UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA

CAMPUS BACABAL

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA

DEBORA LOPES VIANA

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bacabal - MA
2024.2

DEBORA LOPES VIANA

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, para obtenção de Grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador(a): Prof. ª Esp. Gioconda Soares De Araújo Silva.

Bacabal - MA
2024.2

DEBORA LOPES VIANA

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, para obtenção de Grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em: 06/02/2025
Nota: 9,5

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
gov.br GIOCONDA SOARES DE ARAUJO SILVA
Data: 05/06/2025 10:20:13-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____ _____

Prof.ª Esp. Gioconda Soares de Araújo Silva (Orientadora)
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

_____

Francimeire Souza Martins
1° Examinador (a)

_____

Carlos André Souza dos Santos
2° Examinador (a)

Viana, Debora Lopes.
Contação de histórias como ferramenta didático-pedagógica na Educação Infantil / Debora Lopes Viana. - Bacabal - MA, 2024.
45 f.

Monografia (Graduação em Pedagogia Licenciatura) - Universidade Estadual do Maranhão, Campus Bacabal, 2024.

Orientadora: Profa. Esp. Gioconda Soares Araújo da Silva.

1. Contação de Histórias. 2. Didático-Pedagógica. 3. Educação Infantil. 4. Ensino Aprendizagem. 5. Ferramenta. I. Título.

CDU: 372.3:028-053.4

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a contação de histórias como ferramenta didático-pedagógica na educação infantil. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e descritiva, baseada em revisão bibliográfica de autores como Abramovich (2009), Bettelheim (1997) e Bussato (2003); Coelho (2002); Galvão (1995); Ferreira (2023), Guisso (2020); Papalia, Olds e Feldman (2006); Tahan (1996); Villardi (1997); Wallon (2007), além da análise de documentos normativos da educação infantil, como a BNCC e os PCN´s. Os principais resultados evidenciaram que a Contação de Histórias é uma ferramenta pedagógica essencial na Educação Infantil, além de estimular a imaginação, amplia o vocabulário, favorece a socialização e contribui para a construção do pensamento crítico. O estudo também aponta que o professor desempenha um papel fundamental ao planejar e conduzir essa prática de forma lúdica e envolvente. Conclui-se que a Contação de Histórias é uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças e incentivando o hábito da leitura, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. Assim, o estudo reforça a necessidade de incentivar essa prática nas escolas, visando ao aprimoramento das habilidades linguísticas e emocionais das crianças.

Palavras-chave: Contação de história; Didático-Pedagógica; Educação Infantil; Ensino – aprendizagem; Ferramenta.

ABSTRACT

This study aimed to analyze Storytelling as a Didactic-pedagogical Tool in Early Childhood Education. The research adopted a qualitative and descriptive approach, based on a bibliographic review of authors such as Abramovich (2009), Bettelheim (1997) e Bussato (2003); Coelho (2002); Galvão (1995); Ferreira (2023), Guisso (2020); Papalia, Olds e Feldman (2006); Tahan (1996); Villardi (1997); Wallon (2007), in addition to the analysis of normative documents for early childhood education, such as the BNCC and the PCNs. The main results showed that Storytelling is an essential pedagogical tool in Early Childhood Education, in addition to stimulating imagination, expanding vocabulary, favoring socialization and contributing to the development of critical thinking. The study also points out that the teacher plays a fundamental role in planning and conducting this practice in a playful and engaging way. It is concluded that Storytelling is an effective strategy to promote the cognitive, emotional and social development of children and encourages the habit of reading, making the learning process more meaningful. Thus, the study reinforces the need to encourage this practice in schools, aiming at improving children's linguistic and emotional skills.

Keywords: Storytelling; Didactic-Pedagogical; Early Childhood Education; Teaching – learning; Tool.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 8

2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL 10

2.1 A infância 12

2.2 Educação infantil: definições e características 14

2.3 Documentos norteadores da educação infantil 21

3 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS 26

3.1 A importância do ouvir, ler e contar histórias 27

3.2 A contação de histórias na educação infantil 31

3.3 Benefícios da contação de histórias para a aprendizagem das crianças... 34

3.4 O papel do professor na contação de histórias 36

4 METODOLOGIA 40

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 42

REFERÊNCIAS 43

1 INTRODUÇÃO

A Contação de Histórias é uma ferramenta lúdica e poderosa no desenvolvimento da imaginação na Educação Infantil, por contribuir no desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional da criança. Essa prática estabelece bases sólidas, para promover aprendizado ativo e formar indivíduos aptos e socialmente capazes de contribuir com a sociedade.

A arte de contar histórias tem se perpetuado desde as primeiras gerações, sendo responsável por preservar nossas culturas e tradições. Essa prática permite transmitir e adquirir novos conhecimentos, tornando-se, assim, uma ferramenta indispensável na etapa da Educação Infantil.

Este trabalho examina a importância da Contação de Histórias na Educação Infantil, avaliando como essa prática facilita o desenvolvimento integral da criança, sendo uma estratégia pedagógica que fomenta a imaginação, amplia o vocabulário, desperta o interesse pela leitura e fortalece vínculos afetivos e sociais.

Abramovich (2009), destaca a importância de contar histórias para as crianças, afirmando que, por meio delas, o imaginário infantil consegue interpretar e responder a várias questões sobre o mundo. Isso ocorre porque na infância a criança experimenta e aprende valores essenciais para moldar seu caráter que contribui para a sua convivência em sociedade, desenvolvendo também afeto pelo próximo. Dessa forma, no futuro, ela poderá influenciar e transformar o ambiente em que vive.

O presente estudo aborda a importância da Contação de Histórias como Ferramenta Didático-pedagógica na Educação Infantil. Esse recurso auxilia significativamente no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que a criança inicie o processo de construção da sua identidade social e cultural, além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem, imaginação, memória, valores e caráter, ajudando também na resolução de conflitos socioemocionais. Este trabalho visa destacar técnicas e estratégias que auxiliam o docente a utilizar esse recurso.

Para desenvolver o conteúdo deste estudo, estabeleceu-se o seguinte problema de pesquisa: Como a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da imaginação, criatividade, criticidade e da linguagem da criança na Educação Infantil? Para responder o problema da pesquisa, estabeleceu-se o objetivo geral de:

analisar a contação de histórias como ferramenta didático-pedagógica na Educação Infantil.

Com base nos objetivos específicos, que incluem demonstrar como a contação de histórias contribui para o processo de ensino-aprendizagem, destacar as técnicas e estratégias que auxiliam os docentes na aplicação dessa prática e identificar de que forma ela promove o desenvolvimento da imaginação, criatividade e linguagem das crianças na Educação Infantil, foi elaborada uma abordagem metodológica fundamentada na pesquisa bibliográfica. Esse método consistiu na análise detalhada de materiais teóricos, como artigos científicos, livros e outras publicações relevantes sobre o tema. Além disso, essa análise permitiu consolidar dados e perspectivas de diferentes autores, promovendo uma visão ampla e aprofundada sobre a temática escolhida.

2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento infantil ocorre em diferentes áreas funcionais que abrangem a atividade infantil, como os aspectos afetivos, cognitivos e motores. Segundo Wallon (2007), o campo afetivo engloba as funções que regulam as emoções, os sentimentos e os desejos, o campo cognitivo abrange um conjunto de funções que possibilitam a aquisição e a retenção de conhecimento através de imagens, conceitos, ideias e representações, permitindo registrar e revisar o passado, analisar o presente e imaginar futuros possíveis. Já o campo motor proporciona a capacidade de movimentar o corpo no tempo e no espaço, como respostas posturais que mantêm o equilíbrio, além de oferecer o suporte muscular necessário para a expressão de sentimentos e emoções.

A teoria de Wallon (2007) sugere que, no desenvolvimento humano, é possível identificar fases distintas, cada uma marcada por um conjunto específico de necessidades e interesses que garantam sua coerência e estrutura lógica, sendo assim: “Cada período do ciclo da vida é influenciado pelo que ocorreu antes e irá afetar o que virá depois”. Dessa forma, compreende-se que o desenvolvimento é um processo contínuo ao longo da vida e cada etapa do ciclo possui suas particularidades. (PAPALIA; OLDS, 2000, p. 31).

Henri Wallon (1879-1962) foi um grande filósofo, médico, psicólogo e político francês, que se dedicou a estudar o desenvolvimento humano e propôs o estudo do ser humano por inteiro. Wallon não só pesquisou a área cognitiva da criança, como também questões relacionadas a afetividade, motricidade e inteligência da criança, no qual denominou seus estudos integrado do desenvolvimento infantil de:

Psicogênese da Pessoa Completa.

> Vendo o desenvolvimento do homem, ser "geneticamente social", como processo em estreita dependência das condições concretas em que ocorre, propõe o estudo da criança contextualizada, isto é, nas suas relações com o meio. Podemos definir o projeto teórico de Wallon como a elaboração de uma psicogênese da pessoa completa (GALVÃO, 1995, p. 31).

Dessa forma, não é viável focar apenas em um aspecto da criança para ser trabalhado, pois o desenvolvimento ocorre em vários campos funcionais. Galvão

(1995) aponta que não se pode estabelecer um limite final para o desenvolvimento da inteligência, nem para o desenvolvimento pessoal, pois ambos dependem das condições oferecidas pelo ambiente e do grau de apropriação do sujeito. Segundo Wallon (2007), os aspectos que contribuem para o desenvolvimento infantil incluem o espaço físico, o ambiente em que a criança está inserida e as pessoas próximas resultantes do convívio social, “presente desde a aquisição de habilidades motoras básicas, como a preensão e a marcha, a influência do meio social torna-se muito mais decisiva na aquisição de condutas psicológicas superiores, como a inteligência” (GALVÃO, 1995, p. 40).

O amadurecimento do sistema nervoso não garante o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas. Para que essas habilidades se desenvolvam, é necessário que interajam com o “alimento cultural”, como a linguagem e a cultura, que oferecem ferramentas importantes para o desenvolvimento da criança. Ou seja, o desenvolvimento ocorre dentro de um contexto formado pelos elementos físicos do espaço, pelas pessoas ao redor, pela linguagem, integrando também a cultura no seu processo de desenvolvimento. Para Wallon (2007?), o desenvolvimento ocorre de forma descontínua, marcado por rupturas e retrocessos, onde a criança reformula constantemente o conhecimento adquirido.

> Wallon vê os conflitos como propulsores do desenvolvimento, isto é, como fatores dinamogênicos. Esta concepção quanto ao significado dos conflitos repercute na atitude de Wallon diante do estudo do desenvolvimento infantil, fazendo-o dirigir aos momentos de crise maior atenção (GALVÃO, 1995, p. 41).

Essa visão sobre o papel dos conflitos influencia a abordagem de Wallon (2007) no estudo do desenvolvimento infantil, predominando as atividades que estão ligadas aos recursos que a criança tem, naquele momento, para interagir com o ambiente.

Galvão (1995), descreve que as características principais de cada um dos cinco projetos propostos pela psicogenética de Wallon são:

- Impulsivo-emocional: Este estágio que abrange o primeiro ano de vida, sendo aspecto vibrante e proporcionado pela emoção, que é o principal meio de interação da criança com o ambiente. Como resposta à sua inexperiência, a ênfase na afetividade guia as primeiras respostas do bebê em relação às pessoas, que são mediadores de sua relação com o mundo físico.

- Sensório-motor e Projetivo: Com extensão até o terceiro ano, o foco da criança passa a ser de exploração sensório-motora do ambiente físico. O aprendizado da marcha e da preensão proporciona mais autonomia na manipulação de objetos e na exploração de diferentes espaços. Evidencia-se como marco importante desse estágio o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem.

- Personalismo: Abrange uma faixa etária de três a seis anos, a tarefa principal é o processo de formação da personalidade. A construção do autoconhecimento, que ocorre por meio das interações sociais, redirecionando o interesse da criança para as pessoas, reafirmando a importância das relações afetivas.

- Categorial: Inicia-se a partir dos seis anos de idade, com ênfase no aspecto cognitivo, devido ao fortalecimento da função simbólica e à diferenciação da personalidade ocorrida no estágio anterior, resulta em avanços no campo da inteligência, direcionando o interesse para o conhecimento e a exploração do mundo ao seu redor.

- Adolescência: Neste campo, a tranquilidade caracterizada no estágio categorial sofre rupturas pela crise de puberdade, trazendo a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, que se tornaram desestruturados devido às mudanças corporais provocadas por produção hormonal, momento que traz à superfície questões pessoais, morais e existenciais.

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Wallon (2007) tem como foco na psicogênese da pessoa completa, no qual em contexto educacional, a Psicologia Genética de Wallon (2007) fundamenta diversões ações ampliadas e dinamizadas, dispondo como objetivo não apenas o avanço intelectual, mas o desenvolvimento integral do indivíduo, compreendendo o campo da inteligência também como uma parte de tudo que compõe o indivíduo.

2.1 A Infância

Ariès (1978) afirma que até o século XVII não havia uma noção de infância, e as crianças eram percebidas como pequenos adultos, apenas mais frágeis e menos inteligentes. Somente no século XIX começaram a surgir oportunidades para o estudo científico do desenvolvimento infantil. Não havia censura ou barreira moral,

as crianças eram expostas sem distinção aos diversos assuntos da fase adulta, como espectadores de uma execução, trabalho exaustivo, assuntos do cotidiano e a literatura da época que era destinada somente aos adultos.

Segundo Gallahue e Ozmun (2005), a infância é uma fase extremamente significativa para a formação de hábitos que durarão ao longo da vida, já que os comportamentos adquiridos nesse período tendem a se perpetuar na vida adulta. O desenvolvimento infantil está dividido em três etapas: primeira infância, segunda infância e terceira infância.

Para Papalia, Olds e Feldman (2006), o desenvolvimento infantil está dividido em três etapas: primeira infância, segunda infância e terceira infância caracterizados da seguinte forma:

- Primeira Infância: Este período abrange desde o nascimento até os três anos de idade. Durante essa fase, o crescimento físico e o desenvolvimento motor seguem dois princípios: o cefalocaudal, onde o desenvolvimento começa pela cabeça e avança para as partes inferiores do corpo, e o próximo-distal, no qual o desenvolvimento se dá do centro do corpo. As capacidades sensoriais, que já existem desde o nascimento, se aprimoram rapidamente nesse tempo e o controle dos movimentos do corpo é adquirido durante os primeiros três meses. As habilidades motoras seguem uma sequência determinada, capacitando para locomoção de forma independente.

No entanto, fatores ambientais e culturais podem afetar o ritmo desse desenvolvimento motor. Cognitivamente, nessa fase as habilidades de aprendizagem e memória já estão presentes, mesmo nas primeiras semanas de vida. A capacidade de utilizar símbolos e resolver problemas começa a se formar no final do segundo ano, assim como o desenvolvimento do uso da linguagem. No desenvolvimento psicossocial, desenvolve-se a autoconsciência, onde ocorre também uma mudança da dependência para a autonomia e o interesse por outras crianças aumentam (PAPALIA, OLDS E FELDMAN, 2006).

- Segunda Infância: Entre os três e seis anos, as crianças passam pela segunda infância, ou fase pré-escolar. Nessa etapa, o crescimento é estável e o corpo começa a se assemelhar ao de um adulto. O apetite tende a diminuir e dificuldades com o sono são frequentes. A preferência por uma das mãos se torna evidente, assim como o desenvolvimento das habilidades motoras finas e amplas. Embora o pensamento

ainda seja bastante egocêntrico, as crianças começam a entender a perspectiva dos outros. Devido à imaturidade cognitiva, algumas ideias sobre o mundo são ilógicas, mas a memória e a linguagem se refinam, tornando a inteligência mais previsível. O autoconceito e a compreensão das emoções se tornam mais complexos, e a autoestima mais abrangente. Há um aumento na independência, na iniciativa, no autocontrole e nos cuidados pessoais. A identidade de gênero começa a se formar. As brincadeiras se tornam mais criativas e complexas, envolvendo mais interação social. Comportamentos como altruísmo, agressividade e medos são comuns. A família continua sendo o centro da vida social, mas a convivência com outras crianças ganha importância, e frequentar a pré-escola se torna parte da rotina. (PAPALIA, OLDS E FELDMAN, 2006).

- Terceira infância: A terceira infância, ou anos escolares, abrange dos seis aos doze anos. Durante essa fase, a escola torna-se a principal experiência, desempenhando um papel central no desenvolvimento físico, cognitivo e social. As crianças se tornam mais altas, pesadas e fortes, permitindo a participação em jogos e esportes organizados, com o desenvolvimento motor possibilitando diversas atividades físicas. Diferenças nas habilidades motoras entre os gêneros se tornam mais evidentes até a puberdade, principalmente devido à força física. O egocentrismo diminui, e as crianças começam a raciocinar de forma lógica, ainda que concreta.

A memória melhora, com menor tempo de processamento de informações, aumento da atenção e da memória de curto prazo. A compreensão da sintaxe se torna mais complexa e o entendimento dos processos de comunicação melhora, assim como a interação entre colegas. O autoconceito se torna mais elaborado, impactando a autoestima. (PAPALIA, OLDS E FELDMAN, 2006).

A mudança e a estabilidade no desenvolvimento humano acontecem através de diversos aspectos do indivíduo, ou seja, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial. Esses aspectos estão interconectados, com cada um influenciando os outros ao longo da vida.

2.2 Educação Infantil: Definições E Características

A Educação Infantil é a etapa primordial da educação, que visa cuidar das crianças em um contexto educacional que exige a combinação de diversos campos

do saber e a colaboração de profissionais de distintas áreas. Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos torna-se uma responsabilidade do Estado. Em seguida, com a promulgação da Lei De Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, a Educação Infantil é reconhecida como parte da Educação Básica, igualando-se ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Além disso, a alteração na LDB em 2006, permitiu o acesso ao Ensino Fundamental a partir dos seis anos, fazendo com que a Educação Infantil passasse a atender crianças de 0 a 5 anos.

No entanto, apesar de ser reconhecida como um direito de todas as crianças e uma responsabilidade do Estado, a Educação Infantil tornou-se obrigatória para crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Básica para crianças de 4 a 17 anos. “Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 35).

Para compreender o estado atual da Educação Infantil, é essencial e relevante conhecer seu percurso histórico. É necessário analisar a trajetória dessa fase educacional, considerando os progressos, obstáculos, conquistas e desafios que marcaram sua história até os dias de hoje.

Para isso, será explorada a evolução da Educação Infantil desde o início, com as experiências europeias e americanas dos séculos XV e XVI, até a concepção atual no Brasil. É importante destacar que esse processo ocorreu lentamente e inicialmente era destinado apenas às elites. Pinto (1997) ressalta que, após as primeiras experiências e as necessidades da sociedade da época, essas instituições passaram a ser planejadas também para acolher crianças cujas famílias, incluindo pai, mãe e irmãos mais velhos, precisavam trabalhar, além daquelas em situação de rua. Considerando o momento histórico de cada período, bem como os contextos econômico, político e social, a Educação Infantil foi concebida e desenvolvida.

A Educação Infantil surgiu com a necessidade onde as mães passariam a ter um lugar seguro para deixar as crianças enquanto elas exerciam seu direito e atendiam à necessidade de trabalhar.

> [...] partir da revolução industrial, as mulheres passaram a ocupar postos de trabalho para contribuir com a renda familiar, com isso, veio a necessidade de as crianças terem um lugar para ficar enquanto as mães trabalhavam. Nesse sentido, podemos inferir que a luta da mulher para sua inserção no mercado de trabalho, antes exclusivamente masculino, não veio somente da necessidade de lutar por direitos iguais, e sim pela necessidade de aumentar a renda familiar. (GUISSO, 2020, p. 1-2).

Nesse contexto, a infância sofreu transformações, pois as decisões foram guiadas principalmente por fatores sociais e econômicos, com pouca consideração às necessidades das crianças. Essas, por sua vez, foram profundamente impactadas, tendo que se adaptar a creches e instituições que até então não faziam parte de sua realidade. Em outras palavras, a infância vivida por seus irmãos e familiares seria distinta para elas. É importante destacar que, como primeira experiência, as creches, na maioria das vezes, não estavam preparadas para promover o desenvolvimento infantil adequado.

> A infância foi afetada de tal maneira, pois o sistema não estava preparado para trabalhar com as crianças fora de casa, e as creches se tornaram ambientes em que tratavam as crianças como adultos em miniatura, desconsiderando a importância de vivenciar a infância em sua plenitude, como uma forma de desenvolver a criança em sua totalidade (GUISSO, 2020, p. 2).

Entre os séculos XVIII e XIX, a criança era vista como alguém inacabado e que precisava do contorno de um adulto para se tornar uma pessoa. Sem investimentos significativos, praticava-se a Pedagogia da submissão, que tinha como objetivo preparar os menos favorecidos para a aceitação e exploração social.

Com base nas informações apresentadas, é essencial refletir sobre as primeiras experiências de Educação Infantil em um contexto planejado, analisando seus aspectos positivos e negativos. Além disso, é importante identificar quais ações serviram de inspiração para a implementação da Educação Infantil no Brasil.

A entrada da mulher no mercado de trabalho ocorreu durante a Revolução Industrial, aproximadamente no século XVI. Marx (1986, p. 423-550) destaca que

> A utilização de máquinas substituindo a força bruta nos processos de produção abriu espaço para que mulheres e até crianças exercessem o trabalho. Nesse contexto, as mães trabalhadoras confiavam seus filhos a mulheres dedicadas ao cuidado infantil, conhecidas como mães mercenárias.

Essas mulheres optavam por não trabalhar nas fábricas, mas precisavam complementar a renda familiar, passando assim a cuidar das crianças de mães que necessitavam trabalhar e não tinham onde deixá-las.

Nessas casas, as mães mercenárias não tinham formação pedagógica para exercer esse trabalho, apesar disso, realizavam atividades de memorização de orações e canções com as crianças, ensinando-as sobre boas maneiras e obediência. Rizzo (2003) ressalta que, as mães mercenárias responsáveis por cuidar de várias crianças não estavam preparadas para essa tarefa. Muitas vezes, recorriam à força física e a punições psicológicas para manter as crianças submissas, além de enfrentarem problemas como a escassez de alimentos e a falta de higiene.

As primeiras instituições criadas na Europa e nos Estados Unidos para o cuidado das crianças tinham um caráter assistencialista, pois seu principal objetivo era zelar e proteger as crianças. Kuhlmann Jr. (2001) retrata que, apesar do principal objetivo dessas instituições fosse cuidar das crianças, elas também tiveram, desde o início, um enfoque pedagógico. A Escola de Principiantes, ou Escola de Tricotar, como exemplo, fundada na França em 1769 pelo pastor Oberlin, fundamentou uma importante concepção sobre a Educação Infantil.

Nessa escola, crianças de dois a seis anos aprendiam sobre conceitos da natureza por meio de passeios, contação de histórias com o uso de ilustrações, atividades manuais, além de receberem instruções sobre a leitura da Bíblia e o tricô.

A Escola Robert Owen, outro modelo, criada no ano de 1816 em New Lanark, na Escócia, atendia crianças de dezoito meses a adultos de vinte e cinco anos de idade, onde aprendiam lições sobre a natureza, dança e canto coral, possuindo um material didático que permitia à criança refletir sobre as situações apresentadas pelo professor. As Salas de Asilo Francesas, criadas em 1826, essa instituição tinha como foco principal atender as crianças em situação de vulnerabilidade nas ruas, promovendo o desenvolvimento da inteligência e de boas maneiras. Abrangendo outros centros urbanos, como Portugal, chegando a 800 salas e acolhendo 23 mil crianças, em apenas quatro anos de sua criação.

(GUISSO, 2020).

Com o passar do tempo, a compreensão sobre as funções das creches e jardins de infância eram distintas: enquanto as creches eram responsáveis pelo cuidado das crianças, os jardins de infância se encarregavam do desenvolvimento pedagógico. Em meados de 1840 foi criado o primeiro jardim de infância por Froebel, em Blankenburgo, Alemanha. (GUISS, 2020).

O objetivo, além de promover a educação das crianças, era envolver a família para que conseguisse cuidar melhor de seus filhos. Froebel utilizava atividades lúdicas e jogos para desenvolver as habilidades motoras das crianças, enquanto o canto e a poesia eram empregados para trabalhar a educação moral e religiosa. Para Conrad (2000), Froebel continuou as ideias do educador e reformista suíço Pestalozzi, concentrando-se em uma educação materna, acreditando que a educação poderia proteger a criança, considerando o jardim de infância como a primeira fase do processo educativo, de forma acessível a todos.

No Brasil, as creches surgiram no final do século XIX, impulsionadas pelo movimento da Escola Nova, que se desenvolveu do final do século XIX até meados do século XX. Esse movimento trouxe à tona discussões mais intensas sobre a infância, com o objetivo de criar uma abordagem para a educação das crianças.

O movimento da Escola Nova foi marcado pela discussão entre teóricos como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e outros, e católicos conservadores que até então estavam à frente da educação tida como elitista e conservadora.

> O movimento da Escola Nova propôs uma educação compatível com o contexto social, político e econômico que o Brasil atravessava. Esses debates sobre a infância desenvolvida para que o século XX fosse reconhecido como o "século da criança", devido aos esforços e ações voltadas para os direitos e o desenvolvimento infantil" (GUISSO, 2020, p. 4).

Kuhlmann (1998), destaca que, no final do século XIX, iniciou-se no Brasil o movimento para a criação de creches, fundamentado em três pilares principais: o jurídico-policial, que visava a proteção da infância; o médico-higienista e o religioso, ambos dedicados a reduzir a mortalidade infantil. As creches foram inicialmente criadas com o propósito de resolver problemas sociais urgentes e tinham um caráter assistencialista, sem foco na educação das crianças. Eram excepcionais para os filhos de mães que precisavam trabalhar e não tinham condições de

contratar alguém para cuidar deles. E por atender crianças pobres, as creches foram associadas a caráter assistencialista.

O movimento da Escola Nova ocasionou muitos debates sobre a educação infantil, com o objetivo de evitar a reprodução do sistema europeu e levar em conta as necessidades do Brasil. De acordo com Oliveira (2005), houve intensas discussões sobre o jardim de infância: considerando a defesa do caráter pedagógico, benefícios para o ensino, enquanto outros rejeitaram a ideia, associando os jardins de infância às salas de asilo franceses, vistas como simples locais para " depositar" crianças. O primeiro jardim de infância no Brasil foi fundado em 1875, no Rio de Janeiro, e atendia exclusivamente a elite de sua época, recebendo apenas meninos, utilizando-se uma metodologia inspirada em Pestalozzi, Froebel e Mme. Pape-Carpantier, seguindo o modelo dos jardins de infância europeu.

Para discutir os jardins de infância, foi realizada a Primeira Exposição Pedagógica em 1883, no Rio de Janeiro. Durante o evento, foram apresentadas críticas aos jardins de infância, que eram vistos como locais que poderiam causar traumas às crianças devido à escolarização precoce e à redução do convívio familiar, o que poderiam prejudicar seu desenvolvimento quando ingressassem no ensino regular. Em resposta a essas críticas, a exposição criou uma comissão para elaborar argumentos a qual defendia os jardins de infância, e o caráter pedagógico dessas instituições.

Caldana (1995) ressaltou que com as transformações sociais e econômicas do país, a educação das crianças também se alterou na segunda metade do século XX. A abordagem passou de um modelo centrado em comportamentos morais para uma abordagem que priorizava o aspecto psicológico, voltado para a saúde socioemocional das crianças. A partir dessa época surgiram as teorias psicanalíticas e autores como Montessori, Piaget e Vigostski, que se tornaram referências nesse novo modelo de educação. Os professores começaram a direcionar sua atenção para as necessidades afetivas das crianças, sendo muitas vezes esperado que, além de suas responsabilidades educacionais, também abordassem questões clínicas.

> Nesse contexto, podemos entender que as múltiplas atribuições ao professor acontecem há algum tempo, fazendo com que esse profissional, assume questões que não estão contempladas em sua formação,

> principalmente quando nos referimos a locais com pouco investimento em educação, seja na estrutura física das escolas ou na formação de pessoal para atender às diferentes demandas da educação (GUISSO, 2020, p 5).

Os professores passaram a ser considerados não só educadores, mas também como figuras de suporte emocional para os alunos, além de ensinar, era esperado que os professores ajudassem as crianças em aspectos relacionados à sua saúde mental e emocional, como lidar com traumas, medos ou comportamentos difíceis. Essa expectativa ampliou o papel do professor, que se viu com a responsabilidade de apoiar o bem-estar emocional dos alunos, mesmo sem ter formação especializada para a função.

No início do século XX, surgiram as primeiras instituições de educação préescolar com foco assistencialista. O Instituto de Proteção e Assistência à Infância, em seu modelo, fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, cujo objetivo era cuidar da saúde de crianças e mães. Em 1929, o instituto já contava com 20 unidades no país. Caldana (1995) destaca que as transformações socioeconômicas da época exigiam a criação dessas instituições, para que as mulheres operárias deixassem seus filhos enquanto trabalhavam.

Assim, em 1922, ocorreu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no Rio de Janeiro, onde foram criadas as primeiras regulamentações, no que se refere a educação das crianças nos jardins de infância e maternais, além de cuidados de higiene com as mulheres e crianças (CALDANA, 1995).

O Brasil já havia criado algumas ações governamentais de proteção à criança. Na década de 1930, o Ministério da Educação (MEC) começou a se preocupar com as crianças pobres, aquelas que não tinham acesso a saúde e educação. “Por esse motivo, foi criada em 1946 a Legião Brasileira de Assistência (LBA), uma entidade destinada a cuidar de questões ligadas à assistência social de maternidade, infância e família” (GUISSO, 2020, p. 06).

Em 1950, as creches fora das fábricas começaram a ser organizadas por instituições voltadas principalmente para questões de alimentação e aspectos relacionados à pobreza. A Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), criada em 1964, passou a atender apenas crianças sob tutela judicial, deixando a responsabilidade pela primeira infância a cargo da Legião Brasileira de Assistência (LBA) (GUISSO, 2020, p. 06). Em 1980, a educação préescolar foi instituída por meio do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto. Nesse

período, o papel das creches começou a ser reavaliado, com o objetivo de reconhecê-las como um direito tanto das crianças quanto das mães, e deveria ter um atendimento de qualidade.

De acordo com Souza e Kramer (1991), em 1981, o governo por intermédio do MEC, lançou o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, que envolvia a colaboração das Secretarias Estaduais de Educação e do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Esse programa foi responsável por atender 52% das crianças. Com a Constituição de 1988, a Educação passou a ser tratada como uma política pública no Brasil. Diversas conquistas na educação infantil, como o acesso a creches e pré-escolas, resultaram de reivindicações e fizeram parte do movimento feminista iniciado nos Estados Unidos nos anos 1960, que foi se expandindo para vários países, permitindo creches e pré-escolas acessíveis para todas as mulheres, independentemente de sua situação econômica ou de trabalho.

2.3 Documentos Norteadores da Educação Infantil

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o ponto de vista da desconstrução da infância em prol da defesa dos direitos das crianças à educação e à experiência de sua infância, é fundamental e indispensável que haja uma legislação que assegure a educação das crianças na idade pré-escolar. Diante disso, identifica-se um panorama das legislações que regulamentam a educação infantil, desde a Constituição Federal de 1988 até a aprovação do Novo FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica) em 2020 (BRASIL, 2010).

Dessa forma, ao realizar uma revisão da legislação atual que garante a educação infantil se destaca a Constituição Federal de 1988, que garante o direito a educação, presente no Art. 205:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

O artigo 208 garante o atendimento a crianças de até 5 anos em creches e pré-escolas como menciona-se:

> **Art. 208**. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
> **III** - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> **IV** - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL,1998, ART. 208).

A Constituição de 1988 serviu como marco inicial para a criação e publicação de outras leis e decretos. Em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, foi instituída a obrigatoriedade e gratuidade da oferta de ensino para a Educação Básica, abrangendo crianças e adolescentes de 04 a 17 anos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, perante a LEI 8.069, de 13/07/1990, garantia os direitos das crianças e adolescentes. Entre os anos de 1994 e 1996, o Ministério da Educação divulgou documentos chamados Política Nacional de Educação Infantil, onde tais documentos tinham como objetivo direcionar o trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil, como critérios para atendimento em creches e direitos das crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em 1996, busca garantir uma educação gratuita, de qualidade, inclusiva e democrática para todos. Guisso (2020) destaca que a LDB aborda a Educação Infantil em seis artigos: o Art. 21 determina que a educação escolar inclua desde a educação infantil até o ensino superior, sendo a educação básica composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; o Art. 29 trata especificamente da Educação Infantil; o Art. 30 aborda a faixa etária dessa etapa; e o Art. 31 discute sua organização. O Art. 11 define a responsabilidade dos municípios na oferta da Educação Infantil, e o Art. 26 prevê a existência de uma Base Nacional Comum Curricular.

Todos esses artigos garantem uma educação baseada nos princípios de solidariedade e respeito ao próximo, liberdade e tolerância como valores fundamentais para a convivência social, determinando a responsabilidade da União, dos Estados e dos Municípios com a educação pública e a valorização dos profissionais da educação.

Após a criação da LDB o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como conjunto de diretrizes educacionais, no intuito de orientar os educadores e garantir a concordância dos investimentos no sistema educacional. Os PCNs estão organizados em seis

volumes, abrangendo diferentes áreas do conhecimento, como língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte.

Em 1998 foi criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) formado sob influência do Banco Mundial, ficou determinado que a responsabilidade pela Educação Infantil caberia aos municípios, o que resultou na redução de recursos e investimentos para essa etapa da educação. Foi somente a partir de 2007, com a aprovação do FUNDEB que a Educação Infantil começou a receber maior apoio e recursos financeiros, uma vez que esse fundo contempla a inclusão de creches e pré-escolas (SILVA, 2019).

O currículo nacional para a Educação Infantil foi apresentado após a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que foi elaborado em 1998. Guisso (2020) ressalta o RCNEI é composto por três volumes que definem metas de qualidade atuais para o desenvolvimento integral da criança.

O primeiro volume é o documento intitulado "Introdução"; o segundo, “Formação Pessoal e Social”; e o terceiro, "Conhecimento de Mundo". No volume dois e três, a estrutura está dividida por faixas etárias, oferecendo orientações específicas para crianças de zero a três anos e para aquelas de quatro a seis anos, organizadas em âmbitos de experiências e eixos de trabalho.

> Para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, RCNEI, 2002, p. 07).

Este documento representou um marco significativo para a Educação Infantil, faz parte da série dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados pelo MEC no ano seguinte, em 1999. Embora tenha recebido críticas por alguns autores que o consideraram estruturado na semelhança de manual ou "receituário", com ênfase na aquisição de conteúdo.

Em 2009, foram introduzidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), que garantem a matrícula na primeira etapa da educação básica para crianças que completam seis anos após 31 de março, permitindo que ainda frequentem a pré-escola. As DCNEIs serviram como referência para o trabalho na educação infantil, orientando as ações dos docentes e gestores.

Este documento valoriza as diferenças sociais, culturais, econômica e as especificidades de cada criança, garantindo a dignidade e seus direitos (PEREIRA; ALMEIRA, 2018).

Em dezembro de 2017, foi divulgada a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Guisso (2020) aponta os cinco campos de conhecimento: "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação"; e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Também foram definidos os objetivos de aprendizagem para cada faixa etária e os direitos de aprendizagem: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

A partir de 2019, esses pilares passaram a orientar o currículo da Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como objetivo nortear a qualidade da educação no Brasil, garantindo o acesso a uma formação integral dos estudantes. Para alcançar esse objetivo, a BNCC não se limita ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, mas também promove a integração do aluno em aspectos físicos, sociais, emocionais e culturais.

A Lei Federal 12.796, de 4 de abril de 2013, além de determinar que é obrigatório matricular crianças de quatro e cinco anos, os professores e gestores deverão ter formação superior e especializações para atuar na educação infantil e melhor atenderem a demanda. Guisso (2020) ressalta que essa medida se torna relevante e promissora, pois garante o acesso das crianças à educação infantil a partir dos quatro anos, pois com os estímulos oferecidos nas escolas contribui significativamente para o desenvolvimento completo da criança. Uma vez que essa idade está mais suscetível a aprender com todos os estímulos que lhe é oferecido.

Apesar disso, muitos municípios ainda não oferecem vagas suficientes para atender essa faixa etária, em grande parte devido à limitação de infraestrutura e de profissionais qualificados para atuar nessa etapa da educação.

> Ressalto ainda que o Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024) estabeleceu como primeira meta que até 2016 todas as crianças de 4 e 5 anos deveriam estar na pré-escola, sugerindo também a ampliação de creches, para atender até o final deste PNE 50% das crianças de até 3 anos (GUISSO, 2020, p. 10).

No dia 25 de agosto de 2020, o Senado aprovou o Novo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). A proposta de emenda

constitucional estabelece um aumento gradual da participação da União, que passará dos atuais 10% para 23% em 2026. Guisso (2020), aponta o quanto é importante conhecermos a relevância disso para a educação infantil, pois o FUNDEB, em vigor desde 2007, recebe investimentos de todos os entes federativos: União, Estados e municípios. A aprovação do Novo FUNDEB trouxe impactos positivos para a educação, pois o aumento no investimento visa contribuir para a valorização dos profissionais da área e para o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação.

3 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

O hábito de contar histórias desempenha um papel crucial no desenvolvimento cultural da humanidade, perpetuando-se por gerações, etnias, culturas e povos até os dias atuais. Anteriormente, era comum que as pessoas se reunissem em rodas de conversa para compartilhar histórias. Atualmente, ainda é possível encontrar pessoas narrando e revivendo histórias em calçadas, praças, na casa de parentes e vizinhos, e em festividades, mantendo vivas antigas tradições e costumes. Em culturas africanas, por exemplo, o costume de contar histórias continua valorizado e é passado de geração em geração (ROCHA SOUZA, 2019).

> A criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias – uma vez que essas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção. A história narrada, lida, filmada ou dramatizada, circula em todos os meridianos, vive em todos os climas, não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e seus contos característicos (TAHAN, 1966, p.16).

O homem compreendeu que, além de entreter, a história despertava admiração e ganhava a aprovação dos ouvintes. Segundo Malba Tahan (1966, p.24) “até os nossos dias, todos os povos civilizados ou não, tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de ideias novas”.

O narrador passou a ser o foco da atenção popular pelo prazer que suas histórias transmitiam. Abramovich (2009) afirma que a prática de contar histórias tornou-se uma das atividades mais antigas da humanidade, com origens que remontam à época em que os homens primitivos registravam nas cavernas, por meio de desenhos, suas vivências, hábitos, atividades e costumes cotidianos. A necessidade de interação e diálogo entre as pessoas sempre esteve presente ao longo da história. Sendo um ser social, vivendo em grupos e comunidades, o homem buscou se aproximar dos outros através da pintura, do desenho, da fala e, em geral, da arte, atendendo a sua necessidade de pertencimento a algum grupo.

> Nada é totalmente provável, porém há diversos estudos que procuram responder essas perguntas. [...] Quanto mais as pesquisas foram se aprofundando, mais perto de uma resposta fomos chegando, e tudo leva a crer que o caminhos vão chegar ao Oriente, berço das mil e uma noites e

> tantas outras histórias [...] Se partirmos do princípio que os contos surgiram de uma necessidade intrínseca do homem em explicar a sua origem e a origem das coisas, [...], então podemos pensar que estas criações da imaginação humana coincidem com a primeira categoria conhecida do ser humano, o chamado Homo Sapiens (BUSATTO, 2003, p. 20-21).

Desde os tempos antigos, a contação de histórias foi usada pelo ser humano como meio de se aproximar das pessoas, ganhando sua atenção e admiração. Na narrativa, o contador de histórias se tornou o foco por dominar a atenção popular, proporcionando prazer aos ouvintes. Em algumas culturas, ele assume o papel de porta-voz do seu povo, transmitindo tradições e trocando experiências por meio da oralidade, compartilhando lendas, mitos, costumes e tradições.

No século XX, a prática de contar histórias deixou de ser exclusivamente baseada na palavra, seja oral ou escrita (embora esta ainda tenha grande importância na contemporaneidade, pois contar é um ato de criar com palavras). As imagens se tornaram elementos essenciais nas narrativas, atualmente não apenas ouvimos e lemos histórias, mas também assistimos às suas representações (ROCHA, 2020).

Cada história contém uma lição ou ensinamento que as crianças devem aprender e levar consigo ao longo da vida. Desde sempre, as histórias têm sido utilizadas como uma ferramenta de ensino. Assim, uma das principais funções das histórias é transmitir virtudes e contribuir para a formação do caráter, especialmente nas fábulas e contos de fadas, onde o bem prevalece sobre o mal. Quando não usadas para esse fim, as histórias visam aprimorar o uso da língua e do vocabulário, além de fomentar a coerência, criatividade, curiosidade, imaginação, comunicação, entre outros aspectos (FERREIRA, 2023).

3.1 A Importância Do Ouvir, Ler E Contar Histórias

A prática de contar histórias é uma tradição ancestral que integra a cultura humana. Desde tempos remotos, as pessoas utilizam essa atividade para expressar emoções, compartilhar experiências, transmitir conhecimentos e comunicar valores.

De acordo com Craidy e Kaercher (2001, p. 81):

> O ato de ouvir e contar histórias está, quase sempre, presente nas nossas vidas: desde que nascemos, aprendemos por meios das experiências

> concretas das quais participamos, mas também através daquelas experiências das quais tomamos conhecimento através do que os outros contam. Todos temos necessidade de contar aquilo que vivenciamos, sentimos, pensamos e sonhamos. Dessa necessidade humana surgiu a literatura: do desejo de ouvir e contar para através dessa prática, compartilhar.

Escutar histórias pode, sem dúvida, despertar o interesse de pessoas de todas as idades em desenvolver o hábito da leitura. Entendendo também a narrativa de histórias como “a primeira forma consciente de comunicação literária” (SHEDLOCK, 2004, p. 20), neste capítulo, iremos discutir e destacar a relevância das atividades de ouvir, ler e contar histórias para a formação e o desenvolvimento pessoal dos indivíduos.

Assim, podemos ressaltar que a prática de contar histórias é essencial para a formação integral das crianças. A BNCC destaca que, “criar e narrar histórias oralmente, a partir de imagens ou temas sugeridos” (BRASIL, 2018, p. 48), é um dos objetivos de aprendizagem no campo das experiências (escuta, fala, pensamento e imaginação), sendo particularmente importante para o desenvolvimento de crianças pequenas, como o Maternal II. Ler e contar histórias são atividades distintas, mas ambas devem integrar a formação cidadã, tanto na escola quanto em outros ambientes educacionais e principalmente no ambiente familiar (BRASIL, 2018).

A leitura utiliza métodos pedagógicos, enquanto a contação depende da memória e de um fio condutor, por assim dizer, que nos guia por um labirinto mágico cheio de histórias de príncipes, princesas, feiticeiros, bruxas, andarilhos, jovens, idosos, sábios, mulheres e fadas. Essas figuras atravessam os contos e trazem conteúdos arquetípicos, pois representam a história e refletem a condição humana. Além disso, ouvir histórias envolve uma atividade psíquica e subjetiva. “De forma abrangente, a literatura corresponde a um sistema simbólico que permite uma visão de mundo por meio de instrumentos expressivos adequados, ou seja, não representa uma realidade imediata, mas transcende no tempo” (SILVESTRE, 2005, p. 26).

Portanto, a leitura e a contação de contos, de encantamento ou populares permitem que a criança descubra soluções possíveis para os desafios que enfrenta. As histórias revelaram várias opções e decisões das personagens, apresentando, assim, diversas formas de expressar sentimentos e soluções de problemas. Bettelheim (2007) demonstra que, os contos de fadas tratam de questões humanas

universais, oferecendo soluções para limitações que podemos compreender, de forma consciente ou inconsciente. Isso vale para todas as histórias, sejam elas contos, parábolas, fábulas, mitos ou lendas. Todo bom conto de fadas possui múltiplos significados, e apenas a criança consegue identificar quais deles são mais importantes no momento.

Desse modo, realizar atividades de leitura planejadas com uma base teórica sólida e estratégias bem definidas é essencial para proporcionar ao aluno uma experiência profunda e transformadora com a ficção. Isso permite que seja usada uma linguagem em situações reais, organize suas vivências e reflita sua realidade.

Contar histórias não deve estar apenas relacionado ao aprendizado da escrita e ao incentivo à leitura, mas também ao desenvolvimento da oralidade e ao acúmulo dos conhecimentos essenciais da humanidade. Nesse contexto, o professor precisa promover diferentes habilidades e competências em sala de aula, conduzindo e criando estratégias para essa prática.

> A palavra contada não é simplesmente fala. Ela é carregada dos significados que lhe atribuem, o gestual, o ritmo, a entonação, a expressão facial e até o silêncio que, entremeando-se ao discurso, integra-se a ela. O valor estético da narrativa oral, está, portanto, na conjugação harmoniosa de todos esses elementos (MATOS, 2005, p.4).

Dessa forma, é relevante promover a discussão sobre como o oral é transmitido e utilizado em sala de aula. Os autores mencionados acima destacam que a transmissão do conhecimento escolar deve ser organizada e adaptada para garantir resultados eficazes.

Nesse contexto, a contação de histórias pode ser o primeiro passo importante para resgatar a tradição oral e incentivar o desenvolvimento da oralidade. Conforme destaca Girardello (2014, p. 24), “tanto a contação de histórias quanto a leitura têm sua importância e valores próprios.” Essa prática exige preparação, com a história previamente desenvolvida por quem irá apresentá-la. Tanto a leitura quanto a contação devem ser realizadas com qualidade para que sejam envolventes e encantáveis para os leitores/ouvintes.

Segundo Girotto e Silveira (2013, p.30):

> As crianças pequenas precisam descobrir desde cedo a diferença entre ouvir histórias lidas e ouvir histórias contadas e cabe ao professor propiciar

> situações diversas para que as crianças compreendam as relações entre o que se fala, o que se conta, o que se lê e as imagens referentes a um determinado texto.

O objetivo é que as crianças entendam as formas distintas de transmitir e interpretar histórias, seja por meio da leitura ou da narração. Cabe ao professor criar situações variadas que permitam às crianças explorarem as relações entre a fala, a contação, a leitura e as imagens associadas a um texto, ajudando-as a compreender como esses elementos se conectam e se complementam na construção de conhecimentos.

O professor que lê e conta histórias não só se envolve e se emociona com essa experiência, mas também convida as crianças a embarcarem em viagens pela imaginação, permitindo-lhes conhecer diferentes lugares, culturas e encantos, despertando sentimentos, emoções e reflexões.

> É através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, geografia, filosofia, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1994, p.17).

Durante essas viagens, as crianças têm a oportunidade de desenvolver habilidades de escuta, expressão e criatividade, ampliar seus horizontes e vocabulário, praticar a linguagem oral ao serem incentivadas a contar histórias e se encantar com o hábito da leitura, entre outras competências. Ao contar histórias, o professor constrói uma ponte entre o leitor e o livro.

Através dessa ponte, o leitor é convidado a atravessar, inicialmente pela voz do contador. A partir da contação, ouvindo a voz e observando as expressões corporais que dão vida à história, ele começa a criar imagens em sua mente, sentir emoções e vivenciar a narrativa junto com o contador. Dessa forma, o ouvinte é conduzido a explorar lugares infinitos de descobertas. Ao seguir esses caminhos, ele pode se sentir motivado a buscar mais, e, nesse desejo, pode caminhar por conta própria, imaginar e compreender o mundo por meio da leitura.

> O amor por ouvir histórias leva as crianças a quererem mais – e mais – histórias. E isso leva as crianças, com naturalidade, a quererem ler histórias quando não há ninguém por perto disponível para contá-las, ou quando o desenvolvimento de preferências e idiossincrasias exige um atendimento particular (FOX; GIRARDELLO, 2004, p. 127).

Por isso, a leitura e a contação de histórias para as crianças são fundamentais, pois incentivam a prática da leitura. Ao ouvir histórias, as crianças desenvolvem o interesse por descobrir novas narrativas. A leitura surge como uma ferramenta essencial para explorar o mundo sob diferentes pontos de vista, estabelecer conexões entre ficção e realidade, formar uma visão crítica, além de proporcionar diversão, imaginação, fantasias e emoções. Ouvir, ler e contar são atividades fundamentais que promovem aprendizado e despertam emoções, tanto em quem ouve, como para quem conta (MARTINS, 2016).

3.2 A Contação De Histórias Na Educação Infantil

A contação de histórias possibilita trabalhar as cores, números, os sentidos, noção de tempo e espaço, valores, a fala, imaginação, concentração e infinitos conteúdos, estando intimamente relacionada com imaginário infantil. O uso dessa ferramenta estimula não apenas a imaginação, mas também o interesse e o hábito pela leitura, além de expandir o vocabulário, a narrativa e a cultura da criança. Essa atividade ajuda no desenvolvimento dos aspectos conscientes e subconscientes, conectando o mundo interior da criança ao ambiente social externo, que, por sua vez, influência a formação de sua personalidade, valores e crenças.

Ler ou contar histórias para as crianças desde cedo é extremamente importante, pois desperta o interesse pela leitura, contribuindo para seu desenvolvimento e, consequentemente, para uma aprendizagem mais eficaz.

> Para contar histórias – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção ... Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras... Contar histórias é uma arte (Abramovich, 2009, p. 18).

Contar histórias é uma habilidade que vai além de simplesmente narrar os fatos. O método pode proporcionar e estimular a leitura, o escrever, desenhar e brincar. Além de ser tornar um elo entre professor e aluno.

Segundo Coelho (2002 p. 40), “para formarmos leitores críticos, sem dúvida alguma, é necessário que os alunos tenham acesso a muitas leituras” desde a Educação Infantil. Para tanto, é necessário utilizar-se de várias formas de leituras

como: contação de fábulas e histórias com fantoches, que também despertam a imaginação desses pequenos futuros leitores.

Existem diferentes tipos de histórias que podem ser trabalhadas com diversas finalidades, como as fábulas, as lendas e os contos de fadas. As lendas folclóricas, por exemplo, são uma ferramenta importante para trabalhar a rica cultura brasileira, como a lenda do Curupira que incentiva a preservação da natureza.

As fábulas que sempre são acompanhadas por uma moral e pode ser usada como ferramenta pelo docente para facilitar a resolução de conflitos, algumas fábulas famosas como A Cigarra e a Formiga, Os Três Porquinhos, A Raposa e as Uvas, entre outras, podendo trabalhar o conceito do trabalho em equipe, a preguiça e as consequências de um trabalho mal feito, o sentimento de frustração e de desprezo às coisas que não se pode alcançar (SANTOS, SILVA, 2019).

Nos contos de fadas sempre existe o bem e o mal, e o professor pode se tornar mediador da forma como a criança lida com sentimentos, como a raiva, o medo, o ciúme, o egocentrismo, nesse momento em que a criança está se descobrindo e descobrindo também o mundo a sua volta.

> Sabemos que o texto literário narrativo oferece ao leitor a possibilidade de "experimentar uma vivência simbólica" por meio da imaginação suscitada pelo texto escrito e/ou pelas imagens. A literatura (e, portanto, a literatura para a juventude) é portadora de um sistema de referências que permite a cada leitor organizarem sua função psíquica com o vivido e a sensibilidade que lhe é própria (FARIA, 2010, p.19).

Há um extenso leque de oportunidades para trabalhar com esse recurso e variados objetivos a serem alcançados de forma lúdica. Ao contar uma história é possível cativar os ouvintes, através do prazer que uma narrativa apresenta. As narrativas não apenas capturam a atenção, mas também evocam emoções, permitindo que os alunos se conectem de forma mais profunda com o conteúdo. Essa ligação emocional ajuda na compreensão de conceitos mais complexos, tornando o aprendizado mais eficiente.

Além disso, a utilização de histórias estimula a criatividade dos alunos, incentivando-os a criar suas próprias narrativas, o que favorece um ambiente de colaboração e troca de ideias. As discussões que surgem a partir dessas histórias

oferecem uma ótima oportunidade para o desenvolvimento de habilidades críticas, como análise e interpretação. Dessa forma, a integração da contação de histórias na educação não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também transforma a sala de aula em um espaço dinâmico e inspirador.

Souza e Bernardino (2011, p.237) afirma:

> A contação de histórias é uma estratégica pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil.

Assim, utilizar essa ferramenta na sala de aula traz benefícios para todos: o aluno, que será incentivado a imaginar e criar, e o professor, que conduzirá uma aula mais envolvente e produtiva, alcançando o objetivo planejado de promover uma aprendizagem significativa. Além disso, essa estratégia promove a colaboração entre os alunos, possibilitando que troquem ideias e aprendam uns com os outros, o que enriquece ainda mais o processo de aprendizagem.

Em última análise, a adoção de recursos inovadores não apenas altera a dinâmica da sala de aula, mas também capacita os alunos para um mundo em constante mudança, onde criatividade e adaptabilidade são fundamentais.

> As narrativas de casos e contos podem ser aproveitadas em todas as atividades. Através dessas narrativas podem ser ministradas aulas de Linguagem, Matemática, Educação Física, com o máximo de interesse e maior eficiência. (TAHAN, 1996, p.142).

Por isso, é essencial que o educador compreenda os benefícios dessa prática no desenvolvimento infantil e saiba aplicá-la adequadamente em sala de aula. Dessa forma, ele pode potencializar os conteúdos abordados, utilizando-a como uma ferramenta interdisciplinar e também como uma fonte de prazer, conhecimento e emoção. “É o exemplo do escritor Monteiro Lobato, que mostrou que até a aritmética, com seus cálculos e suas frações, pode ser aprendida sob a forma de história” (TAHAN, 1966, p. 26).

O lúdico facilita a exploração do mundo literário de maneira natural e intuitiva, se tornando um elemento central no estímulo à leitura e na formação de uma geração de leitores e escritores, pois transforma o processo de aprendizagem em uma experiência envolvente e prazerosa e quando se integra a contação de história,

desperta a curiosidade e o entusiasmo. Essa abordagem não só facilita e torna a leitura mais atrativa, como também estimula a criatividade e a autoexpressão, consistindo em uma arte que combina linguagem, som e criatividade para criar uma experiência rica e envolvente.

3.3 Benefícios Da Contação De Histórias Para A Aprendizagem Das Crianças

Por auxiliar no desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional, esta ferramenta se torna uma forma eficaz de promover conhecimento, por captar a atenção das crianças, as histórias são excelentes ferramentas para ensinar diferentes realidades, no qual mantém viva a transmissão cultural dos conhecimentos e das experiências entre as gerações e elementos da tradição, permitindo que a criança tenha suas orientações sobre o mundo que a cerca e a construção de suas próprias identidades (PENNAC, 1993).

Esta técnica garante também um estímulo à leitura, visto que, no processo de formação do indivíduo, fortalece seu vocabulário, contribui no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e desperta a curiosidade, a imaginação e a criatividade. Segundo Coelho (1999, p.26), “a criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia seu vocabulário e principalmente aprende a procurar nos livros novas histórias para o seu entretenimento”.

Esta é uma alternativa para que tenham uma experiência positiva com a leitura, não uma tarefa rotineira escolar que transforma a leitura e a literatura em simples instrumentos de avaliação, afastando-o do prazer de ler. “Porque, para desenvolver grandes leitores e leitores críticos, não é suficiente apenas ensinar a ler... É necessário incentivar o gosto pela leitura. [...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece” (VILLARDI, 1997, p. 2).

Por sua vez, permite a relação com diferentes linguagens e maneiras de relatar um mesmo acontecimento, também trazendo um estímulo às expressões, provocando formas individuais de reações, expressões e observações do mundo, fundamental para que transforme em um espaço de troca e partilha. Além disso, se caracteriza como uma prática interativa, isto é, exige a participação ativa das crianças na construção da narrativa.

Dessa forma, as competências da BNCC esclarecem que, utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens, para se expressarem e compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo, é importante para o desenvolvimento (BRASIL, 2017).

Na educação infantil, é fundamental que a criança tenha contato com livros de histórias infantis, materiais impressos, narrações de histórias em áudio, entre outros, tanto na sala de aula quanto em atividades diárias. É importante que essas atividades sejam conduzidas pelo professor.

Sob essa perspectiva, Abramovich (2009, p.16) afirma:

> É muito importante para a formação de qualquer criança, ouvir muitas, muitas histórias..., escutá-la é o início da aprendizagem para ser um leitor e ser leitor é o caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo.

Nesse sentido, é essencial compreender a importância de estimular diariamente a criança a criar o hábito da leitura, possibilitando que, no futuro, ela se torne uma boa leitora. Esse estímulo deve ser feito por pessoas próximas, como familiares e os professores na escola. Para a criança, o momento da contação de histórias oferece uma forma de explorar o mundo ao seu redor, aprendendo a agir, pensar, viver e, acima de tudo, a desenvolver sua fala.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1988, p. 31), os principais objetivos ao trabalhar com leitura na Educação Infantil são:

> 1- Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as das outras pessoas, elaborar e responder perguntas;
> 2- Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de textos e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
> 3- Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor; 4- Escolher livros para ler e apreciar.

O professor é o mediador para que os alunos desenvolvam essas habilidades e sejam transmissores desses conhecimentos. Conforme os

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1997, p. 40), "a leitura tem como objetivo formar leitores competentes, permitindo que utilizem essa habilidade tanto para satisfazer as necessidades básicas quanto para realizar ações complexas de cidadania".

Para garantir uma prática docente de qualidade, é essencial considerar dois elementos fundamentais: organização e planejamento. É no cotidiano das atividades na sala de aula que o professor percebe o que está trabalhando e o que precisa ser ajustado. Segundo Kramer (1989), abordar os aspectos organizacionais é, em essência, refletir sobre as condições que precisamos observar para realizar uma tarefa educativa.

Na BNCC, embora a Educação Infantil não seja caracterizada como etapa de alfabetização formal, os conceitos de alfabetização e letramento estão presentes. O campo chamado "escuta, fala, pensamento e imaginação" organizase como um conjunto curricular de experiências e conhecimentos infantis voltados para o desenvolvimento da educação. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), é por meio desse campo de experiências que a criança começa a se aproximar da linguagem verbal e a desenvolver suas capacidades cognitivas. Ao brincar com outros colegas, ela é incentivada a imaginar, fantasiar, cultivar o desejo de aprender, além de, ao observar e experimentar, questionar-se sobre a construção de significados naturais e sociais.

Para apoiar a aprendizagem das crianças nesse campo de experiências, Abramovich (2009) ressalta a importância de contar histórias para elas, pois ao escutá-las e comentá-las, as crianças podem se tornar bons leitores e expandir seu conhecimento sobre o mundo.

Portanto, é fundamental que o professor que atua na educação infantil tenha uma formação adequada, possuindo habilidades para organizar e estruturar os espaços infantis, promovendo interações entre as crianças, integrando a ludicidade ao trabalho desenvolvido.

3.4 O Papel Do Professor Na Contação De Histórias

Na Educação Infantil, é comum que os professores contem história ao final da aula, quando as crianças estão cansadas e prontas para ir para casa. Com

frequência, os livros são oferecidos apenas para que as crianças os folheiem, ocupando-se enquanto o tempo passa, ou para mantê-las quietas e tranquilas. Dessa forma, as histórias e sua narração acabam não sendo utilizadas como uma ferramenta para atividades que promovam a construção de conhecimento e o desenvolvimento infantil.

> Para contar uma história – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção... Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras...
> (ABRAMOVICH, 1994, p. 18).

É fundamental que o professor incentive, nas turmas de Educação Infantil, a construção dos hábitos de ouvir, contar e ler histórias. É necessário proporcionar às crianças a oportunidade de explorar as diversas características de cada obra, o que favorecerá a formação de ideias, conceitos e ajudará no desenvolvimento da autonomia, além de despertar o interesse e o gosto pela leitura. Assim, o acesso à boa literatura oferece um enriquecimento cultural que nutre a imaginação e promove o prazer pela leitura.

Abramovich (1994, p. 23) destaca que:

> Para a criança de pré-escola ouvir histórias também é fundamental. Ah, e aí, antes de começar é bom pedir que se aproximem, que formem uma roda, para viverem algo especial. que cada um encontre um jeito de ficar: sentado, deitado, enrodilhado, não importa como... cada um a seu gosto... E depois, quando todos estiverem acomodados, aí começar “Era uma vez...”

Para o professor que deseja contar uma história, não basta simplesmente escolher o primeiro livro que encontrar. É preciso que ele se prepare para o momento. É importante conhecer o perfil das crianças e selecionar com cuidado a história, assegurando-se de que seja adequada à faixa etária do grupo, capaz de estimular a imaginação, despertar a curiosidade e gerar expectativas, proporcionando alegria e prazer às crianças.

O segundo passo é ler a história repetidas vezes para garantir que ela não seja esquecida durante a narração, mas é importante ter cuidado para que não se torne repetitivo, não há problemas em criar a própria versão da história, a improvisação é uma habilidade indispensável. De acordo com Busatto (2003), narrar

não é um ato simples e banal, é uma arte que exige a preparação do educador. O contador ao utilizar expressões faciais e corporais, transmite as emoções que os personagens estão sentindo, assim como gestos, movimentos, contato visual, recursos cênicos de forma estratégica garante mais interação com público.

Villard (2005, p.59) enfatiza a importância dos recursos materiais utilizados para a contação de histórias, destacando que:

> [...] a leitura é o meio mais importante para se chegar ao conhecimento. Não importa a quantidade que lemos o que importa é com que profundidade se chega a esse entendimento. É recomendável ser bastante criativo no uso de recursos materiais.

É indispensável dosar e selecionar o nível da linguagem utilizada e escolher as imagens usadas no momento da narração, bem como identificar as características do seu público, o contexto e qual a sua finalidade.

Segundo Coelho (1999), na Educação Infantil há diversos tipos de histórias, mas devem ter uma linguagem clara e objetiva, direcionada a cada faixa etária, isso porque cada faixa etária tem suas particularidades e o contador de história deve respeitá-las.

É imprescindível que o professor possua formação literária que lhe permita avaliar os livros infantis, escolhendo aqueles que consigam despertar maior interesse nas crianças e identificar elementos que contribuam para a expansão do conhecimento. Nesse contexto, conforme orientado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Volume 3:

> A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida (BRASIL, 1998, p.143).

A abertura tem seu papel importante na contação de histórias, assim como o fechamento, o início deve ser animado e empolgante, assim como, o final deve ser prazeroso e satisfatório. O contador deve reconhecer habilidades e os talentos que possuí, como cantar, tocar instrumentos, usar o corpo, mímica, trava-língua, rimas e explorar esses pontos ao seu favor.

Segundo Abramovich (2009), o uso coerente da voz, entonação e a pronúncia, estimulam a imaginação ativa. Criar vozes distintas para cada personagem é crucial para envolver o público na narrativa. Variar o volume, o tom e o ritmo da voz, utilizando expressões faciais, gestos e movimentos corporais para dar vida aos personagens. O contador deve utilizar, de forma estratégica, as pausas, os silêncios e a velocidade da fala, atribuindo ritmo para cada história.

Essa técnica ajuda na descrição do clima, permite que a criança imagine a cena e perceba as sensações. Estratégias estruturadas podem gerar expectativas e surpresas para quem ouve a história, despertando sentimentos, causando emoções e criando uma atmosfera de encantamento e incentivando a imaginação ativa e o envolvimento com a história.

4 METODOLOGIA

Este estudo teve uma abordagem qualitativa, pois de acordo com Sampaio (2022), o pesquisador se constitui como sujeito principal e foca o seu trabalho na interpretação da realidade. Nesta abordagem trabalha-se com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações e opiniões.

> A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (BRANDÃO, 2001, p.13).

A metodologia utilizada nesta investigação foi de caráter bibliográfica, que consiste em um tipo de investigação em que o embasamento do trabalho ocorreu a partir do estudo de produções científicas publicadas entre os anos de 1961 a 2023 e traz as contribuições dos pensamentos teóricos expressos por Abramovich (2009); Bettelheim (1997); Bussato (2003); Coelho (2002); Galvão (1995); Ferreira (2023), Guisso (2020); Papalia, Olds e Feldman (2006); Villardi (1997); Tahan (1996), entre outros, que embasaram a arte e a importância da Contação de Histórias, bem como as preparações e os recursos utilizados para essa prática.

Encontra-se em Andrade (2010) que:

> A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas.

A escolha pela investigação bibliográfica foi devido a possibilidade que o pesquisador tem de conhecer melhor o tema e aprofundar-se no objeto de estudo. Foi utilizado ainda para fundamentar este trabalho a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Indicador Brasileiro: Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN) e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, para demostrar os objetivos que são alcançados com a Contação de Histórias na Educação Infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo demonstrar a importância da Contação de Histórias como ferramenta didático-pedagógica na Educação Infantil mostrando na prática educativa os resultados positivos e esclarecendo diferentes formas de trabalhar histórias, oferecendo às crianças um vasto universo de narrativas.

A partir da análise realizada, confirma-se que a Contação de Histórias é uma ferramenta essencial no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Mais do que uma prática lúdica, ela se configura como uma estratégia pedagógica que contribui significativamente para o desenvolvimento integral, englobando aspectos cognitivos, socioemocionais e culturais. Por meio das histórias, as crianças aperfeiçoam seu vocabulário, desenvolvem a capacidade de comunicação, exercitam a imaginação e constroem valores importantes para a convivência social.

O estudo demonstrou que, ao incluir a Contação de Histórias como uma prática constante, o professor contribui para criar um ambiente de aprendizagem mais significativo e prazeroso. Essa prática incentiva o gosto pela leitura, promove a autonomia e facilita a integração entre os alunos, além de fornecer uma oportunidade única para trabalhar a diversidade cultural e transmitir ensinamentos morais de forma acessível.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, enfatizou-se a importância que educadores estejam preparados para utilizar a contação de histórias de forma contínua, selecionando cuidadosamente o conteúdo e as abordagens que melhor se adequam ao perfil de sua turma para que assim, a contação de histórias continue a ser valorizada e empregada como um recurso fundamental na formação de cidadãos críticos, criativos e com senso de comunidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. 4° ed. São Paulo, 1994.

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil:** Gostosura e Bobices**.** Edit. Scipione 5º Ed. São Paulo 2009.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, p.6, 1978.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas.** Tradução de Arlene Caetano. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm . Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL**.** Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília MEC/SEF, 1998.

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

BUSATTO, C. **A arte de contar histórias no Século XXI**: tradição e ciberespaço. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CALDANA. R. H. L. **A educação de filhos em camadas médias**: transformações no Ideário de pais. Temas de psicologia. São Paulo: n1, 1995.

COELHO, B. **Contar histórias**: Uma arte sem idade. São Paulo: Ática Editora, 2002.
CONRAD. H. M. **O desafio de ser pré-escola. As ideias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Dissertação de Mestrado em Educação), 140f. 2000.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

FERREIRA, L.; *et al.* Importância da Contação de Histórias na Educação Infantil: Visão de Professores**. Revista Psicopedagogia**, v. 40, n. 1, 2023.

FOX, G.; GIRARDELLO, G. A narração de histórias na sala de aula. In: GIRARDELLO, G. (Org.). **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: SESC-SC, 2004.

GALLAHUE, D. L; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2005.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. (Educação e conhecimento). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GIRARDELLO, G. **Uma clareira no bosque**: Contar histórias na escola. Campinas, SP: Papirus, 2014.

GIROTTO, C. G. G. S; SILVEIRA, R. C. A relação dos pequeninos com a literatura infantil: de ouvintes a leitores. In: SOUZA, R. J. de; FEBA, B. L. T. **Ações para a formação do leitor literário**: da teoria à prática. São Paulo: Storbem Gráfica e Editora, 2013.

GUISSO, S. M. **Educação infantil**: história, formação e vivência. Ponta Grossa - PR: Atena, 2020.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos - uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo. Ática, 1989.

KULHMANN JR. M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediações, 2001.

MARTINS, D. **Ouvir, ler, contar e contarolar**: as tramas do grupo cênico-literário contarolando na arte de contar histórias. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em:https ://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/197249 . Acesso em: 13 nov. 2024.

MARX, K. **O Capital**. l.1, v.1. São Paulo: Bertrand Brasil-Difel, 1986. p. 423-550.

MATOS, G. A. **A palavra do contador de histórias**: sua dimensão educativa na contemporaneidade. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

OLIVEIRA. Z. M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.
PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 8ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PEREIRA, A.; ALMEIDA, C. **Transformações na Educação com o Uso da Tecnologia**. Rio de Janeiro: Editora Exemplo, 2018.

PINTO. M. A infância como construção social. In: PINTO. M SARMENTO, M. J. As crianças – contextos e identidades. **Braga**: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho – Portugal, 1997.

RIZZO, G. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROCHA SOUZA, L. F. A Contação de Histórias Africanas na Literatura Infantil: Valorizando a Diversidade e Proporcionando o Desenvolvimento da Identidade Cultural. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 1, n. 1, 2019

ROCHA, R. **A Importância da Contação de Histórias na Educação Infantil.** São Paulo: Editora Exemplo, 2020.

SAMPAIO, T. B. **Metodologia da pesquisa.** Santa Maria, RS: UFSM, CTE, UAB, 2022.

SANTOS, A. P. dos.; SILVA, J. P. dos S. e. A contação de histórias como ferramenta didática na educação infantil. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 1, n. Especial, p. 41–51, 2019. DOI: 10.5281/zenodo.3757431. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/195. Acesso em: 25 jan. 2025.

SILVA, M. **Educação Infantil e Políticas Públicas no Brasil**. São Paulo: Editora Exemplo, 2019.

SILVESTRE, P L de S. **Entre traços e letras**: um estudo introdutório sobre Ricardo Azevedo. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

SOUZA, L. O.; BERNARDINO, A. D. **A Contação de Histórias como Estratégia Pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Educere et Educare, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez. 2011. ISSN 1809-5208.

SOUZA, S.J.; KRAMER, S. **O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais**. Cad. Pesq. n.77, maio, 1991.

TAHAN, M. **A arte de ler e contar histórias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler**: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.