.72)

¹ Cf. VIEIRA (2017) que em sua tese de doutorado analisou nove cartilhas. São elas: a Cartinha de João de Barros; as Cartas do ABC; o Método Português, de Castilho; a Cartilha Maternal, de João de Deus; a Cartilha Nacional, de Hilário Ribeiro; a Cartilha da Infância, de Thomaz Galhardo; a Cartilha do Povo, de Lourenço Filho e a Cartilha Caminho Suave, de Branca Alves que marcaram oficialmente a alfabetização entre os séculos XVI à segunda metade do século XX.

Ressaltamos que, na atualidade, muitas escolas ainda recorrem a esse método para alfabetizar. Contudo, importantes termos claro que o conhecimento do alfabeto ainda é fundamental, como uma das convenções da escrita, trabalhado em livros didáticos ou fazendo uso de letras móveis até mesmo cartazes elaborados por quem trabalha a alfabetização.

2.4.1.3 Método fônico

Como o próprio nome sugere, no processo de alfabetização, o método fônico tem sua ênfase no desenvolvimento da consciência fonológica. Carvalho (2010, p. 24) afirma que o professor, na aplicação desse método, “dirige a atenção da criança para a dimensão sonora da língua, isto é, para o fato de que as palavras, além de terem um ou mais significados, são formadas por sons, denominados fonemas”. Assim, a aprendizagem da criança acontece por meio da associação do som produzido pelas palavras quando são faladas e esse é representado graficamente com letras. Entretanto, no Brasil, há críticas em relação a esse método, em função da dificuldade na grafia de palavras com som igual e grafia diferente, a exemplo de como cheque e xeque, entre outras. Moraes (2010), critica esse método por considerar que a fonetização não é suficiente para possibilitar a compreensão do funcionamento da escrita, por parte da criança, para conquistar um aprendizado consistente na construção de conhecimento sobre a escrita.

Rizzo (1997), afirma que na atualidade,

[...] os métodos fônicos tendem a apresentar pequenas frases, a partir de 2ª ou 3ª folha, para que os alunos desenvolvam gradativamente habilidades de leitura mais complexas. Este recurso visa a habituar o aluno a extrair o conteúdo significativo da palavra lida, e superar uma deficiência ainda comum no método (RIZZO, 1997, p. 13).

O método da Abelhinha e da Casinha feliz são propostas de dois métodos fônicos bem conhecidos. O primeiro método, também apresentado pelas suas criadoras, Silva, Pinheiro e Risoleta, em 1965, citadas por Carvalho (2010), como método misto do tipo fonético, apresenta várias histórias em que os personagens estão associados a letras e sons. Na aplicação do método da Abelhinha duas recomendações eram indispensáveis: o professor não

poderia dizer os nomes das letras, pois se assim o fizesse se tornaria soletração e nem unir todos os fonemas com as vogais para não se tornar silabação, o que prejudicaria a leitura posteriormente. Portanto, segundo as autoras, citadas por Carvalho (2010, p. 27), “a alfabetização se faz por síntese ou fusão dos sons para formar a palavra”. As criadoras desse método já se preocupavam com a emissão correta e a habilidade para distinguir sons parecidos, nesse sentido elas recomendam:

Use recursos para levar as crianças a distinguirem sons parecidos: observar o movimento dos lábios e da língua para pronunciar esses sons; emití-los isolados ou em palavras por eles iniciadas. Observe que o t parece estalar; o p lembra a pipa batendo na árvore (pam); o b é barulho da água quando ferve (SILVA et al., 1973, p. 33).

Atualmente, semelhante a proposta de trabalho do método da Abelhinha é o Método Fonovisuoarticulatório, carinhosamente apelidado de Método das Boquinhas, que se utiliza além das estratégias fônicas (fonema/som) e visuais (grafema/letra), as articulatórias (boquinhas). Parafraseando Soares (2003), acreditamos ser essa uma boa sugestão de “reinvenção da alfabetização”, pois sendo o primeiro passo, a compreensão do processo, permite, gradativamente a construção do letramento. Nesse momento não cabe aprofundarmos esse método, mas destacar que no Brasil estamos vivendo a revalorização dos métodos fônicos.

A Casinha feliz foi o método criado pela pedagoga Meirelles, em 1984. Segundo Carvalho (2010, p. 27) Meirelles acreditava na aprendizagem através de jogos em que a sala de aula fosse espaço para uso da criatividade e as crianças se expressassem livremente. Para evitar a memorização, a soletração e a silabação, apresentava as letras como sendo personagens de uma história, sendo essa a base para seu método: associação da forma da letra com um personagem que representava um determinado som.

Carvalho faz ressalvas a respeito do uso desses dois métodos fônicos, “ambos giram em torno de histórias contadas oralmente, e o material escrito é rigorosamente controlado para apresentar apenas as palavras cuja decodificação já foi, ou está sendo, ensinada” (2010, p. 28). Ela também chama atenção para o fato de, além de “ensinar o som da letra em posição inicial da palavra”, mostrar os sons dessas “em posição inicial, medional e final das sílabas”.

2.4.1.4 Métodos analíticos ou globais

Os métodos analíticos ou global tem como característica o reconhecimento global das palavras, isto é, o ensino da escrita se inicia a partir de unidades significativas como palavras, sentenças e contos. Esse método, segundo Carvalho (2010, p. 33), tem suas diretrizes no pensamento escolanovista e como fundamentação teórica a psicologia da forma ou Gestalt para quem a criança “tende a perceber o todo, o conjunto, antes de captar os detalhes”.

O método analítico ou global está organizado em três características, a citar: Palavração consiste no ensino das primeiras letras a partir do estudo de palavras-chave, retiradas de uma frase ou texto. Tais palavras são decompostas em sílabas que combinadas entre si, formam novas palavras. Na Sentenciação as orações são formadas de acordo com os interesses dominantes da sala. Depois de exposta uma oração, essa vai ser decomposta em palavras, depois em sílabas. Já o Conto, cuja ideia principal é fazer com que a criança entenda que ler é descobrir o que está escrito. De acordo com Carvalho, (2010).

O pressuposto do método de contos é explorar a grande prazer da criança em ouvir histórias para traduzi-las ao reconhecimento da base alfabética da língua e ao gosto pela leitura. As cartilhas são recusadas por seu artificialismo e falta de relação com a vida e a experiência das crianças (CARVALHO, 2010, p. 33).

Através desse, era feita a decomposição de pequenas histórias em partes cada vez menores, iniciando com orações, expressões, palavras até chegar as sílabas, por isso o método global é também chamado Analítico.

Vale apontar que a abordagem pedagógica para alfabetização a partir do “construtivismo como aparato teórico para se ensinar a ler e escrever, a partir da década de 1980, ocorreu uma descaracterização do método e a relativização da cartilha nos moldes do “ba-be-bi-bo-bu”” (VIEIRA, 2017, p.158). E, atualmente tem sido uma das abordagens mais utilizadas hoje no Brasil, para alfabetizar, e, também segue os métodos analíticos.

Para visualizar os métodos adotados para a alfabetização ao longo da história, apresentamos o quadro 2 para ilustrar as fases de cada um e ajuda a compreender as aproximações e distanciamentos entre eles.

O quadro 2: Os métodos ao longo da história

FASES	MÉTODOS					
	Métodos	Soletração	Fônico	Silábico	Palavração	Sentenciação
1ª. fase	Alfabeto: Letra, nome e forma	Letras: som e forma	Letras: consoantes e vogais	Palavras	Sentenças	Conto ou texto
2ª. fase	Sílaba	Sílabas	Sílabas	Sílabas	Palavras	Sentenças
3ª. fase	Palavras	Palavras	Palavras	Letras	Sílabas	Palavras
4ª. fase	Sentenças	Sentenças	Sentenças	Sentenças	Letras	Sílabas
5ª. fase	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Letras

Fonte: Araújo (1996, p. 16)

De acordo com o quadro acima, conclui-se que os métodos da soletração, fônico e silábico são de origem sintética, porque apresentam a *letra*, depois unindo letras se obtém a *sílaba*, unindo sílabas compõem-se *palavras*, unindo palavras formam-se *sentenças* e juntando sentenças formam-se textos.

Já os métodos da palavração, sentençação ou os textuais são de origem analítica, esses partem de uma unidade que possui significado, para fazer sua análise (segmentação) em unidades menores.

2.4.1.5 O Construtivismo

A partir do início da década de 1980, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, esse foi resultado de pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Nesse momento ocorriam mudanças na educação, objetivando o enfrentamento do fracasso da escola em relação a alfabetização de crianças como consequência, novas urgências políticas e sociais se fizeram necessárias.

Ferreiro e Teberosky (1985) deslocaram sua investigação da perspectiva de como se ensina para como se aprende. Assim, o construtivismo foi uma teoria que passou a valorizar a forma como a criança desenvolvia a aprendizagem em relação à escrita e não um modelo pedagógico.

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (MORTATTI, 2006, p.10).

Essa teoria defende uma alfabetização contextualizada e significativa através da adaptação didática das práticas de leitura e escrita para sala de aula, pois acredita ser possível descobrir o princípio alfabético, a partir da exposição das crianças a situações-problema quando são desafiados a criar hipóteses no sentido de refletir sobre a escrita sem ensino explícito sobre o sistema. Essa teoria não acredita na correspondências fonema-grafema, ou da consciência fonológica, porque são consequências da evolução conceitual da criança em processo de aprendizagem.

Assim, a partir do construtivismo a aprendizagem mecânica e imitativa das letras, sílabas e palavras deu espaço para uma alfabetização centrada em textos, que privilegia a interação das crianças com o conhecimento e com os colegas.

As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da língua e da escrita trouxeram grandes contribuições de como se constrói a compreensão do sistema alfabético de representação da língua, ou seja, dos três níveis evolutivos que toda criança passa até que esteja alfabetizada. A seguir apresentaremos cada um desses.

Pré-Silábico

Neste nível a criança não diferencia desenhos, símbolos ou letras; nem estabelece relações entre a escrita e a pronúncia (Figura 2). Portanto, é comum ela expressar sua “escrita” por meio de registros através de desenhos, ‘tracinhos’, ‘bolinhas’, ‘ondinhas’ e letras usadas aleatoriamente enquanto ‘brinca de escrever. A criança acredita que coisas grandes têm nomes escritos com muitas letras e coisas pequenas têm nomes com poucas letras. Assim, a criança pensa que a palavra trem é maior que telefone, por representar um objeto maior e mais pesado. Esta é a fase do “realismo nominal”, conforme mostra a imagem a seguir. A

superação dessa fase, pela percepção de que a palavra escrita, não representa o objeto, mas o nome desse é imprescindível para obtenção do sucesso na alfabetização.

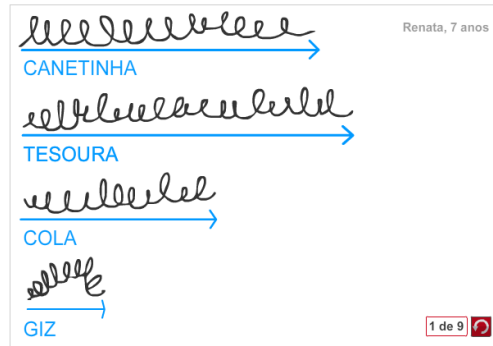


Fig. 2 – Nível Pré-silábico

Fonte: Iolanda Maria/ <http://sabidinhosdaioio.blogspot.com/>

Nível Silábico

Nesse nível a criança descobre a lógica da escrita, percebendo a correspondência entre a representação escrita das palavras e as propriedades sonoras das letras (Figura 3). Ao escrever, usa uma letra para cada emissão sonora (cada sílaba). Conflito que levará ao próximo nível: impossibilidade de ler silabicamente o que os outros escrevem (sobram letras). Como ilustra o exemplo abaixo.

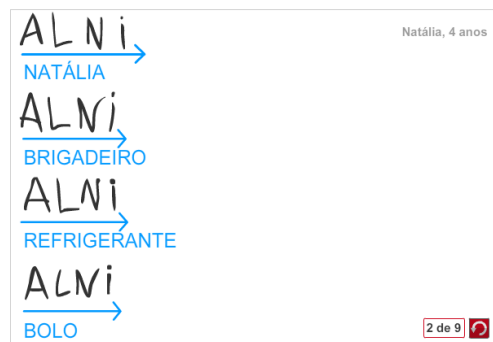


Fig. 3 – Nível Silábico

Fonte: Iolanda Maria/ <http://sabidinhosdaioio.blogspot.com/>

Nível Silábico-Alfabético

Inicia-se, nesse nível, a compreensão da criança de que as sílabas possuem mais que uma letra. Então, fará a transição de ora utilizar uma letra para cada sílaba, ora reconhecer os demais fonemas das palavras e passar a empregá-los. Nessa fase ela mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas:

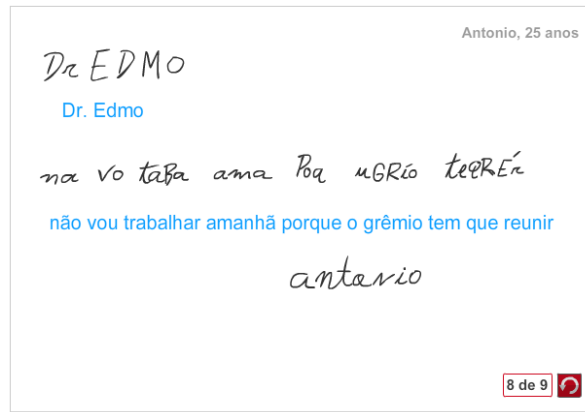


Fig. 4 – Nível Silábico Alfabético

Fonte: Iolanda Maria/ <http://sabidinhosdaioio.blogspot.com/>

Nível Alfabético

Esse é a última hipótese relacionada a alfabetização. A criança nesse nível já consegue reproduzir adequadamente todos os fonemas de uma palavra, caracterizando a escrita convencional, isto é, domina o valor das letras e sílabas. A base alfabética da escrita se constrói a partir do conflito criado pela impossibilidade de ler silabicamente a escrita padrão (sobram letras) e de ler a escrita silábica (faltam letras). Neste nível, a criança, embora já alfabetizada, escreve ainda foneticamente (como se pronuncia), registrando os sons da fala, sem considerar as normas ortográficas da escrita padrão e da segmentação das palavras na frase. Como ilustra o exemplo seguinte:

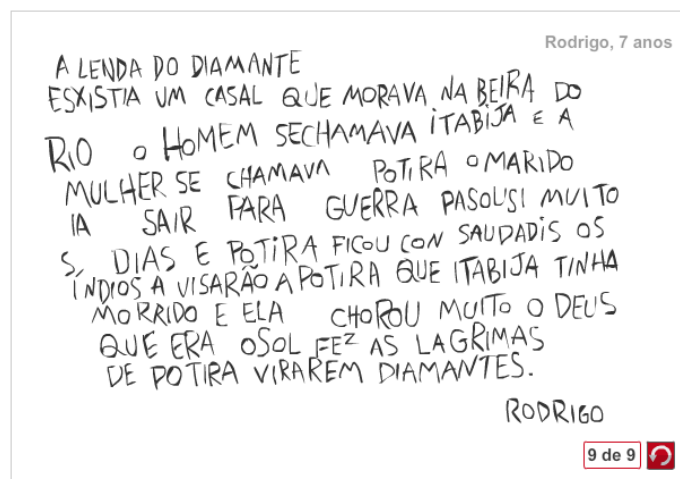


Fig. 5 – Nível o Alfabético

Fonte: Iolanda Maria/ <http://sabidinhosdaioio.blogspot.com/>

Diante do exposto é de fundamental importância que o professor tenha conhecimento de cada fase de desenvolvimento da escrita, que consiga identificar em qual

delas a criança se encontra para acompanhar suas construções, propor novos desafios e buscar estratégias que de fato auxiliem no alcance da leitura e escrita convencional.

Outra perspectiva que contribui para se pensar num processo ativo de alfabetização é a teoria do sociointeracionismo. A qual já apresentamos anteriormente alguns dos conceitos fundamentais desta teoria. Na perspectiva dessa, a aprendizagem e o desenvolvimento dependem da interação social e a linguagem desempenha um papel fundamental na aquisição das funções complexas superiores.

Entretanto, para que a criança consiga se desenvolver bem, a educação infantil nas suas diversas funções, seja do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo e da linguagem, seja do ponto de vista do desenvolvimento emocional e social tem muito a contribuir. Assim, a ênfase na preparação da criança para se alfabetizar, deve ser concentrada num trabalho que respeite a sua ordem natural, isto é, vai da palavra para sílabas, rima até chegar ao fonema, já que a criança de educação infantil a ainda não desenvolveu a consciência dos fonemas. Outra função importante desse segmento é desenvolver o gosto pelo hábito de leitura com o objetivo de fazer com que a criança desenvolva sua compreensão oral e o vocabulário.

Em sua obra, *Reflexões sobre alfabetização* (2001), Ferreiro discute no último capítulo – “O espaço da leitura e da escrita na educação Pré – escolar” (grifo nosso) que a criança desse segmento deve ser mais respeitada e melhor compreendida, pois, apesar de pequena, é capaz de criar hipóteses, de testá-las e de criar sistemas interpretativos em relação, também, a aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, o acesso à leitura e a escrita pela criança na educação infantil, deve acontecer de forma lúdica, por meio de brincadeiras, tão essencial nesta fase. A criança deve assistir a atos de leitura e de escrita produzidos por professores ou outras pessoas que saibam ler e escrever, recebendo incentivos para que livremente escreva o que quiser e como manda sua imaginação. Portanto, aprender a ler e escrever ou não na Educação Infantil significa não somente ter acesso à informação sobre a escrita, dentro de situações de aprendizagem planejadas de forma intencional pela professora para ajudar a criança a progredir em seu processo de alfabetização, como também ter oportunidade ou não de participar de práticas sociais mediadas pela escrita.

A esse respeito, trazer para dentro da escola as práticas sociais de leitura que existem nas famílias letradas e, a escuta diária de histórias narradas pela professora e o contato sistemático com material impresso fazem toda a diferença para o desenvolvimento da competência leitora e escritora da criança. De acordo com Ferreiro,

Uma sala de aula de pré-escola deve haver coisas para ler. Um ato de leitura é um ato mágico. Alguém pode rir ou chorar enquanto lê em silêncio, e não está louco. Alguém vê formas esquisitas na página, e de sua boca “sai linguagem”: uma linguagem que tem outras palavras e que se organiza de outra forma. [...] A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural. (FERREIRO, 2001, p. 103)

Diante do exposto, o que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) traz de novo sobre a leitura e escrita na Educação Infantil? Nos documentos anteriores, a Base: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, criança não aparece como protagonista da aprendizagem, mas mostram um avanço no sentido de colocar a criança em foco e serviram como uma fundamentação teórica para a Base. Estabelecendo um comparativo temos o quadro 3.

RCNEI	DCNEI	BNCC
<p>Compreensão de criança Foco está no desenvolvimento integral da criança, mas ela ainda é vista como alguém que responde aos estímulos dados pelos adultos (no caso da escola, os professores).</p>	<p>Compreensão de criança Amplia o olhar sobre a criança, considerando as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado. Ao mesmo tempo, a criança está no centro do processo de aprendizagem, como sujeito das diferentes práticas cotidianas. Trata a criança com toda complexidade e potência e situa a Educação Infantil em relação ao desenvolvimento de princípios éticos, estéticos e políticos.</p>	<p>Compreensão de criança Reforça a visão da criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte: ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade.</p>
<p>Objetivos Esclarecer o que deve ser ensinado nessa etapa da Educação Básica.</p>	<p>Objetivos Trazer mais subsídios sobre como a criança aprende para que, a partir daí, possa se pensar em como garantir o que ela tem direito de aprender, nessa fase. Reforça a importância de que o aluno tenha acesso ao conhecimento cultural, porém, preservando o modo de a criança aprender.</p>	<p>Objetivos A partir de um significativo avanço no entendimento de como a criança aprende, oferecer referências para a construção de um currículo, baseadas em direitos de desenvolvimento e aprendizagem bem definidos.</p>
<p>Organização Em eixos, que devem ser considerados de forma integrada: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática.</p>	<p>Organização Considera, como eixos estruturantes, a interação e a brincadeira, mas propõe a articulação das diferentes linguagens para a organização curricular e didática.</p>	<p>Organização As diversas áreas de conhecimento e as diferentes linguagens são integradas por meio dos Campos de Experiência. Parte-se do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas no contexto escolar.</p>

Fonte: Trevisan, Rita. O que diferencia a BNCC do DCNEI e do RCNEI? Nos documentos anteriores, criança não aparece como protagonista da aprendizagem. Disponível em: < <http://www.bncc.novaescola.org.br>>. Acesso em 23 de nov. 2018.

A BNCC de Educação Infantil estabelece seis direitos de aprendizagem: **Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se.**

Esse documento traz, como grande novidade para a Educação Infantil, a ampliação do “cuidar, educar e brincar” para cinco campos de experiência, os quais propõem uma nova organização curricular e colocam a criança como centro do processo educativo, pois consideram que ela aprende e se desenvolve não somente em atividades pedagógicas tradicionais, mas em todos os momentos e espaços. Esses campos de aprendizagem são: **O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.**

Os objetivos de desenvolvimento infantil e de aprendizagem, ou seja, o que a criança vai aprender são definidos e organizados por meio desses campos de experiências. Assim, dentro desses campos há objetivos de aprendizagem divididos em três grupos etários (**bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas**).

Entretanto, nesse trabalho nos deteremos apenas e de forma breve ao campo de experiência **escuta, fala, pensamento e imaginação**. Esse campo trabalha com o falar e o ouvir como atos de apropriação da linguagem que ampliam as diversas formas sociais de comunicação presentes na cultura humana, como as brincadeiras de roda, cantigas, conversas, jogos cantados entre outros. Também destaca, experiências com a leitura de histórias para o favorecimento de aprendizagens relacionadas à leitura, ao comportamento leitor, à imaginação e à representação, bem como, à linguagem escrita, em que a criança é convidada a conhecer os detalhes do texto, das imagens e a ter contato com os personagens, percebendo no seu corpo as emoções geradas pela história. Ressalta-se que as experiências com práticas cotidianas de uso da escrita, devem acontecer sempre em contextos significativos e plenos de significados, promovendo imitação de atos escritos em situações de faz de conta, em que a criança se arrisque a ler e a escrever de forma espontânea.

É importante destacar que o professor deve ser leitor e conhecedor de obras infantis para aprender a apreciar e narrar as histórias, com alegria, permitindo a criança a imaginar, sonhar e se emocionar. E para tal, o professor conhecedor dos recursos que envolve a contação de história, também se faz necessário. Como aponta Holz *et al.* (2015, p.27) “situações de contação de histórias em que o professor se utiliza de elementos significativos para a criança como chocalhos musicais, livros, álbuns, brinquedos diversos e tudo mais que possa provocar a curiosidade dela (...)”.

Portanto, é papel do professor na Educação Infantil, ser de uma pessoa que vê a criança como protagonista do seu desenvolvimento e, por isso sempre a apoia, garantindo-lhe condições espaciais, materiais e emocionais. Alguém que abandona a visão conteudista, aberto às questões de mundo, visões, questionamentos e curiosidades. É um professor que precisa estar sempre atento, anotando, observando, pensando novas organizações de espaço e materiais e novos apoios emocionais.

E, em relação a discussão do letramento, cabe lembrar as sábias palavras de Soares (2003, p.8)

(...) surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização [...].

A fusão desses dois processos e a interpretação equivocada das novas perspectivas teóricas fez com que na prática fossem negadas atividades cujo objetivo era à aquisição do sistema alfabético e ortográfico, pois eram vistas como tradicionais. Então, passou-se a acreditar que a aprendizagem do aluno se daria pelo contato com a cultura letrada, ou seja, ele aprenderia sozinho o código, sem necessitar de um ensino explícito e sistemático.

III CAPÍTULO

DIMENSÃO TÉCNICA

3.1 Caminho Metodológico

Na dimensão técnica se expõe toda a metodologia, considerando seus aspectos epistemológicos e metodológicos. Em relação ao primeiro afirmamos com Novikoff (2010) que metodologia é entendida como explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método (caminho) do trabalho de pesquisa. É a explicação do tipo de pesquisa, do instrumental utilizado, do tempo previsto, da equipe de pesquisadores e da divisão do trabalho, das formas de tabulação e tratamento dos dados, enfim, de tudo aquilo que se utilizou no trabalho de pesquisa.

Ao iniciarmos o caminho metodológico e buscarmos métodos e técnicas para a realização da investigação de um trabalho acadêmico - científico, faz-se necessário a priori compreendermos o que é o conhecimento científico, assim, possibilitará um olhar crítico ao desenvolvimento da pesquisa e também revelará maior confiabilidade dos resultados.

Nesse sentido, a dimensão técnica

[...] a exposição dos procedimentos da pesquisa desde a escolha teórica a que está implicado a metodologia, sua fundamentação que não se reduz a técnica, e sim, amplia esta a partir do conceito elementar de “metodologia”, os elementos associados a esta desde a compreensão dos seus objetivos. (NOVIKOFF, 202, p. 6)

Em todo o processo de investigação das narrativas em qualquer pesquisa tem lugar a interpretação, que não ocorre em um momento definido, mas durante todo o processo da pesquisa. Assim, a natureza da proposta da presente pesquisa será de abordagem qualitativa (GÜNTHER, 2006, NOVIKOFF, 2010) porque tem como objetivo de descrever a realidade em sua totalidade, sem manipular quantitativamente os eventos.

A coleta de dados se deu por meio de revisão sistemática por meio da biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online - SciELO que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Os descritores foram: contação de história, formação de professores, pedagogia e alfabetização. O período 2016 a 2018. A busca se deu

em separado e pareadas. Os resultados foram balizados pelo termo “sociointeracionismo” dado o volume de artigos na ordem de 140.000. Com a inclusão caiu para 3.600 e destes a busca pelo título com a palavra contação de história reduziu para 292 resultados. Desses nenhum tinha em seu título a junção dos descritores. A opção foi eleger artigos depositados e publicados de 2017 a 2018. O total de 50 artigos.

Para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, com leitura de textos dos artigos científicos e livros especializados no assunto com a análise dos textos mediante o uso da Tabela de Análise de Textos Acadêmico-Científicos, segundo as Dimensões propostas por Novikoff – TABDN (Figura 6).

TABELA DE ANÁLISE DE TEXTOS ACADEMICOS-CIENTÍFICOS, segundo as Dimensões Novikoff - TABDN		
PERÍODO DO ESTUDO: Início:----/----/----- Término:----/----/-----		
1.0 Tipo de texto ()		
Dissertação Profissionalizante (DP)	Tese (T)	Artigo (Ar)
Dissertação Acadêmica (DA)	Resenha (Re)	Livro (Lv)
1.1 Análise textual e temática Resumo: Cole aqui o resumo e depois fragmente cada parte na tabela abaixo. Em seguida faça a sua análise interpretativa, discorrendo sobre as possíveis lacunas e/ou problemas que você entender como tal.		
DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA	Título/AUTOR Descrever a obra de acordo com a ABNT.	
	Tema do artigo	
	Palavras-chave/unitermos	
	Objeto: Descrever aquilo que o autor esta estudando/analizando. O SUJEITO NÃO É OBJETO.	
	Objetivo: Descrever o objetivo de acordo com o autor.	
	Fundamentação e Justificativa: Descrever o que o autor aponta como sendo importante no artigo dele.	
	Problema: Descrever o que o autor questiona ou levanta como sendo necessário estudar.	
	Pressupostos/hipóteses Destaque da ideia que se tem sobre o problema ou possível resposta.	
Finalidade da pesquisa: Marque apenas um X nas alternativas.	() Teórica () Aplicada () Teórico-aplicada	
DIMENSÃO TEÓRICA	Teorias/conceitos/teóricos(ano): Descrever os conceitos mais importantes do artigo, destacando o autor citado e o ano.	
DIMENSÃO TÉCNICA	Método: Marque um X na alternativa adequada e <u>descreva</u> o método/técnica de coleta (instrumentos) e a análise de dados que o autor usou. Se a pesquisa for de campo, descreva a amostragem.	Abordagem Qualitativa () Abordagem Quantitativa () Abordagem Mista ()
DIMENSÃO MORFOLÓGICA	Resultados	
DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVA	Conclusão	
	Algumas referências	
1.2 Análise Interpretativa:		

Fig.6 - Tabela 1 Tabela De Análise De Textos Acadêmico-Científicos, segundo as Dimensões propostas por Novikoff – TABDN
Fonte: Novikoff (2010)

Os dados sofrerão análise de conteúdo com categoria a *posteriori*, segundo a Bardin (2011), uma vez que permite a análise de conteúdo que não tem modelo pronto, mas que se constrói através de leituras e interpretações a luz da teoria.

A análise de conteúdo se realiza em três momentos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A Pré-análise enquanto momento de organizar o material exige que se façam a escolha dos documentos a serem analisados, formular hipóteses ou questões norteadoras e elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final.

A exploração do material auxiliou na veracidade das interpretações e inferências, por isso consiste numa etapa muito importante. Podemos caracterizá-la como a parte da descrição analítica do material coletado foi orientado pelo pressuposto de que a contação de histórias ser recente em comparação ao surgimento da primeira escola de formação de professores no Brasil (1888). E que é uma estratégia pedagógica de forte impacto na alfabetização e letramento para professores, pois instiga a imaginação, a criatividade, desenvolve a oralidade, incentiva o gosto pela leitura, contribui na formação da personalidade da criança.

IV CAPÍTULO

DIMENSÃO MORFOLÓGICA

A dimensão morfológica apresenta os dados coletados. Entre eles temos as tabelas citadas anteriormente e o relatório do estágio em que se desenvolveu a contação de história.

Em relação às tabelas (ANEXOS 1-5), exemplificam, a leitura e análise de cada artigo trabalhado e teses e dissertações, além de livros. Cabe esclarecer que elas foram dissolvidas no corpo do texto, em especial, na dimensão teórica.

Na primeira etapa são descritos todos os elementos que constituem um trabalho científico. Já na etapa dois é feita a crítica sobre o autor.

Quanto ao estágio (2016), observamos, contudo, em relação a preparação didático-pedagógica da contação de histórias ao longo do curso de formação de professores que não há nenhuma preocupação em fazê-lo. Dependendo do professor, essa formação é adquirida na prática docente, no dia a dia da sala de aula. A partir das observações realizados no Estágio Supervisionado na Educação Infantil não percebemos nenhuma prática em que a literatura infantil estivesse inserida nas práticas diárias da escola. A professora regente de uma turma de Pré II em nenhum momento da aula contava histórias para as crianças, sua metodologia consistia em colocar as crianças para decorarem as famílias silábicas e treinarem a escrita do próprio nome, sem nenhuma contextualização. Talvez por não entender que o hábito da leitura deve ser estimulado desde os primeiros meses de vida e não só no período da escolarização. E, que a prática de contar histórias para crianças pequenas contribui para que haja uma interação com o mundo da leitura e da escrita.

Nossa preocupação e postura diante do constatado durante a intervenção do estágio supervisionado foi proporcionar às crianças da sala onde fizemos o estágio o contato com a literatura através da contação diária de histórias, oportunizando a elas vivenciarem momentos de prazer, imaginação e também de aprendizado.

Nesse sentido, realizamos o trabalho de contação de histórias tendo por base o diálogo sobre o tema da história dia fazendo ponte com os conteúdos explorados e, através de questionamentos motivadores, instigadores, as crianças eram estimuladas a falarem o que pensavam e sentiam a partir do que ouviam, como se apresenta nas figuras de 3 a 5.

Quando chegava a hora da contação nós apresentávamos o livro/história e elas se transformavam: umas se sentavam, outras se deitavam na rodinha em silêncio absoluto para não perder nenhum detalhe, conforme ilustra a figura 7.



Fig.7 - Contação de histórias

Fonte: Relatório de Estagio Vanilda Filgueiras (2016)

Em seguida, deixávamos livre para quem desejasse recontar a história ao seu modo e levar o livro para ler em casa, devolvendo no dia seguinte. Também era solicitado às mesmas fazerem desenhos sobre a história e socializar junto a professora e colegas. Na sequência e a partir da história, era feito o trabalho voltado para a linguagem oral e escrita e aos demais momentos da aula, sempre de forma interdisciplinar. Metodologia essa recorrente na prática dos professores de Educação Infantil (Fig.8).



Fig.8 – Formação de sílabas

Fonte: Relatório de Estagio Vanilda Filgueiras (2016)

Importante destacar que a interação e o envolvimento das crianças com a história, nos fez ter certeza do quanto a atividade foi significativa para todas as crianças da sala onde aconteceu a intervenção, como também para a escola que nos recebeu e acolheu a proposta de fazer contação de histórias, firmando o compromisso de permanecer com essa prática, diariamente, por entender sua importância na formação de novos leitores, especialmente porque são de camadas populares menos favorecida e, por isso, acabam sendo excluídos desse mundo cultural da leitura.(fig.9)



Fig.9 – Formação de palavras

Fonte: Relatório de Estágio Vanilda Filgueiras (2016)

Podemos afirmar com veemência que com essa experiência só tiveram ganhos tanto da nossa parte, da parte da professora regente e, principalmente da parte das crianças que aguardavam ansiosas por esse momento. Como resultado da proposta, recebemos o reconhecimento da coordenadora pedagógica da escola e da professora que algumas crianças haviam despertado para a leitura, isto é, já conseguiam ler palavras e até mesmo frases.

CONCLUSÃO

O trabalho apesar de trazer luz ao tema sobre contação de histórias cabe observar que desde a primeira proposta de formação de professores aos dias atuais alguns traços remanescentes da escola nova são visibilizados nas narrativas das professoras da sala em que se deu o estágio Supervisionado na Educação Infantil.

A revisão sobre a formação de professores indicou alguns pontos de semelhanças e diferenças importantes para se discutir o estado atual da formação no Brasil. Entre eles: a questão salarial e, a jornada e condições de trabalho. É sabido que mesmo o professor tendo uma boa formação, sem as condições mínimas de trabalho não é possível promover uma educação de qualidade, isso também influencia na sua formação por não se sentir motivado a procurar cursos que o capacite cada vez mais e nem a se dedicar aos estudos porque precisa trabalhar três expedientes para se manter financeiramente. Assim, uma possível solução seria eleger a educação como prioritária, provendo recursos financeiros adequados ao invés de reduzir custos. Fazendo isso certamente outros problemas como saúde, segurança, etc. Dessa forma, teríamos mais escolas e, conseqüentemente, mais professores qualificados, bem remunerados, trabalhando em tempo integral, ou seja, uma educação de qualidade porque a docência se transformaria e uma profissão que atrairia pessoas jovens e dispostas a investir em sua formação ao longo da graduação e posteriormente em cursos de pós-graduação.

Em relação a contação de história na Educação Infantil observamos que essa é uma estratégia pedagógica que contribui para o ensino e aprendizagem das crianças, que feita de forma interdisciplinar e contextualizada com atividades diversas favorecerá o processo de alfabetização e letramento das crianças. A vivência do estágio supervisionado, nos fez perceber a necessidade dos professores de Educação Infantil incluir essa prática pedagógica em suas aulas para torna-las mais atrativas para as crianças, colocando-as em contato com a leitura mesmo ainda não estando alfabetizadas. Assim, o ato de contar uma história, além de uma atividade lúdica, estimula e auxilia o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. Através dos momentos de contação de história foi possível perceber o despertar nas crianças o prazer em ouvi-las, e isso é importante porque estimula a criatividade, a imaginação, a brincadeira, a leitura, a escrita, o querer ouvir novamente, desenvolvendo dessa forma a oralidade.

É muito importante fazer a criança gostar de ouvir histórias para ela construir dentro de si muitas ideias, descobrir mundos fantásticos, formular questões, buscar respostas, soluções, expressar sua opinião, entre outros benefícios. Percebemos claramente com esse trabalho que as narrativas infantis são muito ricas e gratificantes porque permitem a criança interagir com o adulto e com outras crianças; auxiliam no desenvolvimento de suas habilidades sociais, culturais e educativas, e constroem conhecimento mais elaborados.

Como aprendizagem o presente TCC favorece ao levantamento de importantes pontos de reflexão sobre o uso adequado da alfabetização e letramento tanto para professores em formação, quanto em atuação.

A pergunta inicial sobre qual o entendimento de contação de histórias que a literatura educacional nos apresenta é respondida e o pressuposto se confirma, uma vez que por meio da contação de histórias é possível uma educação mais aberta ao pensamento e ao diálogo crítico, partindo do pressuposto de que quando bem contada, serve como mola propulsora para o estímulo de crianças leitoras.

Pelo exposto podemos afirmar que o enlace entre alfabetizar, letrar e ler como processos de educação clamam pela contação de histórias no espaço escolar como estratégia didática e pedagógica. Ela, assim trabalhada nos espaços escolares, alinha-se a ideia de sê-la mais que um ato de narrar, portanto, é encantar e contagiar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1991.
- _____. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1994.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução a Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, M. C. de C. S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2011.
- BAUER, Martin W.& GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2ªed. Pedrinho A. Guarechi (Trad). Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- BELINTANE, Claudemir. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 32, n. 2, p. 261-277, Aug. 2006. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a04v32n2.pdf>>. Acesso em 20 de set.
- BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Decreto N. 27, de 12 de março de 1890**. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. Secretaria do Estado de São Paulo.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 17 de out. 2018.
- _____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.
- _____. **Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. 1946. Disponível em: <www.soleis.adv.br>. Acesso em: 16 jan. 2009.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso: 20 dez. 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental/ Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEF/SEESP, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. **Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder?** Educação & Sociedade, Campinas, v.20, n. 68, p. 80-108, 1996.

BUSATTO, Cléo. *Contar & encantar: Pequenos segredos da narrativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 7. ed. RJ: Vozes, 2010.

CASASANTA, Lúcia Monteiro. **Métodos de ensino de leitura**. São Paulo: Editora do Brasil, [1972?].

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Contar histórias uma arte sem idade**. 10.ed. São Paulo: Ática, 2010.

DOHME, Vânia D'Ângelo. **Técnicas de Contar Histórias**. São Paulo: Informal, 2005.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo Cortez 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**, 1956. ROMÃO, Eustáquio (Org.). São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2012.

FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas. Papyrus, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIRARDELLO, Gilka. **Voz, Presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2004.

GOÈS, Lucia Pimentel. **Introdução a Literatura infantil e juvenil**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

HOLZ, Janice Maria; VATER, Mayara Simoni; PASINI, Juliana F. S.. A Literatura Infantil Na Educação Infantil: Tecendo Algumas Reflexões. **Anais Virtuais do V Congresso Internacional de Educação Metodologias de Aprendizagem, Tecnologias e Inovação da Educação**/Foz do Iguaçu, PR, de 13 a 15 de agosto de 2015. Foz do Iguaçu, PR : Uniamérica, 2015.

KOHL, Helmut Joseph Michael. **Piaget – Vygotsky: Novas contribuições para o Debate**, RJ: Ática, 2012.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

MAGALHÃES, Mônica M. G. **A perspectiva da Linguística: linguagem, língua e fala**. Rio de Janeiro, 2007.

MEIRELES, Iracema & MEIRELES Eloisa. **A casinha feliz – Cartilha pela fonação condicionada e repetida e Livro de leitura**. 20 ed. rio de Janeiro: Record, 1979.

MORAIS, Artur Gomes de. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?** Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf. Acesso em 05 maio 2010.

MORAIS, José. **Criar Leitores**. São Paulo: Manole, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em nov/2018.

_____. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNSP: CPNED, 2000.

_____. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNSP: CPNED, 2000.

NOVIKOFF, Cristina. Dimensões Novikoff: um constructo para o ensino-aprendizado da pesquisa. In ROCHA, J.G. e NOVIKOFF, C. (orgs.). **Desafios da práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, p. 211-242, 2010.

_____. Pesquisa qualitativa: uma abordagem teórico-metodológica na educação. In **Anais IV SIPEQ** – ISBN - 978-85-98623-04-7. 2010. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/artigos/52.pdf>>. Acesso em 20 de jun, 2017.

_____. **As Representações Sociais Acerca dos Adolescentes**: perspectivas e práticas pedagógicas em construção. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

OLIVEIRA, Marta Koll de. (1993). **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione. (Série pensamento e ação no magistério).

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Curso de Pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 2, n. 3, p. 136-151, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal**. Campinas: Autores Associados, 1995.

RESENDE, Muriel L. M. **Vygotsky**: um olhar sociointeracionista do desenvolvimento da língua escrita. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1195>. Publicado em: 25/11/2009.

RIBEIRO JUNIOR, João. **A formação Pedagógica do Professor de Direito**. Campinas-SP: Papyrus, 2001.

RIZZO, Gilda. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita** – Estudo comparativo. Rio de Janeiro: Papelaria América, 1997.

RODRIGUES, João José. **Cartas systematicas para aprender a ler**. Recife: Livraria Francesa, 1867. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/hotsite/infografico-letramento> Imagem>. Acessada em 18 de novembro de 2018.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. **As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia**: uma expressão da epistemologia da prática. *Revista Olhar de Professor*, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007. Disponível em:

<<http://177.101.17.124/index.php/olhardeprofessor/article/view/1474/1119>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica e educação escolar**. Conferência para a rede municipal de educação de Paranavaí. Paranavaí, 13 de abril de 2012.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, A.S.B., PINHEIRO, L.M., CARDOSO, R.F. **Método Misto de Ensino da Leitura e da Escrita e História da Abelhinha** – Guia do Mestre. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em 20 de jun, 2017

_____. **Letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TEBEROSKY, Ana & TOLCHINSKY, Liliana. Além da alfabetização. In A. Teberosky & L. Tolchinsky (Eds.), **Além da alfabetização: A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática** (pp. 7-18). São Paulo, SP: Ática, 1995.

TREVISAN, Rita. **O que diferencia a BNCC do DCNEI e do RCNEI?** Nos documentos anteriores, criança não aparece como protagonista da aprendizagem. Disponível em: <<http://www.bncc.novaescola.org.br>>. Acesso em 23 de nov. 2018.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. **Tese (doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade)** – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017 Vitória da Conquista-BA, 2017. 197f.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: **Martins Fontes, 2007**.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CAMPUS DE CAJAZEIRAS-PB
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
DOCENTE PROFESSORA DR^a: CRISTINA NOVIKOFF
DISCIPLINA: PESQUISA EM EDUCAÇÃO II
CURSO: PEDAGOGIA – 60 HORAS
PERÍODO: 2016. 2 – TURNO: NOITE CRÉDITOS: 04
ALUNA: VANILDA FILGUEIRA GOMES

TABELA DE ANÁLISE DE TEXTOS ACADEMICOS-CIENTÍFICOS, segundo as Dimensões de Pesquisa propostas por Novikoff – TABDN (2010)

PERÍODO DO ESTUDO: Início: 31/01/2017

Término: 07/02/2017

1.0 Tipo de texto

Projeto de Pesquisa (PP)	Dissertação Profissionalizante (DP) Dissertação Acadêmica (DA) Tese (T)	Artigo (Ar) X Livro (Lv) Resenha (Re)
--------------------------	---	--

1.1 Análise textual e temática

RESUMO:

Este artigo foi escrito com o intuito de divulgar a importância da Contação de Histórias que é desenvolvida pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A contação de histórias realizada pelo PIBID tem o objetivo de estimular nos alunos o hábito da leitura, e o seu desenvolvimento na escrita. Os sujeitos da pesquisa são alunos do 1º e 5º anos. A pesquisa é qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa-ação. Conclui-se que a contação de histórias é um momento importante para os alunos do ensino fundamental, pois estimula o hábito da leitura e o gosto pelos livros.

1.2 Descrição do texto

DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA	Título/AUTOR	SILVA, da Elen Poliana; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. <i>EXPERIÊNCIAS COM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: vivências iniciais da docência</i> . Revista Eventos Pedagógicos v.3, n.3, p. 60 - 69, Ago. – Dez. 2012.
	Tema do artigo	Experiências com contação de histórias: vivências iniciais da docência.
	Palavras-chave/unitermos	Educação. Contação de Histórias. Professores e Alunos. Pesquisa-ação.
	Objeto:	Contação de histórias.
	Objetivo:	Estimular nos alunos o hábito da leitura, e o seu desenvolvimento na escrita e relatar a experiência de contar histórias nos anos iniciais, desenvolvida pelo Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).
	Fundamentação e Justificativa:	O presente artigo trata-se da importância da contação de histórias para o ensino fundamental. Nesse contexto esta pesquisa tem por objetivo relatar a experiência de contar histórias nos anos iniciais, desenvolvida pelo Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que tem a relevância de estabelecer um vínculo e parceria entre ensino superior e escola municipal de educação básica, bem como as opiniões dos alunos e as percepções dos professores regentes quanto aos resultados obtidos. A hora do conto é um momento que os bolsistas contam histórias para os alunos do 1º ao 5º ano, é um momento lúdico, e diferente que as crianças têm durante as aulas, onde os bolsistas se caracterizam e dramatizam as histórias tornando-as mais dinâmicas e criativas.
Problema:	Pesquisamos a importância dessas histórias contadas às crianças dentro da escola parceira, sendo que esses contos quebram a rotina do aluno, modificando o cotidiano das aulas, além disso, verificar-se-á a reação da criança por meio da	

		história contada. Uma história bem contada provoca reações na criança, tal como no seu desenvolvimento na sala de aula, ajudando na sua subjetividade e identidade, estimulando o hábito da leitura.
	Pressupostos/hipóteses	Dar oportunidade para a criança conhecer o mundo encantado dos livros é um dos papéis fundamentais da escola, seja através de livros infantis, contos, lendas, entre vários outros. Por isso, é fundamental que se crie uma ligação entre os alunos e os livros ao mundo do faz-de-conta, e para tornar essa ligação entre alunos/livros é preciso tornar o hábito de ler prazeroso para o aluno e não uma obrigação que a escola impõe. Pressupostos a este estudo apontaram que a utilização das histórias infantis com seu fantástico e imaginativo mundo do faz-de-conta em atividades de contação e dramatização de histórias, pode ser outra forma para se estimular a leitura em sala de aula das séries iniciais e conquistar jovens leitores.
	Finalidade da pesquisa:	(X) Teórica () Aplicada () Teórico-aplicada
DIMENSÃO TEÓRICA	Teorias/conceitos/teóricos (ano):	Segundo Fritzen e Moreira (2008, p.128) “A escola pode ser um baú de histórias bem aberto para o mundo; o professor e as crianças podem ser esses narradores e aprendizes de si mesmos”. Para Coelho (2000, p. 35), O livro é um dos principais mediadores de uma história. Quando inicia-se uma leitura começa-se a sonhar, imaginar, associar, e elaborar fatos da realidade. Nos livros encontramos exemplos de príncipes corajosos, lobos ferozes, princesas belíssimas e bruxas malvadas. Simpáticos anões ou avozinhas vivendo em cenários maravilhosos. Por meio da imaginação e da simulação, as crianças desenvolvem suas próprias teorias de mundo que permitem a negociação entre o mundo real e imaginário. Para Bettelheim (1980, p. 75): [...] quando os contos de fadas estão sendo lidos para crianças em salas de aula ou em bibliotecas durante a hora da história, as crianças parecem fascinadas. Mas com frequência elas não recebem nenhuma oportunidade de meditar sobre os contos ou reagir de outra forma; ou eles são amontoados imediatamente com outra atividade, ou outra história de um tipo diferente lhes é contada, o que dilui ou destrói a impressão que a história de fadas criou [...] Mas quando o contador dá tempo às crianças de refletir sobre as histórias, para que mergulhem na atmosfera que a audição cria, e quando são encorajadas a falar sobre o assunto, então a conversação posterior revela que a história tem muito a oferecer emocional e intelectualmente, pelo menos para algumas crianças.
DIMENSÃO TÉCNICA	Método:	Abordagem Qualitativa (X) Abordagem Quantitativa () Abordagem Mista () Estudo bibliográfico e tem enfoque qualitativo.
DIMENSÃO MORFOLÓGICA	Resultados:	SILVA e SANTOS fizeram apenas três citações diretas, sendo que indiretas foram nove. Para esse artigo, composto de dez páginas, as autoras utilizaram sete referências bibliográficas. Cada uma de um/a autor/a diferente. Além das referências também acrescentaram os depoimentos coletados durante a realização do projeto.
DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVA	Conclusão:	A pesquisa nos permitiu reconhecer que contar histórias para crianças não é apenas abrir o livro e ler a história, mas sim, é levar a criança a imaginar, e instigar a sua curiosidade, estimular sua criatividade, fazer com que através da história a criança possa desenvolver seu intelecto e suas habilidades, porque enquanto diverte a criança, o conto de fada favorece o desenvolvimento da sua personalidade enquanto sujeito. Nesse âmbito, concluímos que a contação de histórias, e o seu conteúdo rico, auxiliam as crianças a encontrarem o caminho para serem sujeitos pensantes na sociedade, levando a satisfação pessoal e social.
		ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices . São Paulo: Scipione, 1991. ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução a Metodologia . 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

	Algumas referências:	<p>BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.</p> <p>CHIZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>GIRARDELLO, G. Voz, Presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2004.</p> <p>THIOLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 1988.</p> <p>FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas. Papirus, 2008.</p>
--	----------------------	---

1.3 Análise Interpretativa: (Elabore sua interpretação crítica a respeito do texto)

SILVA e SANTOS descrevem e conceituam a primeira palavra-chave com clareza de modo que quem ler o artigo poderá compreendê-lo com facilidade. Já a segunda palavra-chave não é citada em nenhum momento e, última palavra-chave é abordada de forma sucinta, quando nas considerações finais do trabalho. Dentre tantos pontos abordados podem ser citados a importância da expressão *Era uma Vez* como introdução, a qual traz na imaginação da criança um mundo mágico e encantado, repleto de fantasias, então se deixa conduzir pela narração ou pela dramatização da história ao mundo mágico das histórias. O texto também chama a atenção para o quanto é relevante a contação de histórias para as crianças e o quanto é importante esse momento para elas. Aja vista que é aparente o desenvolvimento da leitura em os alunos do 5º ano, pois muitos leem mal ou incorretamente, justamente por lerem pouco ou não lerem. E com os contos eles ficam curiosos, querem saber em qual livro está àquela história contada e vão até a biblioteca procurar pelo livro. Lá acabam encontrando outros livros com outras histórias que os seduzem para ler. O estudo a partir do artigo fez despertar o desejo de conhecer mais sobre a contação de histórias e suas contribuições para o processo de socialização, leitura e escrita das crianças.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CAMPUS DE CAJAZEIRAS-PB
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
DOCENTE PROFESSORA DR^ª: CRISTINA NOVIKOFF
DISCIPLINA: PESQUISA EM EDUCAÇÃO II
CURSO: PEDAGOGIA – 60 HORAS
PERÍODO: 2016. 2 – TURNO: NOITE CRÉDITOS: 04
ALUNA: VANILDA FILGUEIRA GOMES

TABELA DE ANÁLISE DE TEXTOS ACADEMICOS-CIENTÍFICOS, segundo as Dimensões de Pesquisa propostas por Novikoff – TABDN (2010)

PERÍODO DO ESTUDO: Início: 31/01/2017

Término: 07/02/2017

1.0 Tipo de texto

Projeto de Pesquisa (PP)	Dissertação Profissionalizante (DP) Dissertação Acadêmica (DA) Tese (T)	Artigo (Ar) X Livro (Lv) Resenha (Re)
--------------------------	---	--

1.2 Análise textual e temática

1.1 Análise textual e temática

RESUMO:

Este trabalho se constitui como uma abordagem qualitativa, através do estudo bibliográfico objetivando investigar as concepções que alguns autores da educação, especialmente no campo infantil tem sobre a importância da contação de histórias e sobre a influência desta na formação de possíveis novos leitores, observando os espaços criativos para a contação de histórias e leituras presentes nas instituições educacionais. Julgamos que o resultado desta pesquisa contribui na reflexão da importância da contação de histórias para estimular a leitura, a imaginação, o desenvolvimento da oralidade e da escrita. Isso porque as narrativas condensam em si caminhos plurissignificativos e subjetivos para a leitura e compreensão de si e do mundo.

1.2 Descrição do texto

DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA	Título/AUTOR	NÓBREGA, Maria Elzilene Moreira. Contação de histórias: desafios e possibilidades na sala de aula.
	Tema do artigo	Contação de histórias: desafios e possibilidades na sala de aula.
	Palavras-chave/unitermos	Contação de história. Leitura. Formação do leitor. Educação infantil.
	Objeto:	Contação de histórias.
	Objetivo:	Investigar as concepções que alguns autores da educação, especialmente no campo infantil têm sobre a importância da contação de história e sobre a influência desta na formação de possíveis novos leitores, buscando especificamente, compreender os espaços para a prática de leituras, e investigar os obstáculos e facilidades enfrentados pelas professoras na utilização da contação de história.
	Fundamentação e Justificativa:	O presente artigo “ <i>Contação de histórias: possibilidades e desafios em sala de aula</i> ” tem por objetivo geral investigar as concepções que alguns autores da educação, especialmente no campo infantil tem sobre a importância da contação de história e sobre a influência desta na formação de possíveis novos leitores, buscando especificamente, compreender os espaços para a prática de leituras, e investigar os obstáculos e facilidades enfrentados pelas professoras na utilização da contação de história.
	Problema:	Tendo por base que a escola enfrenta o grande desafio de alfabetizar crianças e estimular a leitura, surgem alguns questionamentos a estratégia da contação de histórias para essa finalidade: qual a concepção de contação de histórias que é discutida? É possível formar novos leitores, a partir dessa estratégia? Qual o papel das professoras narradora em sala de aula? Quais os desafios dessa estratégia de incentivo à leitura?

		Em face dessas questões, a identificação e análises das concepções e bem como, das consequências da contação de histórias em salas da educação infantil e o papel das professoras, como mediadoras desse processo parecem relevantes para atingir os objetivos propostos por este trabalho.
	Pressupostos/hipóteses	A educação infantil é marcada pela ludicidade e pelo desenvolvimento cognitivo das crianças. Faz parte da ludicidade e rotina da sala de aula a literatura infantil, por meio da contação de histórias. Personagens clássicos da literatura infantil, como princesas, príncipes, sapos e monstros fazem parte do universo imaginário dos pequenos, embora a literatura dos contos de tradição oral, não fosse dirigida inicialmente as crianças. O significado de infância até meados do século XII era desconhecido, e as crianças eram retratadas como miniaturas de adultos. Nesse período, todos os membros das famílias realizavam e participavam de atividades e programas sociais juntos. Partilhavam festas, brincadeiras, refeições, preocupações, mortes e aflições. As histórias contadas eram simultaneamente ouvidas pelas crianças e por adultos. Então, os narradores contavam histórias de bruxas, fadas, doentes, reis e rainhas. Não havia distinção de idades e as histórias tinham um caráter moralista.
	Finalidade da pesquisa:	(X) Teórica () Aplicada () Teórico-aplicada
DIMENSÃO TEÓRICA	Teorias/conceitos/teóricos(a no):	Partimos de um mundo de representação onde a infância é desconhecida: os historiadores da literatura (Mgr. Calvé) fizeram a mesma observação a propósito da epopeia, em que crianças prodígio se conduziam com a bravura e a força física dos guerreiros adultos. (ARIËS,1973, p. 42). O aprendizado desses “miniadultos” dava-se, principalmente, na prática de um ofício e na convivência social, convivência esta fundamental na vida medieval. Nesse período, a criança participava ativamente da vida social dos adultos, que não a excluíam de nenhum assunto. (BRENMAN, 2012, p. 143). Além disso, a maioria dos autores concordam em situar a origem da literatura infantil, no sentido moderno, na evolução dos contos de fada. Ressaltam, por outro lado, a extinção da linha de textos didáticos e moralizantes, que haviam sido escritos para crianças em épocas tão antigas como o século VI, e que possibilitou o reconhecimento de uma literatura para as crianças a partir do século XVIII. (COLOMER, 2003, P. 55). É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo historia, geografia, filosofia, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1995, p.17). Existe na fala dos contadores de histórias uma constante que é sua “total entrega ao conto”. O conto para eles, mais que um texto, é uma mensagem ancestral que alimenta o espírito e deve ser transmitida. O conto é uma palavra viva e o contador, alguém que pode testemunhá-lo, pois foi escolhido por ele. (MATOS, 2014, p. 28).
DIMENSÃO O TÉCNICA	Método:	Abordagem Qualitativa (X) Abordagem Quantitativa () Abordagem Mista () Estudo bibliográfico e tem enfoque qualitativo.
DIMENSÃO O MORFOL	Resultados:	NÓBREGA fez dezessete citações diretas, sendo que indiretas foram dezenove. Para esse artigo, composto de dezesseis páginas, a autora utilizou dezoito referências bibliográficas. Em algumas o/a autor/a se repete.
DIMENSÃO ANALÍTICO- CONCLUSIVA	Conclusão:	Constatamos por meio da pesquisa bibliográfica que existe uma valorização sobre o ato de contar histórias com as crianças, observando sua importância na formação de futuros leitores e no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. É ouvindo histórias que as crianças podem expressar e sentir emoções importantes, viajar por lugares, sonhar alto, viver novas experiências a partir da imaginação. As professoras, enquanto mediadora da leitura precisam entender essa construção metafórica na criança e alimentar essas sensações. A formação de novos leitores não é uma ação imediatista. Há um processo

		<p>histórico que negou esse acesso de muitas crianças à escola e a leitura e que não encantou quem estava na escola. Hoje, com a universalização das instituições educacionais o desafio está em criar novas estratégias para o estímulo de pessoas leitoras. E a contação de história mostrou-se uma saída para o desenvolvimento do gosto pelo encantamento das palavras.</p>
	<p>Algumas referências:</p>	<p>ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2006.</p> <p>AMARILHA, Marly. Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1997.</p> <p>ÁRIES, Philippe. A história social da criança e da família. 2 Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras / Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. —Brasília: Ministério da Educação, 2008.</p> <p>BRENMAN, Ilan. Através da vidraça da escola: formando novos leitores. 2. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.</p> <p>COELHO, Betty. Contar histórias uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1995.</p>

1.3 Análise Interpretativa: (Elabore sua interpretação crítica a respeito do texto)

NÓBREGA descreve e conceitua todas as palavras-chave com clareza de modo que quem ler o artigo poderá compreendê-lo com facilidade. Dentre tanto pontos abordados podem ser citados a importância da contação de histórias na formação de futuros leitores e no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Tal atividade traz na imaginação da criança um mundo mágico e encantado, pois ouvindo histórias as crianças expressam e sentem emoções importantes, viajam por lugares, sonham alto e vivem novas experiências a partir da imaginação. As professoras, enquanto mediadora da leitura têm um papel fundamental haja vista que precisam entender essa construção metafórica na criança e alimentar essas sensações. O estudo a partir do artigo fez despertar o desejo em conhecer mais sobre a contação de histórias e suas contribuições para o processo de socialização, desenvolvimento da linguagem, da leitura e escrita das crianças.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CAMPUS DE CAJAZEIRAS-PB
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
DOCENTE PROFESSORA DR^a: CRISTINA NOVIKOFF
DISCIPLINA: PESQUISA EM EDUCAÇÃO II
CURSO: PEDAGOGIA – 60 HORAS
PERÍODO: 2016. 2 – TURNO: NOITE CRÉDITOS: 04
ALUNA: VANILDA FILGUEIRA GOMES

TABELA DE ANÁLISE DE TEXTOS ACADEMICOS-CIENTÍFICOS, segundo as Dimensões de Pesquisa propostas por Novikoff – TABDN (2010)

PERÍODO DO ESTUDO: Início: 31/01/2017

Término: 07/02/2017

1.0 Tipo de texto

Projeto de Pesquisa (PP)	Dissertação Profissionalizante (DP) Dissertação Acadêmica (DA) Tese (T)	Artigo (Ar) X Livro (Lv) Resenha (Re)
--------------------------	---	--

1.3 Análise textual e temática

1.2 Análise textual e temática

RESUMO:

O presente artigo visa a expor os procedimentos e recursos da contação de história, assim como a importância que a mesma exerce no desenvolvimento da criança e no enfrentamento dos desafios do mundo atual. Foi realizado um estudo bibliográfico e uma pesquisa de campo com profissionais da educação infantil da rede pública e privada de Patos de Minas, cujos resultados revelaram que todos eles utilizam-se da contação de história nas atividades escolares, variando entre um local e outro para a realização da mesma, dependendo do tema proposto. Revelaram ainda que esses profissionais acreditam que a contação de história é uma grande aliada do ensino, trazendo muitos benefícios ao aprendizado.

1.2 Descrição do texto

DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA	Título/AUTOR	MARQUES Sinara Pereira. A contação de histórias na Educação Infantil. <i>Pergaminho</i> (5): 16-25, dez. 2014
	Tema do artigo	A contação de história na Educação Infantil.
	Palavras-chave/unitermos	Contação. História. Importância. Desafios.
	Objeto:	Contação de histórias.
	Objetivo:	Expor os procedimentos e recursos da contação de história, assim como a importância que a mesma exerce no desenvolvimento da criança e no enfrentamento dos desafios do mundo atual.
	Fundamentação e Justificativa:	O ato de contar história é uma tradição que existe desde muito tempo. Famílias tinham o costume de se reunirem para transmitir aos mais jovens as experiências de vida e isso já se tornava um hábito. Assim, essa prática chegou até o ambiente escolar e hoje é uma excelente aliada do ensino, proporcionando diferentes aprendizados aos alunos. Visto que a atividade da contação de história contribui significativamente para o desenvolvimento da criança, o presente estudo se propõe a realizar uma investigação sobre a influência que a mesma exerce sobre a educação infantil, assim como os desafios que são enfrentados diante das modernas tecnologias.
	Problema:	[...] nem sempre creches e escolas aderem ao hábito da leitura infantil, contribuindo para que o aluno cresça sem o gosto pelos livros. Esse desinteresse, muitas vezes, vem de casa, quando os próprios pais não aguçam a curiosidade dos filhos com contos infantis. Mas quando essa atividade se torna frequente, independente do sexo, raça, classe social, é evidente o entusiasmo que se percebe quando uma criança se sente interessada e envolvida na história que está sendo contada. Seus olhos brilham, a atenção é exclusivamente voltada para o narrador e a vontade de saber o que está para acontecer é nitidamente notada.
	Contar história é uma verdadeira arte que requer técnica e muita desenvoltura. É uma forma criativa que possibilita mais interação entre professores e alunos, que	

	Pressupostos/hipóteses	<p>passam a ser narradores e ouvintes.</p> <p>A leitura de histórias infantis é de grande importância na alfabetização. Faz a criança desenvolver a capacidade de dar sequência lógica aos fatos, cria uma visão crítica voltada para a história, melhora sua atenção enquanto ouve e, principalmente, estimula na descoberta do poder da imaginação.</p> <p>Através do ato de ouvir uma história podem ser vivenciados diferentes tipos de emoções como tristeza, medo, alegria, carinho, dentre outros. Assim, é de suma importância uma atenção voltada para o tipo de história a ser escolhida.</p>
	Finalidade da pesquisa:	(X) Teórica () Aplicada () Teórico-aplicada
DIMENSÃO TEÓRICA	Teorias/conceitos/teóricos(a no):	<p>A atividade deve ser feita da seguinte forma:</p> <p>devemos mostrar o livro para a classe virando lentamente as páginas com a mão direita, enquanto a esquerda sustenta a parte inferior do livro, aberto de frente para o público. Narrar com o livro não é propriamente ler a história. O narrador a conhece, já a estudou e a vai contando com suas próprias palavras, sem titubeios, vacilações ou consultas ao texto, o que prejudicaria a integridade da narrativa. (COELHO, 2001, p.33)</p> <p>Coelho (2001, p. 31) garante que “contar uma história é uma arte, por conseguinte requer certa tendência inata, uma predisposição latente, aliás, em todo educador, em toda pessoa que se propõe a lidar com crianças”.</p> <p>“As estórias fazem parte do mundo dos sonhos e da fantasia que através do faz-de-conta dos devaneios e de outras atividades da imaginação, levam a criança a ampliar enormemente a extensão do seu mundo” (RAMOS, 1983, p. 33-34).</p> <p>Assim como afirma Levy (1999, p. 158), “[...] nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos”.</p>
DIMENSÃO TÉCNICA	Método:	<p>Abordagem Qualitativa (X) Abordagem Quantitativa () Abordagem Mista ()</p> <p>Estudo bibliográfico e tem enfoque qualitativo.</p>
DIMENSÃO MORFOLÓGICA	Resultados:	<p>MARQUES fez apenas uma citação direta, sendo que indiretas foram oito. Para esse artigo, composto de dez páginas, a autora utilizou cinco referências bibliográficas. Cada uma de um/a autor/a diferente. Em seu artigo a autora utilizou-se de gráficos para mostrar a frequência com que os professores contam histórias, os recursos utilizados na contação de história, a preferência do local para contação de histórias, a contribuição da contação de história no processo de aprendizagem e, se a escola dispõe de algum projeto de contação de história.</p>
DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVA	Conclusão:	<p>A contação de história é uma atividade que, bem preparada, apresenta benefícios significativos na educação infantil. Apesar de as modernas tecnologias do mundo atual representarem um grande desafio para os profissionais para cativar as crianças quanto ao gosto pelas histórias, com persistência e capacitação tal barreira pode ser quebrada.</p> <p>Após o estudo realizado, percebeu-se que, apesar de nem todas as instituições possuírem necessariamente um projeto para a contação de história, tal atividade é vista como uma aliada muito importante do ensino e possibilita mais interação entre professores e alunos.</p> <p>Assim, sugere-se que os gestores das escolas tenham conhecimento da importância da contação de história para o bom desenvolvimento das crianças, e recomenda-se que, anualmente, sejam criados projetos referentes a essa atividade, pois é uma excelente forma de explorar o mundo imaginário da criança, de levá-la ao hábito da leitura, assim como de despertar, na mesma, o interesse por ouvir as mais diversas histórias.</p>
	Algumas referências:	<p>CASTRO, Eline Fernandes de. A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança. Disponível em: <meuartigo.brasile scola.com/educação/a-importancia-literatura-infantil-para-desenvolvimento.htm>. Acesso em: 20 de abr 2013.</p> <p>COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Editora Ática, 2001.</p>

		LEVY, Pierry. Cibercultura . São Paulo. Editora 34, 1999. RAMOS, Roberto Carlos. Por que contar estórias em sala de aula? Revista Pedagógica , Belo Horizonte, v. 13, n. 75, p. 33-34, mai/jun 1995. TAHAN, Malba. A arte de ler e contar histórias . Rio de Janeiro: Conquista, 1966.
--	--	---

1.3 Análise Interpretativa: (Elabore sua interpretação crítica a respeito do texto)

MARQUES descreve e conceitua as palavras-chave com detalhes e clareza de modo que quem ler o artigo poderá compreendê-lo facilmente. Ela também apresenta sugestões de recursos que podem ser utilizados para a contação de histórias. Dentre tanto pontos abordados podem ser citados a utilização de gráficos para mostrar a frequência com que os professores contam histórias, os recursos utilizados na contação de história, a preferência do local para contação de histórias, a contribuição da contação de história no processo de aprendizagem e, se a escola dispõe de algum projeto de contação de história. Por fim, o artigo sugere que os gestores das escolas tenham conhecimento da importância da contação de história para o bom desenvolvimento das crianças, e recomenda-se que, anualmente, sejam criados projetos referentes a essa atividade, pois é uma excelente forma de explorar o mundo imaginário da criança, de levá-la ao hábito da leitura, assim como de despertar, na mesma, o interesse por ouvir as mais diversas histórias.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CAMPUS DE CAJAZEIRAS-PB
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
DOCENTE PROFESSORA DR^a: CRISTINA NOVIKOFF
DISCIPLINA: PESQUISA EM EDUCAÇÃO II
CURSO: PEDAGOGIA – 60 HORAS
PERÍODO: 2016. 2 – TURNO: NOITE CRÉDITOS: 04
ALUNA: VANILDA FILGUEIRA GOMES

TABELA DE ANÁLISE DE TEXTOS ACADEMICOS-CIENTÍFICOS, segundo as Dimensões de Pesquisa propostas por Novikoff – TABDN (2010)

PERÍODO DO ESTUDO: Início: 31/01/2017

Término: 07/02/2017

1.0 Tipo de texto

Projeto de Pesquisa (PP)	Dissertação Profissionalizante (DP) Dissertação Acadêmica (DA) Tese (T)	Artigo (Ar) X Livro (Lv) Resenha (Re)
--------------------------	---	--

1.4 Análise textual e temática

1.1 Análise textual e temática

RESUMO:

A arte de contar histórias é uma prática muito antiga utilizada por povos ancestrais como forma de difundirem seus rituais, seus mitos e conhecimentos. A prática da contação de histórias deve ser um convite ao aluno para adentrar o mundo da imaginação, e por isso tem sido resgatada em muitas escolas e pela sociedade civil através de projetos de estímulo a leitura. O presente trabalho aborda o tema da *Contação de Histórias no Processo de Alfabetização* e tem como objetivo analisar a importância da “contação” de histórias em salas de aula nas práticas educativas com alunos em fase de alfabetização. Esse trabalho foi desenvolvido sob a perspectiva da pesquisa qualitativa, tendo a pesquisa bibliográfica como instrumento de coleta de dados para uma revisão teórica visando a interseção entre os temas “contação” de história, formação de leitor e alfabetização e letramento. Para isso, realizamos um diálogo com pesquisas realizadas por Dohme (2001), Ramos (2011), Siqueira (2008) e outros autores. A partir dessas leituras concluímos que o uso da estratégia da “contação de histórias” possibilita o aprendizado da escuta e outras aprendizagens. Portanto é necessária a valorização das narrativas orais no contexto escolar.

1.2 Descrição do texto

DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA	Título/AUTOR	PASTORELLO, Mariana Carbonero; ANGELO, Aline Aparecida; TORRES, Simone Pádua. A importância da “contação” de histórias para o processo de alfabetização e na formação de leitores. Revista <i>Meditação UEMG</i> v.6, fevereiro-julho - 2015.
	Tema do artigo	A importância da “contação” de histórias para o processo de alfabetização e na formação de leitores.
	Palavras-chave/unitermos	“Contação” de histórias. Alfabetização e letramento. Desenvolvimento de leitores.
	Objeto:	Contação de histórias.
	Objetivo:	Analisar a importância da “contação” de histórias em salas de aula nas práticas educativas com alunos em fase de alfabetização.
	Fundamentação e Justificativa:	A partir do trabalho desenvolvido, as autoras sentiram necessidade de ampliar o estudo e aprofundar nas discussões sobre as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento do imaginário oportunizadas pelas histórias contadas por professores de séries iniciais. O interesse em discutir a importância da contação de histórias para o processo de alfabetização e letramento surge da experiência das pesquisadoras, sendo a primeira professora de séries iniciais que sempre conciliou a arte de contar histórias à sua prática pedagógica, e as demais enquanto professoras universitárias interessadas por essa discussão. Tendo em vista que esse texto permeia a discussão sobre alfabetização e letramento, trazemos aqui uma breve explanação sobre o entendimento que passamos quando nos referimos aos termos “alfabetização” e “letramento”. O termo “alfabetização”, segundo Albuquerque (2007), pode ser definido facilmente por qualquer pessoa como a ação de ensinar a ler e a escrever. Mas essas ações, ao longo dos anos, foram tornando-se mais

		complexas até passarem a envolver, a partir da década de 1990, o novo termo “letramento”. Assim, a alfabetização deixou de ser considerada apenas como a habilidade de “codificar” e “decodificar” textos, como era antes definida.
	Problema:	Diante dessa experiência, algumas questões foram surgindo no exercício da docência da primeira: De que maneira a história narrada contribui para a alfabetização e o letramento do aluno? Qual o efeito das histórias narradas nos alunos? Qual a aceitação da prática de “contação” de histórias pelos próprios professores alfabetizadores e pelos alunos? Por que alguns alunos “recebem” as histórias com mais facilidade/sensibilidade que outros?
	Pressupostos/hipóteses	A partir de uma revisão nas pesquisas de Dohme (2001), Ramos (2011), Siqueira (2008) e de outros autores aqui descritos, apresentamos o debate sobre a “contação” de histórias e sua contribuição para a formação da criança a partir de duas vertentes: as histórias, o processo educacional e a formação de valores; perspectivas didáticas e a atuação do educador. Compreendemos que a leitura possui um efeito libertador, pois aquele que lê, mergulha no livro, envolve-se a ele e o único limite será a imaginação do próprio leitor. É por meio da leitura que se têm uma visão do mundo, que se formulam hipóteses, formam-se o senso crítico e constroem-se conhecimentos.
	Finalidade da pesquisa:	(X) Teórica () Aplicada () Teórico-aplicada
DIMENSÃO TEÓRICA	Teorias/conceitos/teóricos(ano):	<p>Autoras como Ansolin e Oliveira (2013) defendem a importância das histórias no sentido de que estas ampliam as possibilidades de construção de linguagem e de desenvolvimento integral, intelectual e social da criança. Estas autoras, ainda afirmam que muitos estudos indicam que ouvir histórias é um dos principais meios para o desenvolvimento da linguagem e para a formação do leitor, pois incentiva a ampliação do vocabulário e a estruturação de enunciados, além de despertar no ouvinte o interesse pela leitura.</p> <p>As crianças estão mais abertas a mensagens alegres, que falem sua linguagem simples e se as histórias são capazes de fornecer referências para a formação do caráter da criança, pode-se concluir que as histórias são uma excelente forma de educar, conforme nos mostra Dohme (2003): Ler ou estimular a leitura para uma criança é como plantar uma semente em terreno fértil. A leitura estimula o desenvolvimento do senso crítico e do raciocínio lógico, faz com que a criança acredite mais em si e tenha mais imaginação e criatividade. Assim, a leitura contribui para a formação de cidadãos conscientes, sonhadores e, principalmente, realizadores (p. 03).</p> <p>Siqueira (2008), citando Aranha (2006, p. 275) descreve que o conhecimento não está só no sujeito que o transmite e nem é dado apenas pelo objeto, mas se forma e se transforma pela interação entre ambos.</p>
DIMENSÃO METODOLÓGICA	Método:	Abordagem Qualitativa (X) Abordagem Quantitativa () Abordagem Mista ()
DIMENSÃO METODOLÓGICA	Resultados:	PASTORELLO, ANGELO e TORRES fizeram apenas uma citação direta, sendo que indiretas foram trinta. Para esse artigo, composto de dez páginas, as autoras utilizaram sete referências bibliográficas. Cada uma de um/a autor/a diferente. Além das referências também acrescentaram os depoimentos coletados durante a realização do projeto.
DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVA	Conclusão:	<p>Os brasileiros leem pouco e os nossos alunos, geralmente, só fazem as leituras pedidas pelo professor e porque sabem que se não as fizerem terão um reflexo negativo em sua nota.</p> <p>Tendo em vista esse dado, consideramos que a criança precisa ser estimulada tanto em casa pelos pais, quanto em sala de aula, onde o professor deve incentivar os alunos a descobrirem um novo mundo e soltarem a imaginação através da narração de uma boa história. Isso pressupõe não fazer uso da literatura meramente como um recurso didático e de avaliação de desempenho.</p> <p>Através das discussões aqui defendidas entendemos que é necessário oferecer as mais diversas possibilidades de literatura à criança.</p>
		<p>ANSOLIN, M., OLIVEIRA, J. P. A “contação de histórias” como elemento favorecedor do processo de aquisição da linguagem. CIEPG, 2013.</p> <p>BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e ensino de Português: desafios e perspectivas curriculares. Belo Horizonte: Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, novembro de 2010.</p>

	Algumas referências:	<p>CAMPBELL, J. Os primeiros contadores de histórias. História e antropologia, 2005. Disponível em: <www.botucatu.sp.gov/Eventos/2007/contHistorioas/artigos/osPrimeirosContadoresHist.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2014.</p> <p>DOHME, V. Técnicas de contar histórias. 4ªed. São Paulo: Editora Informal, 2001.</p> <p>DOHME, V. Além do encantamento: Como as histórias podem ser um instrumento de aprendizagem. Fundação EDUCAR DPaschoal, 2003.</p> <p>FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.</p> <p>GIMENO-SACRISTÁN, J. A educação que ainda é possível. Ensaio sobre a cultura para a educação. Porto: Portoed, 2008</p> <p>KRAMER, M. L. Histórias e o lúdico encantam as crianças. São Paulo: Autores Associados Ltda., 2008</p> <p>MORENO, Leonel de Alencar. O lúdico e a contação de histórias na educação infantil. Florianópolis, v.10.n.97.p. 228 – 241, 1999.</p> <p>MOLLIER, J.Y. A história do livro e da edição: um observatório privilegiado do mundo mental dos homens do século XVIII ao século XX. <i>Vária história</i>, Belo Horizonte, v.25. n.42. p. 521-537, 2009</p> <p>MORAIS, J. A arte de ler. São Paulo: UNESP, 1996</p> <p>PEREIRA, V. A importância da leitura em sala de aula para a fluência leitora. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/importancia-leitura-sala-aula-fluencia-leitora-748409.shtml>. Acesso em: 13 de out. de 2013.</p>
--	----------------------	--

1.3 Análise Interpretativa: (Elabore sua interpretação crítica a respeito do texto)

PASTORELLO, ANGELO e TORRES falaram de forma clara a respeito de cada palavra-chave de modo que ao ler o artigo poderá compreendê-lo facilmente, inclusive conhecer onde tudo começou. O texto também aborda que o desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se na escola e permanece vida afora, através das influências que o leitor recebe e dos esforços conscientes das escolas e dos educadores. As autoras ainda abordaram aspectos que devem ser considerados pelo professor/contador de histórias como forma de encantar e motivar as crianças a terem interesse pela leitura, portanto, um convite para adentrar o mundo da imaginação. Assim, o uso da estratégia da “contação” de histórias possibilita o aprendizado da escuta e outras aprendizagens. Como tal é necessária a valorização dessa prática.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CAMPUS DE CAJAZEIRAS-PB
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
DOCENTE PROFESSORA DR^a: CRISTINA NOVIKOFF
DISCIPLINA: PESQUISA EM EDUCAÇÃO II
CURSO: PEDAGOGIA – 60 HORAS
PERÍODO: 2016. 2 – TURNO: NOITE CRÉDITOS: 04
ALUNA: VANILDA FILGUEIRA GOMES

TABELA DE ANÁLISE DE TEXTOS ACADEMICOS-CIENTÍFICOS, segundo as Dimensões de Pesquisa propostas por Novikoff – TABDN (2010)

PERÍODO DO ESTUDO: Início: 11/03/2017

Término: 17/03/2017

1.0 Tipo de texto

Projeto de Pesquisa (PP)	Dissertação Profissionalizante (DP) Dissertação Acadêmica (DA) Tese (T)	Artigo (Ar) X Livro (Lv) Resenha (Re)
--------------------------	---	--

1.5 Análise textual e temática

1.2 Análise textual e temática

RESUMO:

O ouvir e contar histórias permite que a criança construa a sua própria história, esta faz com que a criança se desenvolva no meio em que vive buscando sua autonomia e liberdade de fazer sua própria escolha. Observou-se da importância da contação de história devido a isso este artigo constituiu parte da pesquisa que foi desenvolvido para conclusão de curso, cujo objetivo desta pesquisa foi de investigar a importância da contação de histórias infantis. Para o desenvolvimento das crianças na faixa etária de 4 a 5 anos da educação infantil e desenvolver a sensibilidade à autoestima, a expressão corporal, raciocínio, desenvolvendo a produção de texto oral e escrita, desinibir através da dramatização e fluir a boa convivência coletiva com cooperação de pensamentos, desenvolvendo autonomia integrando a percepção do mundo onde individual e o coletivo se relaciona. Faz-se necessário desviar o olhar para a metodologia que se vem aplicando a literatura infantil, como forma de controlar e manipular as crianças buscando silêncio e organização da sala, não importando com o enredo que segue a obra literária. A metodologia utilizada na pesquisa foi qualitativa do tipo estudo de etnográfico, em que utilizamos como principal fonte de coleta de dados a observação, as conversas informais e questionários com professores.

1.2 Descrição do texto

DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA	Título/AUTOR	FIGUEIREDO, Hosiane de Oliveira Bragia; SANTOS, Elaine Aparecida Ferreira dos. <i>A importância da contação de histórias para o desenvolvimento da criança na educação infantil.</i>
	Tema do artigo	A importância da contação de histórias para o desenvolvimento da criança na educação infantil.
	Palavras-chave/unitermos	Literatura. Imaginação. Educação. Aprendizado.
	Objeto:	Contação de histórias.
	Objetivo:	O objetivo desta pesquisa foi de investigar a importância da contação de histórias infantis. Para o desenvolvimento das crianças na faixa etária de 4 a 5 anos da educação infantil e desenvolver a sensibilidade à auto-estima, a expressão corporal, raciocínio, desenvolvendo a produção de texto oral e escrita, desinibir através da dramatização e fluir a boa convivência coletiva com cooperação de pensamentos, desenvolvendo autonomia integrando a percepção do mundo onde individual e o coletivo se relaciona.

	Fundamentação e Justificativa:	<p>Este estudo explorou a forma lúdica e produtiva da Literatura infantil, utilizando-a como recurso didático e interdisciplinar para trabalhar com crianças com dificuldade de aprendizagem. Ensinar crianças com dificuldades de aprendizado requer por parte do professor uma investigação de como cada criança aprende. O professor deve estar consciente das habilidades e fraquezas de cada criança, não apenas no que diz respeito à leitura e escrita, mas também em termos de percepção, audição, visão e memória. Os contos infantis preenchem todos esses requisitos, pois além de serem um grande estímulo de percepção, audição, visão e memória, também possibilita o educador explorá-lo de forma interdisciplinar introduzindo assim todas as disciplinas do currículo escolar.</p> <p>Notou-se que o uso da Literatura Infantil como recurso pedagógico tem raízes antigas. No século XXI, nós educadores não vamos trabalhar a literatura infantil apenas no que diz respeito à leitura e escrita, mas também de forma prazerosa, podendo ser fio condutor de pesquisa ou servir de apoio a um tema mais polêmico. As histórias infantis são encantadoras por natureza e algumas vêm com informações científicas e didáticas, tratando de temas existentes e temporais como o medo, a morte, o ódio, o perdão e o amor presentes em todas as sociedades.</p> <p>As atividades com contos podem ser muito úteis para ensinar noções de valores e criticar o ócio.</p>
	Problema:	<p>Se registrarmos a história da literatura infantil verá que ela não tem um percurso extenso, pois se dá início no século XVII, quando a criança passa ser considerado um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial que a preparasse para a vida adulta. Mas uma contradição marca a literatura infantil desde suas origens, pois pensada e elaborada para a infância na verdade, sempre ignorou seus anseios e impôs antes de tudo a visão do adulto sobre a criança e assim a origem da Literatura Infantil serviu mais ao adulto e a culturação da criança para novos padrões de comportamentos higiene e virtudes.</p>
	Pressupostos/hipóteses	<p>Percebemos que a criação da situação imaginária ou a definição de regras específicas dentro da brincadeira, numa análise mais profunda, revela que as ações no brinqueado são subordinadas aos significados dos objetos, contribuindo para o desenvolvimento da criança. Sendo assim, a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras tem nítida função pedagógica. Promover a experiência lúdica por meio de um jogo vai desenvolver a maturidade integral do aluno significando uma educação voltada para o desenvolvimento de suas competências.</p> <p>Percebemos que há educação nos dias atuais busca favorecer a expressão lúdica e incorporar valores que diferem de uma formação tradicional, “séria” e rígida e essencialmente técnica. Porém estas mudanças, não ocorrem rapidamente, temos ainda que desprender dos vestígios tradicionais e isto leva alguns anos. No entanto, notamos que as transformações podem partir de nossas pequenas ações na sala de aula, ao compreender nossos alunos como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento.</p>
	Finalidade da pesquisa:	<p>(X) Teórica () Aplicada () Teórico-aplicada</p>
DIMENSÃO TEÓRICA	Teorias/conceitos/teóricos(a no):	<p>É aceitável que essa centração nela mesma permaneça durante algum tempo, o que não se deseja é que essa auto centração estenda-se por longo tempo, ao decorrer do tempo a auto centração vai sendo modificada pouco a pouco, se o ambiente da escola e da casa lhe permitir que aja em liberdade, sem comprometer a física e intelectualmente, ela chegará ao 2º ciclo do Ensino Fundamental (FREIRE, 2002 pag. 08).</p> <p>A improvisação de material é estimular a criatividade da criança para que ela também possa fazer o mesmo, criar um brinqueado do seu próprio gosto. Isto irá despertar o interesse da criança em aprender e a criar algo diferente. Materiais diversificados trazem o lúdico como uma forma de aprendizado e desenvolvimento: "O jogo contém um elemento de motivação que poucas atividades teriam para a primeira infância: o prazer da atividade lúdica" (FREIRE, 2002, p.75).</p> <p>A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso, indispensável à prática educativa. E, pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação a leitura, ao cálculo ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações, geralmente tidas como maçante (AGUIAR, 1998, p.37).</p>

DIMENSÃO O TÉCNICA	Método:	Abordagem Qualitativa (X) Abordagem Quantitativa () Abordagem Mista () Pesquisa qualitativa do tipo estudo de etnográfico, em que utilizamos como principal fonte de coleta de dados a observação, as conversas informais e questionários com professores.
DIMENSÃO O MORFOL	Resultados:	FIGUEIREDO e SANTOS fizeram dez citações diretas, sendo que indiretas foram oito. Para esse artigo, composto de catorze páginas, as autoras utilizaram nove referências bibliográficas. Sendo apenas uma de um mesmo autor e as demais de autores diferentes.
DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVA	Conclusão:	A conclusão que se chega é que a contação de histórias na Educação Infantil é umas das ferramentas pedagógicas importantíssimas e que deve ser valorizada, pois a mesma contribui para o desenvolvimento da criança em vários aspectos, proporciona momentos de prazer e, ao mesmo tempo, serve de alicerce dentro do processo de aprendizagem. Constatou-se também que os contos tinham como objetivo informar as crianças sobre os acontecimentos e perigos que havia naquela época e também moldar as crianças de maneira que seja satisfatório ao adulto.
	Algumas referências:	<p>AGUIAR, J.S. Jogos para o ensino de conceitos. Campinas: Papirus, 1998.</p> <p>CANDA, C.N. Jogando, se expressando e aprendendo. http://www.faced.ufba.br</p> <p>FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 5. ed., São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.</p> <p>FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos Avançados, 2002.</p> <p>KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 3.ed., São Paulo : Cortez, 2001.</p> <p>Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental.- 3ª. Ed.- Brasília: A Secretaria, 2001.</p> <p>PIAGET, J. Psicologia e pedagogia. 2ºed. Rio de Janeiro: Forense, 1972.</p> <p>SILVA, J.A.G. do. Aprendizagem por meio da ludicidade. Rio de Janeiro: Sprint, 2005, p. 22-72.</p> <p>SOLER R. Jogos cooperativos para educação infantil. Rio de Janeiro Sprint, 2003.</p> <p>SOUZA, Roselena Siviero de; CORDEIRO, Luciana Peixoto. Escolas Infantis: leitura e escrita. Rio Grande do Sul: Edelbra, 1999.</p>

1.3 Análise Interpretativa: (Elabore sua interpretação crítica a respeito do texto)

FIGUEIREDO e SANTOS falaram de vários aspectos relacionados a aprendizagem, mas fez pouca referência ao tema do artigo. Ao ler o artigo tem-se a sensação de estar lendo outra temática e não a sugerida no título. Além do que o mesmo tem trechos repetidos, aspecto que torna confuso seu entendimento. As autoras abordaram aspectos relacionados mais ao jogo como proposta de facilitar a aprendizagem das crianças. A ênfase na contação de histórias deixou a desejar. Observou-se, portanto, que o trabalho necessita melhorar na abordagem do tema, organização, sequenciação e enriquecimento de ideias, como também adequá-lo as normas da ABNT.