

## LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTAÇÃO E LEITURA DE HISTÓRIAS

Mayara Alves Loiola Pacheco<sup>1</sup>  
Priscila Viana Cavalcante<sup>2</sup>  
Rachel Rachelley Matos Monteiro<sup>3</sup>

### RESUMO

Na Educação Infantil a leitura tem como objetivo apresentar um mundo novo e desconhecido para as crianças, trazendo-lhes como resultado o desenvolvimento da linguagem oral e o reconhecimento da escrita. Esse trabalho tem como objetivo geral desenvolver um estudo sobre como a Literatura deve ser trabalhada na Educação Infantil, explicitando a importância de contar, recontar e ler histórias para a criança pequena, bem como os livros adequados para cada faixa etária. Em consonância com os objetivos esclarecidos para esta investigação, optou-se pela utilização de pesquisa bibliográfica, pautada em obras de estudiosos renomados no assunto, tendo como principais autores: Cunha (1968), Coelho (1991), Amarilha (1997), Bonnafé (2001). A partir desse estudo, entende-se que para gostar de ler a criança deve experimentar e entrar em contato com o livro desde cedo; a literatura deve ser apresentada de maneira fácil e agradável. O espaço e o tempo para a literatura na escola devem ser planejados cuidadosamente, com objetivos e estratégias claras.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Literatura, Contação de Histórias, Leitura de Histórias.

### INTRODUÇÃO

Da Idade Média até o século XII as crianças não eram retratadas nas obras de arte, o que pode indicar um menosprezo da sociedade por essa parte da vida. A infância só passa a ser citada no começo do século XIII. Do século XIII ao XV pode-se observar nas obras de arte que as crianças estavam sempre ligadas a formas angelicais ou a cenários religiosos. Somente a partir do século XVI estas foram gradativamente introduzidas no cotidiano. A concepção de infância sofreu suas maiores transformações no decorrer do século XVII, com o Renascimento, sob a influência de pensadores como o inglês Locke e o francês Rousseau. No entanto, é no século XVIII que a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias devendo, portanto, receber uma educação diferenciada, que a preparasse para as próximas fases da vida.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE. Universidade Estadual do Ceará-UECE, mayara.loiola@aluno.uece.br;

<sup>2</sup> Especialista em Gestão Pedagógica da Educação Básica. Universidade Estadual do Ceará-UECE, prildinha@gmail.com;

<sup>3</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE. Universidade Estadual do Ceará-UECE, rachel.monteiro@aluno.uece.br;

A linguagem da criança desenvolve-se de acordo com sua idade cronológica e experiências sociais. Em consonância com esse fato, se faz necessário que desde o primeiro ano de vida a criança seja estimulada com a leitura, através de atividades de escuta, para que possa aprender a compreender mensagens, aumentar seu vocabulário e, principalmente, realizar a substituição da comunicação gestual pela verbal, para que assim, possa posteriormente desenvolver a leitura independente. A criança que não sabe ler pode praticar a leitura através da escuta, mesmo que não consiga entender completamente a mensagem que o texto quer transmitir, esse exercício já é considerado uma forma de leitura.

A escola tem como uma de suas tarefas atuais facilitar o acesso à literatura de qualidade, viabilizando a integração entre o leitor e a vida para que as crianças despertem o gosto pela leitura e desenvolvam suas capacidades de forma prazerosa. Na Educação Infantil a leitura tem como objetivo apresentar um mundo novo e desconhecido para as crianças, trazendo-lhes como resultado o desenvolvimento da linguagem oral e o reconhecimento da escrita. Cunha (1968) relata sobre a importância de incentivar desde a infância o hábito pela leitura. Segundo ela, a leitura tem a função de enriquecer o ser humano, pois é uma forma de lazer ativa e desalienante, que exige uma maior consciência e concentração. Seguindo essa visão é importante que a escola procure desenvolver em seus alunos formas de torná-los indivíduos críticos e criativos.

O interesse em abordar esse assunto decorreu do grande enfoque que está sendo dado à Educação Infantil nos últimos anos. Houve a constatação da mesma como uma etapa primordial para o desenvolvimento das potencialidades da criança, conforme se pode comprovar no trecho abaixo:

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidenciou a importância da Educação Infantil, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender às especificidades de desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania (BRASIL, 2006, p. 07).

A Literatura tem papel relevante nesse processo, como um dos meios para que as crianças alcancem o seu pleno desenvolvimento e autonomia.

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode 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 (BRASIL, 1998, p. 143).

Esse trabalho tem como objetivo geral analisar como a Literatura deve ser trabalhada da Educação Infantil. Primeiramente desenvolver-se-á um estudo sobre o contexto histórico

que deu origem à Literatura Infantil, destacando ainda o processo que ocorreu para o seu surgimento no Brasil. Posteriormente buscar-se-á compreender como as diferentes modalidades (gêneros) de textos devem ser trabalhadas pelos professores de Educação Infantil, para que a criança obtenha o pleno desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Finalizando realizar-se-á uma reflexão a respeito da importância de contar, recontar e ler histórias para a criança pequena, ressaltando também nesse contexto qual o tipo de livro ideal para cada faixa etária.

## **METODOLOGIA**

Em consonância com os objetivos esclarecidos para esta investigação a abordagem de pesquisa adotada foi a qualitativa. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Para esse artigo realizou-se uma pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (1996) é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas, caso no qual essa pesquisa se encaixa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **Literatura da Educação Infantil: Contação e Leitura de Histórias.**

As discussões (análises) geradas a partir dos resultados deverão ser criativas, inovadoras e éticas, de maneira a corroborar com as instruções de pesquisa científicas do país. Levando em consideração a referência a autores e teorias, bem como referenciando os resultados encontrados. Esse capítulo busca discutir sobre a necessidade de se contar, recontar e ler histórias no contexto da educação de crianças pequenas, considerando como essas atividades devem ser trabalhadas pelo professor, levando em consideração a faixa etária da criança, seus interesses e suas necessidades peculiares.

#### **1.1 Contar e recontar histórias**

A escolha da história é um fator crucial para o sucesso na arte de contar histórias. Se o contador de histórias, entretanto, tem certo contato com o grupo para o qual conta histórias, tudo se torna mais simples, porque, se é indispensável considerar “o ponto de vista literário”, não é menos importante levar em conta a faixa etária e preferências, interesses das crianças, caso já tenham desenvolvido algum. Efetivamente, sabe-se que para cada fase existem

interesses e níveis de exigência diferentes, pois a atenção e o desenvolvimento com a narrativa vão depender de elementos inerentes ao próprio texto escolhido. É fundamental que o contador de histórias conheça o grupo para o qual pretende contá-las (COELHO, 1991).

Conforme Gomes-Santos (2003), recontar supõe necessariamente contar. A atividade de reconto, seja na modalidade escrita ou oral, supõe um texto-protótipo, a partir do qual o sujeito, tendo ouvido a leitura ou contação oral por parte do professor-contador (tratada aqui como atividade pedagógica), refaça o texto, a partir de suas capacidades linguísticas. Assim, nas palavras do referido autor,

[...] o gesto inicial de contar a história parece constituir o móvel que legitima a atividade, já que recontar a história supõe que ela foi contada. [...] o gesto seguinte, que, aliás, dá nome à atividade, refere-se ao ato propriamente dito de recontar a história (p. 56-57).

Dessa maneira, há não só uma continuidade na ação, mas também uma reversibilidade de papéis. Inicialmente, o professor-contador de histórias detém o poder do saber e de organizar em objetivos e estratégias, definindo o que, como, quando e onde contar. Na segunda etapa, o sujeito da ação é o aluno e não mais o professor. Por mais que os comandos sejam os mesmos em um universo de sala de aula, em qualquer faixa etária se lida, querendo ou não, com o elemento-surpresa, que é a singularidade de cada pessoa. Nesse caso, são manifestadas em sua forma de perceber e de captar o mundo, as experiências atreladas ao contexto imediato, ou seja, a intertextualidade, que aqui é bastante subjetiva, se expressando na fala ou na escrita do recontador. Sobre esse aspecto, Bettelheim (1980, p. 116), afirma:

O sabor pleno de um conto de fada pode ser melhor obtido não só recontando-o ou ouvindo-o várias vezes – quando então algum debate despercebido torna-se ainda mais significativo, ou é visto sob uma nova luz – mas também familiarizando-se com o mesmo tema em muitas variações.

Significa que o autor sugere atender às solicitações da criança ao reconto da mesma história por parte do adulto. Pode-se inferir, contudo, que não basta possibilitar o acesso à literatura, mas que seja assegurada, conjuntamente, a diversidade de obras, versões e estilos, para que a criança possa desenvolver uma compreensão mais ampla, estabelecer relações e conhecer novos autores. Além desses benefícios serve também à demanda da ampliação vocabular compreender que uma situação pode ser contada e escrita de várias maneiras.

Percebe-se então que após contar a história, deve-se estimular a criança à criação de textos orais, ou seja, solicitar que ela conte partes da história e permitir que ela altere, inclusive, o final de história, dando-lhe outro desfecho. Esse exercício de reconstrução, além de incentivar o gosto pela escrita, desenvolve a capacidade de atenção. Em se tratando de

“crianças de três anos, essas solicitações são ainda mais oportunas, porque nessa fase elas apresentam essa necessidade de encorajamento, de explicações para se compreender, compreender pouco a pouco o mundo e atribuir-lhe sentido com o apoio do adulto” (CLOUARD, 2003, p. 69).

Para Coelho (1991), a criança está na fase do “conte de novo” ou “conte outra vez”. Essas repetições têm relação com a busca de identificação, com a previsão. Na primeira vez, tudo é novidade, mas nas seguintes a criança vai se identificar, antecipando-se aos fatos; disputa os papéis na história, reconta à história, a imaginação flui, eles tomam parte na história. E concluem: “foram felizes para sempre”. Conforme Amarilha (1997, p. 49), essa solicitação de criança em relação à repetição das histórias lidas relaciona-se à percepção do fato de que a “língua literária organiza os fatos de forma diferente da linguagem oral do cotidiano. Com essa roupagem tem bossa, ritmo, humor e o leitor mirim percebe que está diante de uma maneira diferente de ser da língua”. Essa repetição auxilia-a no domínio dos esquemas e das convenções da escrita, servindo de referência à sua aquisição.

Para Silva (*apud* COELHO, 1991, p. 87), “a repetição é uma lei fundamental na brincadeira, [...] a criança quer não só ouvir as mesmas histórias como também repetir as mesmas experiências”. Nesse sentido, podemos pensar a importância de proporcionar à criança uma aprendizagem significativa, prazerosa, porque essa necessidade de repetição sustenta-se pelo prazer, proporcionado pela interação com o texto, pela possibilidade de negociação e de refazimento do escrito, sempre de acordo com o seu estado interior. Na concepção de Bonnafé (2001), o recontar, de várias formas, a mesma história é também um dos aspectos percebidos pela criança. A importância dessa experiência reside no fato de esta poder reorganizar, interiormente, o conteúdo sequenciado. Desse modo,

[...] o interesse na repetição e na construção de uma narrativa é compatível com o nível de construção da linguagem. Ela permite a passagem das primeiras formas do pensamento às formas que vão se estabelecer em um segundo momento, quando se completa a aquisição da linguagem (p. 166).

As crianças pequenas mostram reconhecer que as maravilhas narrativas têm o poder de produzir um desenrolar dos eventos diferentes do cotidiano delas. Assim, a autora relata que:

[...] se durante a leitura a criança decidir explorar as imagens e palavras do texto, de modo sequenciado ou desordenadamente, deve ser respeitada pelos adultos. A criança experiente exige essa liberdade, imperiosamente; porque nada é mais importante para ela do que essa permanência do texto e do desenrolar da narrativa, visto que garante a existência de todo o seu universo próximo (BONNAFÉ, 2001, p. 116).

Esse interesse suscitado pelo desejo de rever a história promove o desenvolvimento cognitivo, a expansão vocabular, a capacidade de ordenar os fatos, dentre outras aprendizagens, pois:

[...] qualquer releitura de um texto literário permite ao leitor uma nova criação, uma nova história, em função de suas novas experiências e de seus estados no momento. Jamais um texto é lido da mesma forma [...] numa leitura ele se apóia sobre o fixo, noutra sobre a abertura inicial, noutro momento a qualidade estética de sua forma e de seu conteúdo despertam a atenção. Esta reconstrução que é um esquecimento se produz também com a obra literária que é uma forma de ópera ou uma outra obra de arte (BONNAFÉ, 2001, p. 118).

A atenção, entretanto, é uma qualidade que precisa ser desenvolvida e pensada pelo educador infantil, pois tem relação com a preparação dos ouvintes antes de iniciar a narração ou a leitura da história, depois disso dificilmente haverá interrupção da narrativa se, no momento da apresentação da história, promoveu-se um diálogo que permitiu às crianças obterem as informações prévias e relacionarem essas a algum interesse particular. Para manter essa atenção, é necessário que escute histórias que cativem sua atenção, que a envolva afetivamente, de modo que ela goste do gênero literário, que o contador de histórias seja habilidoso na arte de contar e que a atividade exigida para essa competência seja realmente interessante. Um dos recursos para tornar a história mais interessante, conforme Coelho (1991), Teberosky e Colomer (2003), consiste em motivar a participação dos ouvintes, solicitando que as crianças completem o texto, quando a história permite isso, de acordo com sua natureza.

A Literatura Infantil, de modo especial, tem um papel fundamental no desenvolvimento da oralidade e na aquisição da leitura e da escrita. Compete, portanto, aos profissionais da Educação Infantil, aos membros familiares e a todos os que convivem com crianças, oferecer-lhes esse alimento para sua imaginação, na medida certa, de acordo com seu nível de compreensão e com os interesses de sua faixa etária.

### **3.2 Contar e ler histórias – como fazer?**

Hoje em dia, o acesso à narrativa equipou-se de suportes diversificados, além do texto escrito. As imagens impressas ou desenhos animados na televisão ou no cinema, histórias em quadrinho, livros virtuais, fontes diversas, nas quais se pode acessar a cultura de um modo geral, impõem uma nova discussão sobre o lugar da oralidade no processo de organização dos saberes e de sua transmissão na relação ensino-aprendizagem. Em se tratando de contar

histórias, após a invenção da escrita, contar e ler apresentam-se como atividades distintas não só pelo tipo de suporte, mas, sobretudo, por ser uma opção didático-pedagógica, pela competência exigida do leitor/contador em cada tipo de atividade e na forma de interação possibilitada com o público ouvinte nessas duas modalidades de se dizer uma narrativa. Desse modo,

[...] contar sem apoio do livro não é simplesmente recitar de cor um texto memorizado, tão pouco interpretá-lo – diferente de declamação de poemas –, mas é arriscar, improvisar a partir de um esquema que se domina: pelo menos o ponto de partida, a passagem, as provas, os atuantes e o ponto de chegada. Em suma, tudo o que se descobriu através da análise estrutural e funcional (GILLIG, 1999, p. 84).

Após essas declarações, faz-se necessário distinguir essas duas atividades: contação e leitura de histórias. Uma das diferenças que se pode observar entre as mesmas é o ritmo. Na leitura, é possível para discutir, dialogar, retomar, mostrar figuras, comentar e incentivar a participação do ouvinte. Já a contação, pelo contrário, não admite essa quebra: a participação do ouvinte é subjetiva; ele pode tomar parte na história, mas sem interferência no ato de emissão do enredo. Ainda que as crianças façam perguntas, o contador deve encaminhar para a fase de pós-contação, quando as crianças podem, caso se achem motivadas recontar, perguntar e acrescentar (BUSATTO, 2003).

Na sua origem, os contos maravilhosos, as lendas ou aventuras de grandes heróis eram contadas com a finalidade única de encantar e divertir, como salientado anteriormente. No entanto, quando transformados em literatura escrita, a escola atribuiu-lhe outros objetivos, o que nem sempre desperta o interesse dos leitores para o livro.

Alguns autores como Amarilha (1997), Bonnafé (2001) e Causse (2000), alegam que a leitura ou a contação de histórias atrai o ouvinte para o livro. A criança pode perceber que o prazer que sente na audição de histórias pode ser extraído, quando em contato direto com os livros, pois a história contada está escrita. Daí a importância de ler ou contar utilizando, também, o livro como suporte na contação. Uma ação não exclui a outra e é possível contar e utilizar o mesmo tempo:

[...] o bom contador-leitor nunca esquece de virar o livro, em alguns momentos para seu público, para que as crianças se sintam ainda mais maravilhadas com as imagens, que em nada se opõem à voz e ao gesto. Ao contrário, constato que, quando termino de contar assim uma história para crianças, elas, no fim da sessão, desejam absolutamente olhar e manipular o livro (GILLIG, 1999, p. 86).

Constatada essas mudanças pelas quais vêm passando essa atividade lúdica, Patrini (2005) observa que os contadores de histórias modernos distanciam-se dos contadores tradicionais em diversos aspectos. Os contadores tradicionais preocupam-se com o sentido do contar (BRUNER, 1997; CAUSSE, 2000); contudo, “de uma forma mais ou menos evidente,

eles são todos contadores do nosso tempo, quer sejam do campo quer da cidade. Eles estão todos influenciados pela escrita, pela modernidade e seus descendentes” (PATRINI, 2005, p. 87). O novo contador, para Bernard Fabre (*apud* PATRINI, 2005, p. 73), “é um narrador e um produtor. Ele não tem que encarnar um personagem, mas recontá-lo o que não quer dizer, certamente, que ele deve se limitar ao falar. O contador é produtor de imagens e ele tem, em suma, toda liberdade”.

Para Bettelheim (1980), a evolução dos contos de tradição folclórica passou por uma série de modificações não só na transposição do oral para o escrito como também no próprio estágio da oralidade. Narradores sucessivos, sensíveis ou seu público, adulto ou infantil, modulavam e readaptavam a história ao gosto das expressões e sentimentos, reações de medo das crianças, tornando-a significativa não só para ele, mas também para seu público, ou seja, havia uma interação do contador com o ouvinte, uma troca subjetiva do sentido da história para aquele momento. De acordo com o autor em supracitado, o contador de histórias deve, em primeiro lugar, conhecer o significado de contar histórias e os vários significados a que se propõe contar, não para explicar a história ou para atribuir juízos de valor, mas para facilitar o entendimento da criança.

Coelho (1991) enfatiza que o condutor deve ter sensibilidade, estar envolvido com a história, gostar do estilo daquilo que vai contar e dominar o enredo, ou seja, preparar-se, mesmo quando se trata de ler história, pois, para contar tem, necessariamente, que saber de cor o argumento. Sem esses pré-requisitos, é quase impossível atrair e manter a atenção e o interesse do ouvinte.

Busatto (2003) vai além, reivindicando a ideia de que contar histórias supõe profissionalismo e que, portanto, requer formação específica. Não basta querer contar histórias ou gostar de contá-las, é preciso, também, ter competência, ser conhecedor da literatura, o que requer trabalho de investigação, compreender o gênero e a intenção do autor em cada obra, conhecer as técnicas de contação de histórias e adaptá-las a cada grupo e a cada situação e, por último, memorizar o texto, não a letra, mas internalizar as obra com toda a sua riqueza simbólica e possibilidades de visualização de imagens, para que haja sintonia entre contador e ouvinte.

[...] ao contar histórias, atingimos não apenas o plano prático, mas também o nível do pensamento e, sobretudo, as dimensões do mítico-simbólico e do mistério. Assim, conto histórias para formar leitores; para fazer da diversidade cultural um fato; valorizar as etnias. Manter a história viva, para se sentir vivo; para encantar e sensibilizar o ouvinte; para estimular o imaginário; articular o sensível, tocar o coração; alimentar o espírito; resgatar significado para nossa existência e reativar o sagrado (BUSATTO, 2003, p. 45).

Para Gillig (1999), a preparação para a atividade de contar histórias supõe, além das técnicas e do conhecimento da psicologia infantil e da sensibilidade, conhecer a teoria sobre a Literatura Infantil e a diversidade de obras internacionais, nacionais e regionais. Segundo a autora, não se trata de qualidade, mas de conhecimento suficiente para dispor de um repertório atualizado, o que é possível mediante consultas em editoras e catálogos especializados. Isso supõe, também, um espírito eclético, ler de tudo e fazer cursos sobre a arte de contar.

A preparação, portanto, é indispensável. “Conhecer o livro, a linguagem, os recursos onomatopaicos, as repetições” (COELHO, 1991, p. 13) são elementos que dão beleza à história, que a tornam interessante para a criança, ou mesmo para os leitores de outras fases da vida. O professor deve definir bem os objetivos, ter zelo quanto à linguagem (mesmo que se trate de histórias de tradição popular) que deve ser simples, mas de bom gosto.

A narrativa para crianças pequenas deve respeitar as características de cada fase, sobretudo no estágio emocional. Em outras palavras, deve levar em conta “a quem e o ambiente onde se irá contar” (COELHO, 1991, p. 19). Oferecer publicações que não mobilizem o poder de imaginação da criança e que não a façam empreender esforços cognitivos para ingressar na viagem literária, consiste em não acrescentar vivências novas tanto para o ouvinte quanto para o leitor. A discussão sobre o que é um livro de literatura para crianças apresenta-se aqui, uma vez que não basta ler ou contar histórias, pois elas precisam ser de qualidade em todos os aspectos. Para Causse (2000), o bom livro para criança é aquele que, além de interessar à criança, cativa igualmente o adulto.

Conclui-se então que, saber escolher a história é tão importante quanto selecionar os recursos. É necessário saber escolher bem, contar de forma atraente a história, o que pressupõe recursos pedagógicos adequados. Para isso, o contador de histórias deve conhecer e dispor de todos os recursos que favoreçam a ação de ler ou de contar uma história.

## **2. Literatura para as Crianças Pequenas**

No período de zero a dois anos (0-2) o que pode ser construído é uma relação com o objeto livro, no sentido de torná-lo próximo das crianças, tanto quanto um brinquedo. A importância que este objeto (livro) tem em nossa cultura só será compreendida pela criança muito mais tarde, se o adulto for um contador de histórias competente. Segundo Craidy e Kaercher (2001) é preciso saber construir com a criança a crença de que o livro é um “brinquedo” que pode divertir, emocionar, educar, auxiliar a organizar emoções (como o medo, a angústia, a alegria, o ciúme, o sentimento de perda, etc.). Os livros também serão

interessantes e desafiadores se, de algum modo, puderem atender a essa forma de compreender o mundo. Nessa faixa etária, a criança prende-se ao movimento, à entonação da voz e não ao conteúdo do que é contado. Ela presta atenção ao movimento dos fantoches e a objetos que conversam com elas. As histórias devem ser rápidas e curtas. Livros de materiais diferentes como: pano, madeira e plástico, também prendem a atenção dos pequenos. Devem ter, somente, uma gravura a cada página, mostrando coisas simples e atrativas visualmente. Nessa fase, há uma grande necessidade de pegar a história, segurar o fantoche, agarrar o livro, dentre outras coisas.

Na fase de dois a três anos (2-3) as histórias ainda devem ser rápidas, com pouco texto envolvido por um enredo simples e vivo, poucos personagens, de modo que se aproxime ao máximo das vivências das crianças. Devem ser contadas com muito ritmo e entonação. Nessa fase, as crianças têm grande interesse por histórias que mostrem bichinhos, brinquedos e seres da natureza humanizados, identificando-se facilmente com todos eles. Prendem-se a gravuras e com poucos detalhes. Os fantoches continuam sendo o material mais adequado. A música exerce um grande fascínio sobre elas. As crianças acreditam que tudo ao seu redor tem vida e vivência, por isso, a história transforma-se em algo real, como se estivesse acontecendo.

A participação da criança é de extrema importância no decorrer da contação da história. Cazden (1979, p. 26) diz que “lendo livros, o adulto alterna a leitura e o diálogo com as crianças, direcionando a atenção delas para o livro”. À medida que vão crescendo e tornando-se falantes plenos da língua portuguesa, as crianças passam a se interessar mais pela escrita. De três a cinco anos (3-5), as histórias (os textos) passam a ganhar destaque e, com elas, os rituais de leitura passam a ter um sentido especial. Segundo Craidy e Kaercher (2001), além de histórias já editadas é extremamente importante trabalhar com a produção de histórias pelas crianças: o professor, como escritor, registra histórias inventadas pelas crianças, estimulando-as a se sentirem também criadoras de histórias, uma vez que é a nomeação das coisas que condiciona a criança a desenvolver um convívio inteligente, afetivo e profundo com a realidade que a rodeia. No que se refere à especificidade dos livros, Craidy e Kaercher (2001), sugerem que para essa idade os mesmos devem apresentar imagens significativas para as crianças (atraentes). Ressaltam ainda que a graça, o humor, bem como um certo clima de expectativa ou mistério são fatores essenciais nos livros para o pré-leitor.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A última parte do trabalho, também é considerada uma das mais importantes, tendo em vista que nesta sessão, deverão ser dedicados alguns apontamentos sobre as principais

(83) 3322.3222

[contato@conedu.com.br](mailto:contato@conedu.com.br)

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

conclusões da pesquisa e prospecção da sua aplicação empírica para a comunidade científica. Também se abre a oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação, bem como diálogos com as análises referidas ao longo do resumo. Esse trabalho teve como objetivo desenvolver um estudo sobre a importância da Literatura para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças na Educação Infantil. Para gostar de ler a criança deve entrar em contato com o livro desde cedo e a Literatura deve ser apresentada de maneira agradável e estimulante. Para se trabalhar a Literatura Infantil na escola deve-se planejar cuidadosamente, com objetivos e estratégias claras.

Com relação às modalidades de textos da Literatura Infantil, devemos estar atentos aos aspectos comunicativos, cognitivos, funcionais e a algumas particularidades estruturais, assim como observar a utilização que cada texto pode ter diante do nosso contexto educacional, ou seja, relacionar cada conto, crônica, poema, teatro e cordel ao seu poder de utilização.

Hoje em dia, o acesso à narrativa equipou-se de suportes diversificados; além do texto escrito. Em se tratando de contar histórias, após a invenção da escrita, contar e ler se apresentam como atividades distintas não só pelo tipo de suporte, mas, sobretudo, por ser uma opção didático-pedagógica, pela competência exigida do leitor/contador em cada tipo de atividade e na forma de interação possibilitada com o público ouvinte nessas duas modalidades de se dizer uma narrativa.

Para complementação desse estudo feito a respeito da importância da Literatura Infantil seria de extrema importância que fosse realizado em trabalhos posteriores, uma pesquisa de campo, com o objetivo de poder constatar como esse processo de interação entre as crianças e os livros ocorre em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BONNAFÉ, Marie. **Les livres c'est bom pour les bébés.** Paris: Hachette, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, v. 3, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CAUSSE, Rolande. **Qui a lu petit lira grand**. Paris: Plon, 2000.

CAZDEN, Courtney B. Peekaboo as an instructional model: discourse development at home and at school. *In.*: **Stanford papers and reports in child language development**, 17, 1-19. 1979.

CLOUARD, Chantal. L'écureuil dans l'écurie: développement du langage et role de l'école. *In.*: BENTOLILA, Alain. **École et langage**. Nathan: VUEF, 2003.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1991.

CRAIDY, Carmem M.; KAERCHER, Gládis E.P.S. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, Maria Antônia Antunes. **Como ensinar literatura infantil**. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1968.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GILLIG, Jean-Marie. **O conto na psicopedagogia**. Trad. Vanise Dresh. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **Recontando histórias na escola**: gênero discursivo e produção da escrita. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto**: emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Tereza. **Aprender ler e escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.