

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
CURSO DE PEDAGOGIA

HELOÍSE MARTINS MACHADO

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O DESENHO INFANTIL: UM ESTUDO  
SOBRE A INFLUÊNCIA DOS RECURSOS MATERIAIS**

MARINGÁ

2015

HELOÍSE MARTINS MACHADO

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O DESENHO INFANTIL: UM ESTUDO  
SOBRE A INFLUÊNCIA DOS RECURSOS MATERIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,  
apresentado como requisito parcial para  
obtenção do título de Licenciada no Curso  
de Pedagogia da Universidade Estadual  
de Maringá.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Heloisa Toshie  
Irie Saito.

MARINGÁ

2015

## RESUMO

Os livros infantis apresentam histórias que estimulam a imaginação, a curiosidade e a criatividade, bem como possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos pequenos leitores. Para auxiliar nesse processo, a contação de histórias faz-se essencial. Partindo da hipótese de que a utilização dos recursos durante a contação de histórias auxilia no processo de representação gráfica das crianças, essa pesquisa teve como objetivo investigar como o uso dos recursos materiais utilizados na contação de histórias interfere no processo de representação de crianças de 5 a 6 anos por meio do desenho. Procurou-se estabelecer relação entre a contação de histórias e o desenho à luz da Teoria Histórico-Cultural, subsidiando-nos também em autores clássicos que abordam a temática e perquirimos como os alunos de duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental são influenciados em sua forma de representação gráfica de acordo com os recursos empregados durante a contação de histórias. Após o estudo das referências escolhidas, o período prático da pesquisa e a análise dos dados obtidos, concluiu-se que, no que diz respeito ao uso das técnicas e à representação gráfica infantil, as histórias contadas sem recursos materiais visuais podem possibilitar maior estímulo e desenvolvimento do processo criativo e imaginário infantil sob o desenho. Contudo, a utilização de recursos diferenciados para contar histórias é um artifício importante para que os ouvintes vivenciem as diversas possibilidades que a literatura proporciona.

**Palavras-chave:** Contação de Histórias. Literatura Infantil. Representação Gráfica.

## ABSTRACT

Children's books present stories that stimulate imagination, curiosity and creativity, enabling the development of children's higher psychological functions. In order to thrust this process, storytelling is essential. Departing from the hypothesis that the use of resources during story telling helps children's process of graphic representation, this research aimed at investigating how the use of material resources used in story telling interfered in the process of representation in children between 5 and 6 years old by means of drawing. We established a relationship between storytelling and the drawing in light of Historic-cultural theory, based on classical authors who have approached this subject and we investigated how 1st grade students are influenced in their graphic representations according to the resources employed during story telling. After the study of the references collected, the practical period of research and analysis of the data, we concluded that, with respect to the use of techniques and graphic representation, the stories told without visual representation stimulated the development of children's imaginative capacities in drawing. However, the use of different resources to tell stories is an important device for the listeners to experience different possibilities that reading propitiates.

**Key words:** Storytelling. Children's Literature. Graphic Representation.

## **Introdução**

A literatura infantil tem a função de contribuir com as relações afetivas das crianças com os livros, de forma a proporcionar prazer, estimular a criatividade, a curiosidade, a imaginação, a fantasia e a aquisição da escrita sistematizada (OTTE; KOVÁCS, 1984). Quando ouvimos histórias, podemos sentir as emoções das personagens, como a alegria, a tristeza, a raiva, o pavor, a segurança, o desconforto, a tranquilidade, entre outras.

A contação de histórias permite “[...] viver profundamente tudo aquilo que as narrativas provocam em quem as ouve... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário” (ABRAMOVICH, 1997, p. 17). Nessa direção, investiga-se, neste trabalho o modo pelo qual os recursos materiais utilizados na contação de histórias interferem no processo de representação gráfica, especificamente o desenho, de crianças de 5 a 6 anos.

Parte-se da hipótese de que a utilização dos recursos durante a contação de histórias auxilia no processo de representação gráfica das crianças, uma vez que o professor, ao utilizar tais recursos, estimula a criatividade e, conseqüentemente, enriquece o momento de contação, visto que “[...] as histórias contadas oralmente têm uma força de transmissão oral, isto é: a voz, o olhar e o gesto vivo do contador de histórias, que alegra ou entristece sua plateia” (RIBEIRO, 2008, p. 06).

Além disso, para auxiliar no entendimento de nossa língua materna e compreender o caráter da representação infantil, o desenho e a brincadeira são agentes facilitadores e colaboradores essenciais, pois permitem acesso aos símbolos, signos culturais e possibilitam a criação de novos símbolos e signos que orientam o comportamento, a maneira de viver e de ver o mundo. Nessa perspectiva, “[...] são atividades que levam diretamente à escrita, porque a divergência entre o campo do significado e o da visão se repete no início do processo de alfabetização, quando a criança percebe que pode desenhar também a fala” (BRASIL, 2009, p. 65).

Diante das pesquisas anteriores realizadas – Duarte (et al., 2010), Ramos (2011), Follador (2011), Simões (2000), entre outros –, verifica-se que as crianças têm muito interesse por contação de histórias. Contudo, a relação entre os recursos utilizados durante essa atividade nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o processo de representação gráfica é um tema precariamente abordado nas análises, necessitando assim, de estudos que justifiquem sua relevância no encaminhamento de atividades de representação da história por meio do desenho.

Dessa maneira, o principal objetivo deste trabalho é verificar como o uso dos recursos materiais em contações de histórias interfere no processo de representação gráfica, especificamente o desenho, de crianças de 5 a 6 anos. A condução da pesquisa vai na direção de explicitar a relação entre a contação de histórias e o desenho à luz da Teoria Histórico-Cultural, com base, também, em autores clássicos que abordam a temática e perquirir como os alunos de duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental são influenciados em sua forma de representação gráfica de acordo com os recursos empregados durante a contação de histórias.

Para a Teoria Histórico – Cultural, o homem não possui uma natureza inata, tudo faz parte do processo de apropriação da cultura, no qual o sujeito a constrói por meio da interação com o contexto social do qual faz parte e que também é por ele constituído. Segundo essa teoria, a cultura em que a criança vive atua sobre sua a formação e o seu desenvolvimento. Nesse sentido, Vygotsky (1984) afirma que o relacionamento entre a criança e a cultura por ela vivenciada, sendo os pequenos indivíduos ativos e influenciados pelo meio, permite a apropriação dessa cultura no ambiente em que se nasce e cresce. Isso, também, decorre do fato de que a criança é um ser dinâmico e que se transforma de acordo com essas experiências vivenciadas. Tais experiências afetivas são fundamentais ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como, por exemplo, a memória, a atenção, a percepção e o pensamento, ou seja, representam “[...] um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, um processo profundamente social” (VYGOTSKY, 1984, p. 74).

Assim, há de se considerar que a contação de histórias possibilita a formação de atitudes e hábitos morais nas crianças, por meio da imitação de bons exemplos das personagens ou mesmo situações vivenciadas por elas, estimulando assim, boas ações e inserindo-as no contexto social (RIGLISKI, 2012).

Nessa direção histórico-cultural, este estudo se justifica a partir da importância que a literatura infantil no processo inicial de escolarização das crianças e pela necessidade de investigar como o uso dos recursos na contação de histórias influencia o processo de representação da narrativa. Ademais, há uma justificativa pessoal que advém de um contato de encantamento com os livros desde a mais tenra idade e, algumas experiências vivenciadas no decorrer da graduação com esta atividade que evidenciaram a contribuição dos livros infantis para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Essa pesquisa apresenta um caráter bibliográfico e um de campo: foram utilizados diferentes teóricos que subsidiaram o estabelecimento da relação do tema de estudo e a

realização de uma pesquisa de campo em duas turmas do 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental de uma instituição de ensino pública do município de Maringá.

Há a necessidade de aprofundar os estudos sobre a relevância da contação de histórias no processo inicial de escolarização, bem como de investigar a interferência do uso dos recursos materiais durante a contação de histórias no processo de representação gráfica de crianças de 5 a 6 anos, por meio de uma atividade prática. Esta pesquisa apresenta, também, um caráter explicativo, pelo fato de que, de acordo com o Gil (2008), é classificada, quanto aos objetivos, como uma pesquisa que identifica os fatores que podem determinar ou contribuir para a ocorrência de determinados fenômenos. Neste caso, a representação gráfica sob influência dos recursos materiais.

Para o atendimento dos objetivos específicos, foram estudados textos teóricos pertinentes ao tema e outros autores clássicos que abordam a temática sobre contação de histórias e literatura infantil, como por exemplo Zilberman (1985), Coelho (2000), Abramovich (1997), Postman (1999) e Busatto (2006; 2012). Uma vez realizado o estudo teórico, procedeu-se à pesquisa de campo a fim de analisar como o uso dos recursos didáticos materiais, durante a contação de histórias, interfere no processo de representação gráfica. Para tanto, escolheu-se como campo de estudo uma instituição de ensino localizada no Estado do Paraná. Contou-se com o auxílio de duas turmas do primeiro ano do ensino fundamental, que foram selecionadas de acordo com a possibilidade de intervenção, a partir da direção dada pela coordenadora da instituição.

Em ambas as turmas, foi contada uma história infantil, *O grande Rabanete* (Anexo 1), de Tatiana Belinky<sup>1</sup>, sem nenhum recurso material e foi pedido que, ao final, os alunos representassem, por meio de um desenho, a história contada. Em outro momento, foi contada outra literatura infantil, *Romeu e Julieta* (Anexo 2), de Ruth Rocha<sup>2</sup>, com a utilização de recursos didáticos que auxiliariam tanto na compreensão da história quanto no ato de desenhar. Em seguida, foi solicitado aos alunos que reproduzissem a história da

---

<sup>1</sup> Autora de histórias e poemas infantis, tradutora e roteirista de televisão. Nasceu em 18 de março de 1919, em São Petersburgo, antiga União Soviética. Iniciou sua vida literária em 1948, com o apoio de seu marido Júlio Gouveia. Seus primeiros projetos literários eram pequenas peças de teatro e textos traduzidos para crianças, realizados em conjunto com a Secretaria de Cultura da Prefeitura de São Paulo. Escreveu mais de 250 obras de literatura infanto-juvenil durante toda a sua carreira, tendo recebido importantes prêmios nacionais e internacionais, como o Prêmio Jabuti (1989).

<sup>2</sup> Escritora brasileira, especializada em livros infantis. Nasceu em São Paulo, no dia 2 de março de 1931. Foi eleita para a cadeira nº 38 da Academia Paulista de Letras. Seu livro "Marcelo, Marmelo, Martelo", vendeu mais de 1 milhão de cópias. Tem formação em sociologia e atuou na área de educação. Influenciada pelo escritor Monteiro Lobato, iniciou a carreira de escritora em 1976, com o livro, "Palavras Muitas Palavras". Porém, sua obra mais famosa é "Marcelo, Marmelo, Martelo", com tradução para diversas línguas. Mas sua escrita é rica também em conteúdos sociais, como por exemplo, o livro "Uma História de Rabos Presos", lançado no Congresso Nacional brasileiro, em 1989. Em 1990, lançou na sede das Organizações das Nações Unidas o livro "Declaração Universal dos Direitos Humanos Para Crianças".

mesma forma como foi pedido na contação da história anterior. Esse procedimento permitiu verificar como os alunos são influenciados em sua forma de representação gráfica de acordo com os recursos empregados durante a contação de histórias.

O presente trabalho está organizado em três seções. Na primeira seção, apresenta-se um estudo sobre a literatura infantil e a contação de histórias no processo de criação infantil relacionando com o desenvolvimento das crianças, bem como com o desenho infantil. Na segunda seção, expõe-se, mais detalhadamente, a metodologia utilizada na efetuação da parte prática da pesquisa. Na terceira seção, apresentam-se os resultados da análise dos desenhos criados a partir da contação de histórias. Por fim, nas considerações finais, apresenta-se uma avaliação geral do trabalho desenvolvido.

### **A literatura infantil e a contação de histórias no processo de criação infantil**

A literatura é caracterizada como uma manifestação específica de linguagem com atributos de determinadas épocas e representações da singularidade de cada momento histórico. Seja ela oral ou escrita, as diversas literaturas “[...] foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram, antes de nós, com os valores herdados e por sua vez renovados” (COELHO, 1987, p. 2). Desse modo, a fim de se compreender a origem dos estudos dessa literatura, deve-se primar por relacioná-la ao desenvolvimento infantil, especificamente, pautado pela linguagem, que, por sua vez está exclusivamente relacionada à formação humana e à caracterização do homem como um ser que vive em sociedade e com ela se comunica.

A definição do homem como um ser altamente social é parte fundamental dos estudos do psicólogo russo Lev Semenovitch Vygostky (1896-1934). Para o autor, o desenvolvimento do psiquismo humano está diretamente ligado à apreensão dos modos de agir, de sentir e de pensar culturalmente, ou seja, a partir do momento em que o homem se relaciona com outros indivíduos. O homem, portanto, nessa visão, não possui uma natureza inata, mas tudo o que se vive faz parte de um processo de apropriação da cultura. O sujeito se constrói por meio da interação com o contexto social do qual faz parte e que também é por ele constituído (VYGOTSKY, 1984).

Para Vygotsky (1984), as condições sociais são determinantes para o comportamento humano e, nesse sentido, a inteligência humana “[...] é resultado de um processo contínuo de aquisição de controle ativo sobre funções inicialmente passivas” (BRASIL, 2009, p. 18). Dentre essas funções, destaque-se a linguagem, um marco no desenvolvimento humano, que possibilita a comunicação, determinando as relações

sociais, bem como criando as condições para que haja o desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores.

Nesse modo de condução, a fala expressa o pensamento elaborado e organizado e as oportunidades de diálogos ajustam conseqüentemente o pensamento verbal e a fala racional. Logo, a origem do processo de apropriação da linguagem escrita está no “aparecimento do gesto como um signo visual para a criança” (VYGOTSKY, 1984, p. 121), que consiste na “semente” da escrita propriamente dita e pode ser observado mediante os rabiscos e os processos que ocorrem internamente – função de significação – durante a utilização de instrumentos nas brincadeiras e a ação de desenhar, ou seja, a arte.

Para compreender o processo de aquisição do conhecimento da arte pela criança, Ferraz e Fusari (2009) afirmam que é necessário estudar a expressividade infantil, considerando-se o modo com que a criança faz, cria, transforma e conceitua a arte. Assim, geralmente motivada tanto pelo desejo da descoberta e fantasias internas quanto pelos sentimentos, sensações ou até mesmo momentos vivenciados, a criança se expressa de modo visual, plástico, corporal ou musical, desempenhando essas atividades com intensidade, emoção e vivacidade.

A criança em atividade fabuladora ou expressiva vive intensamente um processo de criação. Durante a construção ela se coloca uma sucessão de imagens, signos, fantasias, que às vezes são mais considerados por ela no momento em que aparecerem do que no resultado das atividades. Esses fatos são muito importantes para o conhecimento da produção da criança, pois evidenciam o desenvolvimento e expressão de seu eu e do seu mundo (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 86).

Logo, o maior compromisso que o professor deve ter com as crianças é adequar suas aulas a fim de ampliar as percepções sensoriais e expressões infantis, enriquecer suas experiências artísticas e estéticas, como, por exemplo, fantasiar, representar, imaginar. Isso se dá quando as atividades são direcionadas e orientadas para o olhar, o sentir, o ouvir, o tocar e perceber os objetos, bem como todas as situações ao seu redor (FERRAZ e FUSARI, 2009).

Como reiteram as autoras, os processos de representação e de construção de imagens estão intrinsicamente ligados à imaginação e à criatividade. Sendo assim, as formas de representação artísticas infantis podem ser expressas por meio do desenho, da pintura, dos jogos e das brincadeiras. No campo visual, por exemplo, é necessário que o professor saiba direcionar o olhar e orientar a leitura a partir do ponto de vista da criança,

levando a criança a conhecer as principais propriedades das coisas que vê, sabendo discriminá-las e distingui-las entre a imagem e a realidade.

Segundo Vigotski (2014), os desenhos classificados como do “terceiro estágio” referentes às crianças entre cinco e sete anos,

[...] dão-nos os contornos planos da imagem, refletindo de modo real e verdadeiro aspectos do próprio objeto. Apesar de conter alguns erros, como a violação da proporcionalidade e das medidas, o desenho das crianças torna-se realista; a criança desenha o que vê, transmite a ideia de postura e de movimento e considera o ponto de vista do observador (p. 102).

É possível, então, perceber que a representação feita pela criança pode ter relação com a sua percepção da realidade e com outros objetos ou não. De qualquer modo, o grafismo, a garatuja e o desenho são formas de expressão guiadas pelo gesto, ou seja, há uma intencionalidade em representá-los. Destarte, “as representações gráficas das crianças surgem simultaneamente às suas representações gestuais e domínio corporal” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 99).

A imaginação, nessa medida, é fundamental, pois é constituída por novas ideias, conceitos e imagens que ligam a fantasia à realidade e é desenvolvida por toda a vida. Sendo assim, a atividade criadora infantil é resultado das experiências vivenciadas no mundo real combinadas com as fantasias criadas pela atividade imaginativa, sendo esta, guiada pela memória. Logo, “[...] quanto maior a variedade de experiências, mais possibilidades existem para a atividade criadora e imaginativa” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 92). Nessa mesma direção, afirma Vigotski (2014) que, quanto maior forem as vivências e as experiências, maior será o campo de imaginação do sujeito. E é exatamente por isso que os adultos têm mais atividade imaginativa do que as crianças (ao contrário do que o senso comum considera).

[...] a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. *Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação. É essa a razão pela qual a imaginação da criança é mais pobre do que a do adulto, por ser menor a sua experiência* (VIGOTSKI, 2014, p. 12, ênfase acrescida).

Para que o interesse pela atividade criadora e a valorização da capacidade criativa não se perca, é necessário que todo o trabalho relacionado ao desenvolvimento da

criatividade, percepção, observação e imaginação infantil sempre esteja relacionado às atividades de caráter lúdico, como por exemplo, os jogos, as brincadeiras e a própria literatura infantil; contribuindo primordialmente ao processo inicial de alfabetização.

A escrita desempenha uma função social essencial, pois tanto se constitui como um instrumento de comunicação e como uma forma de expressão quanto pode oferecer, futuramente, maiores possibilidades de autonomia e inserção social (SIMÕES, 2000). As crianças, principalmente dos anos iniciais, precisam ter contato com representações linguísticas que façam sentido para sua vida, que se tornem reais em suas imaginações infantis e permeiem suas vivências cotidianas. Essas representações são oferecidas pela literatura, neste caso, a literatura infantil.

A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, pois, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante (ZILBERMAN; LAJOLO, 1985, p. 25).

Com ênfase na gênese da literatura infantil, Postman (1999) afirma que a ideia de que as crianças precisariam de uma literatura específica correspondente à sua faixa etária começou no final do século XVII, com o objetivo de ensinar valores e criar hábitos decorrentes da época. O termo “infância” foi criado apenas na Modernidade devido ao fato de que as transformações ocorridas na sociedade, no decorrer dos séculos, propiciaram a origem desse termo e definiram as características que possibilitaram separar o mundo adulto do mundo infantil. (POSTMAN, 1999).

A partir dessa relação entre a criança em crescimento e o que seria adequado para ela, entenderam que havia assuntos que moralmente as crianças não poderiam participar. Então houve a preocupação de protegê-las desses assuntos e conseqüentemente do mundo dos adultos. Com o passar do tempo, sob essa nova perspectiva, tornava-se notável a diferença entre as crianças e os adultos, uma vez que, o vestuário e a linguagem começaram a se distinguir, formando assim, a ideia dos estágios do desenvolvimento e estrutura infantil (POSTMAN, 1999).

De acordo com o autor em questão, a criação da prensa tipográfica em 1445 por Johannes Gutenberg foi decisiva para a separação desses dois mundos. Com o aumento das impressões de livros para todos os públicos, sentiu-se a necessidade de formar indivíduos alfabetizados, separando-se o mundo daqueles que sabiam ler dos que não sabiam. A distinção desses mundos, portanto, foi fundamental para o aparecimento da

noção de infância, porque a partir daquele momento escrevia-se para adultos e para crianças, trazendo à tona, a discussão sobre a relevância e o conceito de infância.

A escola passa a considerar a literatura infantil elemento essencial para fortalecer a capacidade crítica dos alunos e para promover uma transformação, fazendo-se com que se legitime o uso do livro na escola pela relação estabelecida com este leitor (ZILBERMAN; LAJOLO, 1985). Nesse sentido, a literatura possui a importante função de, segundo Coelho (1987), servir como agente de transformação, seja no momento da relação entre o leitor e o livro ou mesmo entre o leitor e o narrador.

Diz Abramovich (1997) que ler e contar histórias é suscitar o imaginário, ter curiosidade para ser respondida em meio a tantas perguntas, encontrar outras ideias para resolver os conflitos das personagens, possibilitar a vivência de impasses de nossa sociedade e conhecer possibilidades de soluções, é se identificar com algumas características das personagens e, assim, enriquecer o processo de criação de sua própria identidade.

As obras literárias, além de abordarem conceitos, como afirma Cademartori (1986), sintetizam e expõem a realidade do ponto de vista do poeta ou do narrador da história. Dessa maneira, transmitem, por meio da ficção ou da fantasia, uma concepção de sociedade e, conseqüentemente, um “padrão” a ser seguido, resultando

[...] não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade. [...] a literatura surge como um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento (CADEMARTORI, 1986, p. 23).

Nesse sentido, a escola torna-se um local essencial e privilegiado para que essa formação do indivíduo seja bem alicerçada, sendo ela composta por espaços educativos, moralizadores e orientadores, com o intuito de esse ser em formação chegar ao pleno desenvolvimento de suas capacidades humanas, que compreendem seu autoconhecimento e o acesso às culturas presentes no ambiente que o cerca (COELHO, 1987).

É nesse ambiente, geralmente, que ocorre o primeiro contato da criança com a história é de forma oral, na maioria das vezes por meio dos pais ou dos avós, que contam histórias de ninar ou até mesmo histórias inventadas, na qual a criança ou os pais fazem parte do enredo, leem contos de fadas, histórias bíblicas e declamam poemas. Sendo assim “[...] ler histórias para crianças, sempre [...] é poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira de divertimento” (ABRAMOVICH, 1997, p. 17) e de desenvolvimento.

Destarte, a criança se identifica por meio das histórias, das personagens, pois ela “[...] é o meio ideal não só para auxiliá-las a desenvolver suas potencialidades naturais, como também para auxiliá-las nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta” (COELHO, 2000, p. 43). Desse modo, as histórias oportunizam a elaboração de alguns conceitos relacionados à sua realidade, assim como, a construção de sua identidade como criança e como ser humano.

Ler histórias infantis pelo prazer de ouvir histórias, imaginar cenários e personagens, acompanhar aventuras dos heróis ao fugir de bruxas, [...] enfim, esperar e torcer pelo final feliz, tudo isso cria na criança que ouve histórias uma atitude leitora. Em leituras posteriores, [...] se pode acompanhar a leitura com a representação de movimentos das personagens, produção dos sons sugeridos pela ação, produção de personagens sob a forma de fantoches e tantas outras formas de expressão que, planejadas com a participação das crianças e promovendo sua atividade, motivam na criança a compreensão do texto lido, criam nela a atitude de buscar a compreensão do que ouve nas situações de leitura (MELLO, 2011, p. 50).

Assim, ao ouvir histórias, os ouvintes podem sentir as emoções das personagens, como a alegria, a tristeza, a raiva, o pavor, a segurança, o desconforto, a tranquilidade, entre outras. As histórias que se guardam da infância não são somente aquelas que lhes foram lidas, mas principalmente, aquelas que lhes foram contadas, porque “[...] a memória guarda, além da história e seus personagens, a voz de quem contou, sua entonação, seus gestos, sua emoção” (BRASIL, 2009, p. 72).

Nesse modo de condução, muito se tem pesquisado e discutido em diversas áreas do conhecimento sobre os elementos auxiliares durante o processo de aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita. Um exemplo disso é encontrado na pesquisa conduzida por Duarte (et al., 2010), cujo objetivo era analisar as práticas pedagógicas de contação de histórias, desenvolvidas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nas séries iniciais de uma Escola de Ensino Fundamental no Norte do Ceará e verificar se essa prática contribuiria para o incentivo à leitura.

Para tanto, desenvolveram-se atividades que visavam o lúdico como instrumento pedagógico para trabalhar a leitura e a escrita, como, por exemplo, a contação de histórias. Tal pesquisa chegou à conclusão de que o momento das duas histórias contadas pelos acadêmicos possibilitou o “[...] desenvolvimento da aprendizagem da criança, sejam nos aspectos: sociais, cognitivo, psicológicos, cultural, dentre outros. E que algumas professoras apresentam pouco entendimento sobre essa questão” (DUARTE et al, 2010, p. 7).

Ramos (2011) também verificou alguns efeitos da contação de histórias para a formação de alunos-leitores e procurou descobrir se e como o desempenho do professor durante a contação de histórias influencia o interesse do aluno em ler outros livros. Para tanto, contou com a participação de alunos de duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental de uma instituição, localizada no município de Londrina - PR, e da bibliotecária. Durante um período de quatro meses, a bibliotecária da instituição ficou responsável por ceder à pesquisadora o registro quanto à assiduidade dos alunos das respectivas turmas à biblioteca. Além disso, a pesquisadora realizou doze sessões de contação de histórias: seis em cada turma. As sessões foram conduzidas pela pesquisadora identificada como “contadora-pesquisadora”, sendo que cada uma foi dividida em três momentos: recepção, contação e conversa informal sobre a história.

Os resultados apresentados por Ramos (2011) indicam que as sessões de contação de histórias contribuíram para a ampliação da assiduidade na biblioteca. Dessa forma, esse recurso mostra-se como “[...] uma estratégia fundamental na formação do leitor garantindo-se, com isso, o enriquecimento do processo educacional sob uma perspectiva que valoriza a constituição de sujeitos críticos e reflexivos” (RAMOS, 2011, p. 108).

Follador (2011) estudou o efeito da contação de histórias no desenvolvimento do pensamento cognitivo das crianças, pautada na Epistemologia Genética. Para investigar tal efeito, contou histórias e poesias para sua turma de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos e observou as seguintes questões: como foi a história contada; como a história foi pensada pelas crianças e quais foram as interpretações feitas pela professora. A autora concluiu que:

[...] através das histórias, pude promover atitudes de escuta, de acolhimento, de reciprocidade, permitindo às crianças se organizarem com seus pares, estabelecendo vínculos, significando a si e ao outro, ao longo da sua própria constituição do pensamento operatório (FOLLADOR, 2011, p. 94-95).

Há contradição entre pesquisadores da área. Alguns justificam a contação de histórias por meio dos recursos e outros negam a importância dos mesmos no momento da narração. Por exemplo, de acordo com Simões (2000, p. 23) “existe uma acentuada diferença entre as histórias contadas e as histórias lidas para uma criança, já que a linguagem se reveste de qualidade estética quando escrita, e essa diferença já pode ser percebida por ela”. Em contrapartida, Abramovich (1997, p. 20) afirma que “o narrador tem que transmitir confiança, motivar a atenção e despertar admiração. Tem que conduzir

a situação como se fosse um virtuose que sabe seu texto, que o tem memorizado, que pode permitir-se o luxo de fazer variações sobre o tema”.

Diante das pesquisas apresentadas, percebe-se que as crianças têm um significativo interesse por contação de histórias. No entanto, a relação entre os recursos utilizados durante essa contação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o processo de representação gráfica é um tema apenas parcialmente abordado nas pesquisas.

Angulado por esse foco, no capítulo seguinte, apresentam-se os resultados desta pesquisa, cuja ênfase é a contação de histórias e o desenho infantil, atentando-se para o caminho percorrido para que se concretizassem.

### **Planejamento e organização para contar as histórias**

Tendo-se como subsídio os estudos realizados e apresentado anteriormente, procedeu-se à pesquisa de campo para analisar o modo pelo qual o uso dos recursos didáticos materiais, durante a contação de histórias, interfere no processo de representação gráfica. Para tanto, escolheu-se como campo de estudo uma escola pública municipal, localizada no Estado do Paraná. A escolha deu-se em virtude da independência dessa instituição com relação à Secretaria de Educação, o que significou ser mais acessível e receptiva aos projetos acadêmicos e ter um processo burocrático menos rigoroso para a realização da pesquisa.

Contou-se com o auxílio de duas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, as quais foram selecionadas de acordo com a possibilidade de intervenção, direcionada pela direção da instituição. Optou-se por trabalhar com a faixa etária de 5 a 6 anos por que é nela que a criança desenvolve, com mais propriedade, segundo Machado (2015), sua capacidade de abstração, imaginação e criatividade, pois inicia um contato mais intenso com o mundo da escrita, também estabelecido por meio da contação de histórias.

O encaminhamento da ação ocorreu da seguinte maneira: foram realizadas reuniões com a Equipe de Apoio Pedagógico e as professoras das turmas a fim de apresentar a proposta da pesquisa, sanar possíveis dúvidas sobre os procedimentos a serem executados, bem como expor as duas literaturas infantis que seriam contadas aos alunos, uma sem recurso material e outra com recurso material, sendo que as duas histórias seriam contadas nas duas turmas<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Pelo fato de esta pesquisa lidar com seres humanos e, ainda menores de idade, foi necessária a elaboração de um projeto para o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP da Universidade, bem como um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores – TCLE para ser enviado aos pais dos alunos envolvidos com o intuito de solicitar a participação de seus filhos na pesquisa.

Para a parte prática da pesquisa, realizaram-se dois encontros anteriores com as turmas para que houvesse melhor aproximação e reconhecimento dos alunos para com a pesquisadora. Em ambas as turmas foi contada a história *O grande rabanete* de Tatiana Belinky sem nenhum recurso material e solicitou-se, ao final, que os alunos representassem por meio de um desenho a história contada. Na seção seguinte, foi contada a história *Romeu e Julieta* de Ruth Rocha, com a utilização de recursos materiais que deveriam auxiliar na compreensão e fixação da história. Em seguida, solicitou-se que os alunos reproduzissem a história da mesma forma como foi pedido na contação da história anterior.

A opção por contar essas duas histórias se deve a três fatores: em primeiro lugar, por se caracterizarem como obras clássicas da literatura infantil brasileira; em segundo lugar, por serem de autoras conceituadas no âmbito da literatura infantil brasileira; e, em terceiro lugar, por ambas serem de conhecimento prévio desta pesquisadora, detalhe importante na concepção de Abramovich (1997), quando afirma que qualquer história pode ser contada às crianças,

[...] desde que ela seja bem conhecida do contador, escolhida por que a ache particularmente bela ou boa, porque tenha uma boa trama, porque seja divertida ou inesperada ou porque dê margem para alguma discussão que pretende que aconteça, ou porque acalme uma aflição... O critério de seleção é do contador... (ABRAMOVICH, 1997, p. 20).

Sobre a escolha de qual história contar com recurso e sem recurso, saliente-se que o contato maior com o livro proporcionado por experiências anteriores que a pesquisadora tinha com a história *O grande Rabanete*, de Tatiana Belinky<sup>4</sup>, fez com que a contação fosse direcionada para uma explanação sem recursos materiais. Sendo assim, a história de *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha<sup>5</sup>, foi contada utilizando recursos materiais confeccionados pela própria pesquisadora.

A elaboração desses recursos deu-se por meio de várias leituras da história e questionamentos referentes às cenas expostas no decorrer do livro:

- Como faremos para que as crianças compreendam as cenas principais da história?

---

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com "munus público", de caráter consultivo, deliberado e educativo, criado para defender os interesses dos sujeitos de pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos (Resolução 466/2012-CNS-MS).

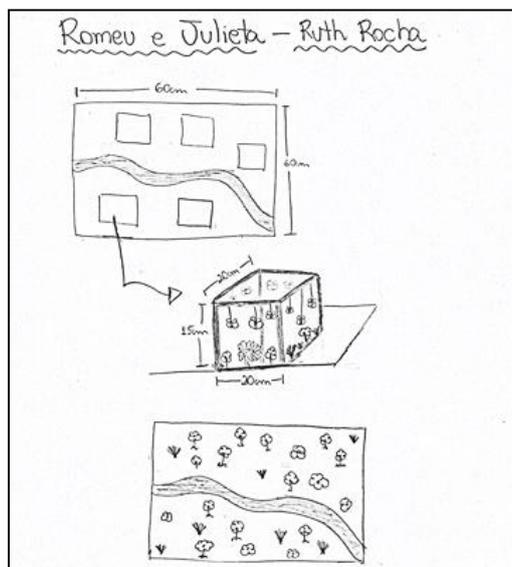
- Que maneira será melhor para explicar os acontecimentos, os conflitos, os lugares e as personagens?
- De que forma as personagens principais serão construídas?
- Utilizaremos imagens, objetos, símbolos?
- Qual recurso será melhor utilizarmos? Flanelógrafo? Avental? Caixas? Fantoches? Dedoches?
- Qual desses recursos será, visualmente, mais fácil para que as crianças compreendam o começo, o meio e o fim da história?

Após essas indagações chegou-se à conclusão de que a melhor forma de contar essa história às crianças seria por meio da confecção de “caixas vazadas” que representariam cada canteiro das flores e das borboletas azuis, amarelas, vermelhas, pretas e brancas e colocando-as sobre um papel Paraná que representaria o Reino da história, constituído por esses canteiros. À medida que a pesquisadora contaria a história, o Reino com todos os canteiros (Figura 2) seria construído gradativamente junto às crianças, sendo que, as personagens principais, Romeu e Julieta, foram dedoches confeccionados de EVA nas cores azul e amarela, respectivamente, com o intuito de facilitar a movimentação e a visualização das personagens principais (Figura 3).

Visto que ao final da história todos os canteiros se misturam e o Reino fica totalmente diferente, ou seja, colorido, pensou-se em elaborar um outro material para que melhor representasse essa cena. Por isso, foi confeccionado outro Reino, com a mesma medida, cores e detalhes do outro e fixadas as flores e as borboletas aleatoriamente por todo o papel (Figura 4).

Para que tudo fosse possível, após o planejamento, fez-se um esboço gráfico das caixas (canteiros) e de todos os recursos supracitados, como seguem nas imagens abaixo. Todo esse processo teve duração de, aproximadamente, um mês.

**Figura 1** – Esboço gráfico do recurso material confeccionado para contar a história



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 2** – Reino com os canteiros



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 3** – Dedoches (*Romeu e Julieta*)



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 4** – Reino sem os canteiros (última cena)

Fonte: Arquivo pessoal

Antes de contar as histórias, chegou-se antecipadamente à instituição para organizar a sala de aula. Em ambos os eventos de contação (com e sem recurso material), optou-se por dispor as carteiras em forma circular, para que as crianças tivessem o foco maior na história e com o intuito de proporcionar um ambiente diferenciado para o momento da narração. Associado a isso está o fato de que se primou pela organização do espaço na sala de aula, uma vez que “o melhor estímulo para a criação infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permita gerar necessidades e possibilidades para tal” (VIGOTSKI, 2014, p. 92).

**Figura 5** – Organização da sala de aula

Fonte: Arquivo pessoal

Com essa organização, percebeu-se que, na primeira contação, os alunos ficaram surpresos com a disposição das carteiras e da sala diferente da forma com que estavam habituados. Eles mesmos diziam: “O que aconteceu com a sala?”, “O que vai acontecer

aqui?”, “Porque a sala está assim?”. Até mesmo na outra contação de história indagavam: “Hm, acho que hoje vai ter alguma coisa nova!”, “Hoje vai ter outra história?”. Tais questionamentos evidenciaram que uma modificação na sala, aparentemente simples, proporcionou maior curiosidade das crianças para o que aconteceria a partir de então. Além disso, antes de narrar a história, pediu-se que as crianças tirassem qualquer material que estivesse sobre a carteira a fim de evitar algum tipo de distração no momento da contação.

No momento da contação das histórias, as crianças tiveram uma participação interessante. Estavam tão ligadas nas narrações que, às vezes até repetiam algumas frases que sempre estavam presentes em determinada cena. Na história *O Grande Rabanete*, por exemplo, existe algumas frases que são bastante repetidas pela narradora: “[...] e o vovô segurou no cabelinho do rabanete”, “[...] puxa que puxa...”, e as crianças as repetiam juntamente com a contadora.

Após esse momento, solicitou-se às crianças que representassem, por meio de um desenho, a história contada – disponibilizou-se uma folha sulfite em branco e lápis de cor. Vale a pena ressaltar que para a realização dessa representação nenhuma criança foi auxiliada pelo professor ou pela pesquisadora para que não se influenciasse tal ação. Por isso, também os alunos foram orientados que não ajudassem ou interferissem nos desenhos dos colegas.

Às vezes as crianças perguntavam sobre alguma cena da história ou alguma personagem e sempre se respondia: “Represente a história da maneira com que você se lembra”. Além de tudo, os recursos não ficaram expostos após a contação da história para que não tivessem algum referencial visual para representar e, no caso da história *Romeu e Julieta*, a última cena é a representação do reino com todas as flores e as borboletas, logo, confeccionamos uma caixa para tampá-lo, como é demonstrado na figura abaixo.

**Figura 6** – Recurso coberto por uma caixa branca após a contação da história *Romeu e Julieta*



Fonte: Arquivo pessoal

### **Análise dos resultados**

Para discutir os resultados da pesquisa, ficou estabelecido o seguinte critério: cada turma possuía 25 alunos, contudo não se obteve retorno de todos os TCLEs preenchidos pelos pais ou responsáveis. Por isso, para a análise, utilizou-se apenas os desenhos dos alunos que estiveram presentes nos dois momentos da contação das histórias, ou seja, ouviram e representaram as duas histórias e tinham o TCLE preenchido. Sendo assim, obteve-se 17 desenhos de cada turma (1º A e 1º B).

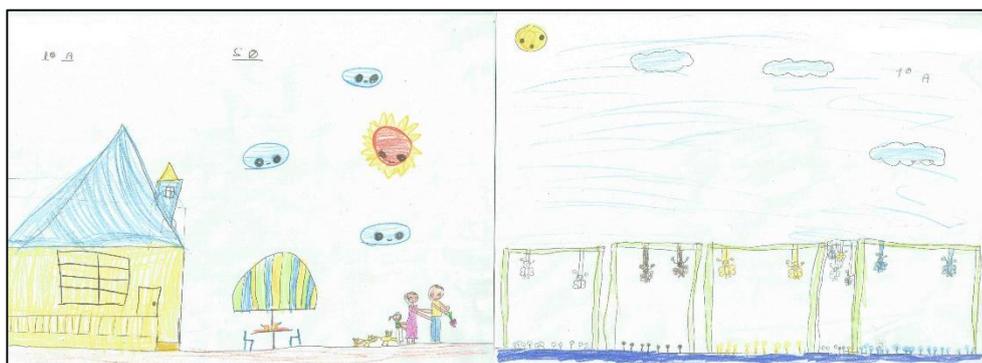
A hipótese inicial era a de que a utilização do recurso durante a contação da história auxiliaria no processo de representação gráfica das crianças, porque o contador, ao utilizar tais recursos, estimularia e ampliaria a criatividade dos ouvintes, bem como enriqueceria esse momento de contação; uma vez que, “[...] a capacidade de elaboração e construção a partir de elementos, de fazer novas combinações com elementos conhecidos, constitui o fundamento do processo criativo” (VIGOTSKI, 2014, p. 7).

Entretanto, de modo geral, a partir dos 34 desenhos analisados, percebeu-se que ao mesmo tempo em que o recurso pode ser um instrumento de melhor interpretação textual, ou seja, melhor compreensão da história (começo, meio e fim), reduziu e limitou a criatividade das crianças no ato de desenhar, pois fez com que reproduzissem a história da mesma forma com que fora contada, ou seja, na maioria dos desenhos estava claro a estrutura utilizada para contar a história, até mesmo a disposição dos canteiros e o rio exatamente entre eles.

É interessante destacar que ambas histórias eram constituídas por diversos elementos no decorrer da narrativa. Na história *O Grande Rabanete*, os elementos eram: casa do

vovô, quintal, mesa de jantar, rabanete, sopa, vovó, vovô, netinha, cachorro, gato, rato. Na história *Romeu e Julieta*: canteiros das flores, borboletas azuis, amarelas, vermelhas, pretas e brancas, rio, floresta, Romeu, Julieta, pais de Julieta, pais de Romeu, Ventinho. No entanto, o que se observa nos desenhos<sup>6</sup> é o desenvolvimento de mais elementos da primeira história do que da segunda.

**Figura 7** – Desenho realizado pela Criança 1 – 1ºA



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 8** – Desenho realizado pela Criança 27– 1ºB



Fonte: Arquivo pessoal

É possível perceber que as duas crianças, na representação da primeira história (à esquerda), utilizaram maiores elementos da narrativa para constituir seu desenho, como por exemplo, a casa do vovô, a mesa para jantar e todas as outras personagens que compõem a história. Por outro lado, a segunda representação mostra uma “imitação” do recurso apresentado. A estrutura dos canteiros, a disposição das borboletas (presas por fios) e a pintura de todo o reino reproduziu o que havia sido mostrado durante a contação da história.

<sup>6</sup> No decorrer da análise será considerado o desenho das duas representações realizadas pela mesma criança a fim de melhor permitir a comparação.

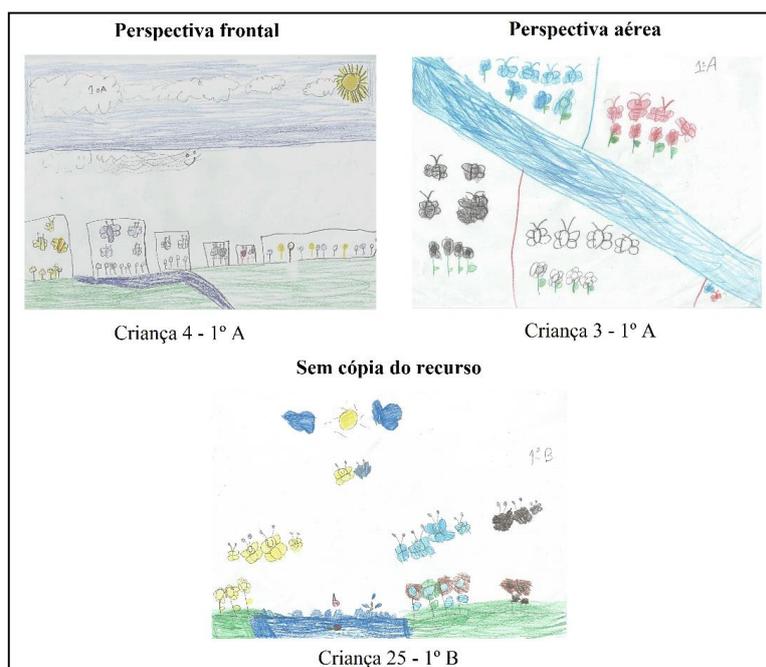
A Tabela 1, abaixo, sintetiza os dados encontrados nos desenhos das duas turmas. Nela, estão classificadas as representações dos alunos da história *Romeu e Julieta* de três maneiras, aquelas que utilizaram uma perspectiva: 1) frontal; 2) aérea; 3) sem cópia do recurso.

**Tabela 1** – Classificação dos desenhos da história *Romeu e Julieta*

Representação dos canteiros da história		Turmas		Totais
		1º A	1º B	
Com reprodução do recurso	Perspectiva aérea	4	6	10
	Perspectiva frontal	8	3	11
Sem reprodução do recurso		5	8	13
<b>Total</b>		17	17	34

Na turma do 1º A, quatro desenhos de perspectiva aérea representam 24% do total analisado, oito desenhos de perspectiva frontal representam 47% e cinco desenhos sem cópia do recurso representam 29%. Na turma do 1º B, por sua vez, os desenhos na perspectiva aérea (6), equivalem a 35% do total, na perspectiva frontal (3) representam 18% e os sem cópia do recurso (8) correspondem a 47% dos desenhos. A seguir, os desenhos exemplificam cada modelo classificado.

**Figura 9** – Classificação dos desenhos da história “Romeu e Julieta”



Fonte: Arquivo pessoal

Para melhor visualização e sistematização, veja-se a representação dos dados no Gráfico 1, abaixo.

**Gráfico 1** – Classificação dos desenhos quanto a representação gráfica



A princípio, verifica-se que na turma do 1º B, levando em consideração a classificação realizada, a porcentagem de desenhos que não fizeram cópia do recurso sobressai aos demais desenhos. Contudo, deve-se lembrar que tanto os desenhos sob a perspectiva aérea quanto os sob a perspectiva frontal copiaram seguramente o recurso utilizado para contar a história. Se se readequar essa classificação dos desenhos para: cópia do recurso e sem cópia, tem-se o seguinte resultado: 1ª A – 71% cópia e 29% sem cópia; 1º B – 53% cópia e 47% sem cópia.

Em suma, no que diz respeito à segunda representação (Romeu e Julieta), a maioria dos alunos reproduziram a estrutura apresentada para contar a história, nos remetendo à afirmação de Vigotski (2014), quando assegura que o ato de desenhar, quando é pautado por algo visual, não estimula o processo criativo,

[...] quando desenho a partir de observações da natureza, escrevo ou faço qualquer coisa segundo um modelo, em todas essas situações reproduzo apenas o que está diante de mim, ou o que foi por mim anteriormente assimilado e elaborado. Em todos esses casos o que há de comum é que *a minha atividade não cria nada novo, limitando-se fundamentalmente a repetir com maior ou menor precisão alguma coisa já existente* (p. 1, grifo nosso).

Sendo assim, a hipótese prevista para este trabalho não se confirma, já que o processo de criatividade dos alunos não ficou explícito no desenho da segunda história. No entanto, não é o caso de que o uso de recursos materiais para contar histórias é ruim e deve ser suprimido da prática pedagógica. Há de se reconhecer a importância que ele

possui, uma vez que pode possibilitar maior compreensão da narrativa. Contudo, o fato de não termos utilizado algum recurso material visual para contar a primeira história, não significou que não havia recurso no momento da contação, pois utilizamos da expressividade corporal.

De acordo com Coelho (1987), o contador de histórias é um mediador entre a própria narrativa e o leitor e para isso pode usar alguns artifícios para prender a atenção dos ouvintes, como por exemplo, iniciar a história com as frases: “Era uma vez...”, “Há muitos anos atrás...”, “Conta-se que...”. Além disso, no decorrer da história é preciso compreender que a postura exercida pelo contador é muito importante, porque

[...] o som que sai da sua boca, ora grave, ora agudo, lança onomatopeias na escuridão da noite, arrancando suspiros e “ais” amedrontados dos espectadores. No meio de tantos ruídos, uma história se constrói, como uma grande teia que está sendo tecida, enquanto no íntimo de cada ouvinte pululam sentidos inimagináveis, até mesmo para este narrador astuto e convincente, que faz do momento presente um tempo compartilhado, repartindo generosamente seus estados de alma, recriando surpresas e sustos, como num momento primeiro, quando ele próprio viveu aquela situação que agora narra (BUSATTO, 2006, p. 85).

Destarte, a contação de histórias compreende que o sujeito-narrador oral e a técnica utilizada envolvem o ouvinte por meio apenas do corpo e da voz. Por isso, ter o domínio dessa técnica e interiorizá-la é uma necessidade para não precisar dela de forma consciente no momento da narração. O uso dessa prática proporciona a

[...] capacidade de lidar com a memória das emoções, criação de imagens internas que se projetam durante a contação, domínio técnico do corpo e da voz, [...], e um sentimento de verdade que perpassa essas performances (BUSATTO, 2013, p. 34).

Além dessas técnicas vocais e corporais, há diversos recursos que podem ser utilizados no decorrer de uma contação de histórias, como os fantoches ou os dedoches, as próprias gravuras do livro, o flanelógrafo, o avental de contar histórias etc. Tais elementos enriquecerão a narrativa e farão com que ela seja significativa ao processo educativo das crianças, auxiliando no processo de aprendizagem, nesse caso, das crianças. Afinal, independentemente de se utilizar recursos ou não para narrar uma história, é importante saber que “[...] contar histórias não é um privilégio de poucos, e sim uma tarefa acessível a quem se dispôr a desenvolvê-la” (BUSATTO, 2012, p. 90).

Segundo Vigotski (2014), o processo de criação envolve duas funções, a primeira baseia-se nas impressões já vivenciadas e a outra em situações não presenciadas. Isso significa que “[...] toda atividade humana que não se restringe à reprodução de fatos e impressões vividas, mas que cria novas imagens e ações, pertence a essa segunda função criadora ou combinatória” (VIGOTSKI, 2014, p. 3). Nos desenhos a seguir podemos constatar que as representações das histórias envolveram situações novas que, possivelmente, não são vivenciadas no cotidiano infantil, possibilitando maior desenvolvimento do processo criativo.

**Figura 10** – Representações das histórias contadas – Criança 2, 1º A



Fonte: Arquivo pessoal

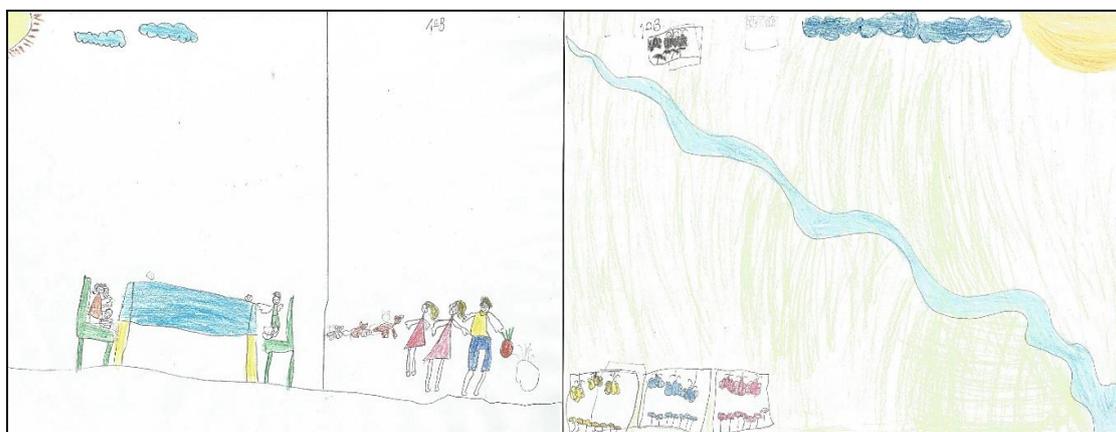
**Figura 11** – Representações das histórias contadas – Criança 9, 1º A



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 12** – Representações das histórias contadas – Criança 18, 1º B

Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 13** – Representações das histórias contadas – Criança 33, 1º B

Fonte: Arquivo pessoal

O que se verifica é que, mesmo que os dados mostrem que os desenhos realizados da história sem recurso material visual obtiveram maior êxito no desenvolvimento da imaginação, ainda pode-se afirmar que as duas histórias contadas possibilitaram o desenvolvimento do processo criativo, uma vez que as situações narradas de retirar um rabanete gigante da terra e ouvir as aventuras de duas borboletas se constituem em experiências novas às crianças que são de grande contribuição ao desenvolvimento do processo de criação e imaginação infantil. Mais uma vez, isso é mais uma evidência a favor da necessidade de planejar e de desenvolver, nas diferentes situações pedagógicas, diversas metodologias que contemplem a aproximação da criança com o universo da literatura infantil, de modo a usar ou não recursos visuais, visto que a utilização pode favorecer a ampliação do repertório infantil sobre a vida social e a linguagem formal.

Nessa medida, a literatura infantil torna-se importante, uma vez que ela contribui e amplia o processo criativo a partir das situações vivenciadas por meio da contação de

histórias. Como afirma Busatto (2012, p. 63), “esta é a grande magia das histórias, viajarmos para lugares nunca antes imaginados, sem sair do lugar”. Além disso, a criança constrói seu conhecimento acerca da linguagem escrita, a qual não é limitada à ciência da representação gráfica, mas envolve estrutura textual, organização, gêneros, formas e recursos diversos.

Quando o professor utiliza a leitura de histórias, poesias, cantigas e a própria contação de histórias, com ou sem recurso como base de suas aulas, os alunos começam a notar as diversas maneiras de utilizar a linguagem escrita e a estrutura dos livros de literatura, despertando-se, assim, um interesse maior por materiais de leitura e passam a ter conhecimento da cultura letrada, percebendo que estão inseridos nela. Dessa forma, também afirma Abramovich (1997) que, por intermédio da literatura infantil, a criança pode desenvolver seu potencial humano, proporcionando melhores relacionamentos com o mundo externo e despertando novas concepções de mundo, sendo elas sobre princípios, ações, valores e sentimentos.

### **Considerações Finais**

Considerando-se as discussões relativas à literatura infantil, o desenvolvimento da criança e a sua relação com a contação de histórias e o desenho, é importante destacar que o trabalho com essa literatura específica não pode ser realizado de qualquer maneira. É necessário que todas as atividades sejam planejadas e direcionadas. Segundo Ostetto (2000), o planejamento requer uma postura do professor, uma atitude reflexiva sobre seu posicionamento diante dos conteúdos a serem elaborados e as respectivas avaliações sobre os mesmos.

O não planejamento da prática pedagógica e, especificamente da contação de uma história, de acordo com Abramovich (1997), pode ocasionar: 1) leitura fragmentada das frases, uma vez que a narradora não conhece o contexto da narrativa; 2) pausas em momentos errados durante a contação; 3) pronúncia errada ou gaguejada dos nomes das personagens, dos lugares ou das palavras desconhecidas, interrompendo a fluência da história; 4) abordagem equivocada do conteúdo da história – preconceitos, mentiras, relação entre as personagens, entre outros.

Sobretudo, para que uma história seja bem contada é preciso ter certas habilidades, treino e, principalmente, conhecimento dos detalhes da história – personagens, ambiente, estrutura na narrativa, entre outros. O modo com que a história será apresentada depende de cada narrador: alguns podem utilizar mais da dramatização, como gestos, olhar, toque,

enquanto outros podem preferir o uso do instrumento da voz, alterando os tons graves e agudos das personagens, os ruídos ao abrir uma porta enferrujada ou até mesmo o som de uma bexiga murchando e voando pelo espaço (BUSATTO, 2006).

Defendeu-se, neste trabalho, também, a existência de um espaço na prática pedagógica para a leitura deleite, de modo que a criança seja colocada em contato com a literatura infantil sem que tenha que realizar atividades posteriores à leitura. Isso não significa, no entanto, que não é necessário o planejamento do professor, visto que é ele quem deve ser conhecedor das literaturas para selecionar os livros disponibilizados às crianças.

Por fim, para que uma contação de história seja significativa ao ouvinte e proporcione todos os benefícios citados nesta pesquisa, é necessário que cada um desses elementos constituam o momento da narrativa, pois além de enriquecer a história, levará as crianças a se interessarem pelo enredo e a se aproximem do mundo letrado, que é transformado em uma belíssima contação de histórias.

No que diz respeito ao uso dessas técnicas e à representação gráfica infantil, concluiu-se que as histórias contadas sem recursos visuais, podem possibilitar maior estímulo e desenvolvimento do processo criativo e imaginário infantil sob o desenho - uma vez que as crianças terão que imaginar todas as personagens, os lugares, os cenários, entre outros elementos que darão subsídios para sua imaginação. Por outro lado, a utilização de recursos diferenciados para contar histórias é um artifício importante para que os ouvintes vivenciem as diversas possibilidades que a literatura proporciona. Afinal, quem não gosta de uma boa contação de histórias?

## Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**: Orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de criança de seis anos de idade. Brasília 1<sup>o</sup> edição, 2009.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**: Tradição e ciberespaço. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil?**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1987.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria, análise**. 3. Ed. Refundida e ampl. São Paulo: Quíron, 2000.

DUARTE et al. **A contação de história como incentivo à leitura**. 2010. Disponível em:  
<[http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idinscrito\\_1374\\_ffc31ab5934520bb6972dc4d7516fa31.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1374_ffc31ab5934520bb6972dc4d7516fa31.pdf)>. Acesso em 17 março. 2014.

FERRAZ, M. H. C. e FUSARI, M. F. R. **Metodologia do Ensino de Arte: Fundamentos e Proposições**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

FOLLADOR, S. F. H. **Do sabor de contar histórias ao saber sobre a história para o ouvinte**: estudo sobre a contribuição da contação de histórias ao desenvolvimento do pensamento na criança. 2011. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em:  
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49019/000826581.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

MACHADO, Heloíse Martins. **A literatura infantil, a contação de histórias e o processo inicial de escolarização**: em discussão a proposta do MEC. In: Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE/ III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE/ IX Encontro Nacional Sobre Atendimento Escolar Hospitalar/ I Congresso Nacional Sobre o Atendimento Pedagógico ao Escolar em Tratamento de Saúde – APETS, 2015. Disponível em:  
<<http://educere.bruc.com.br/anais/p1/trabalhos.html?q=helo%C3%ADse+martins+machado>>. Acesso em novembro de 2015.

MELLO, S. A. A literatura infantil e a formação da atitude leitora nas crianças pequenas. In: CHAVES, M (Org.). **Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 41-53.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágio. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

OTTE, M. W. e KOVÁCS, A. **A magia de contar histórias**. Disponível em:  
<<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-02.pdf>>. Acesso em: 15 abril. 2014. Refundida e ampl. São Paulo: Quíron, 1984.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo, cap. 1-2. Rio de Janeiro: Grafhia, 1999.

RAMOS, Ana Cláudia. **Contação de histórias**: um caminho para a formação de leitores?. Londrina: UEL, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, 2011. Disponível em:

<[http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011\\_-\\_RAMOS\\_Ana\\_Claudia.pdf](http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_RAMOS_Ana_Claudia.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2014.

RIBEIRO, Jonas. **Ouvidos dourados: a arte de ouvir as histórias (...para depois contá-las...)**. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2008.

RIGLISKI, Adriane Schreiber. **Contribuições da contação de histórias no desenvolvimento das linguagens na infância**. Campus Ijuí, 2012. Monografia, do Curso de Pedagogia da UNIJUI- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Campus Ijuí, 2012. Disponível em:  
<<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1619/TCC%202012%20Adriane%20S.%20Rigliski.pdf?sequence=>>>. Acesso em: 12 fev. 2014

SIMÕES, Vera Lucia Blanc. **Histórias infantis e aquisição de escrita**. São Paulo Perspec. vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100004&script=sci_arttext)>. Acesso em: 21 abril. 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução: João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A pré-história da linguagem escrita. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984, p. 119-134.

ZILBERMAN Regina e LAJOLO Marisa. **A formação da leitura no Brasil**. Editora Ática, 1985.

## Anexo 1

### O grande Rabanete, Tatiana Belinky

O vovô saiu para a horta e plantou um rabanete.

O rabanete cresceu-cresceu e ficou grandão-grandão.

O vovô quis arrancar o rabanete pra comer no almoço.

Então ele foi para a horta e começou a puxar o rabanete.

Puxa que puxa e nada do rabanete sair da terra.

Então o vovô chamou a vovó pra ajudar a puxar o rabanete.

A vovô segurou no vovô, o vovô segurou no rabanete.

Puxa que puxa e nada do rabanete sair da terra.

Então a vovô chamou a neta pra ajudar a puxar o rabanete.

A neta segurou na vó, a vó no vô, o vô no rabanete.

Puxa que puxa e nada do rabanete sair da terra.

Então a neta chamou o totó pra ajudar a puxar o rabanete.

O totó segurou na neta, a neta na vó, a vó no vô, o vô no rabanete.

Puxa que puxa e nada do rabanete sair da terra.

Então o totó chamou o gato pra ajudar a puxar o rabanete.

O gato segurou no totó, o totó na neta, a neta na vó, a vó no vô, o vô no rabanete.

Puxa que puxa e nada do rabanete sair da terra.

Então o gato chamou o rato pra ajudar a puxar o rabanete.

O rato segurou no gato, o gato no totó, o totó na neta, a neta na vó, a vó no vô, o vô no rabanete.

E plop! Arrancaram o rabanete da terra

- Eu sou o mais forte! – Disse o rato.

Então todos sentaram e juntos comeram o rabanete, que era tão grande que deu pra todos, e ainda sobrou um pouco pra minhoca que passava por ali.

E você acha que o rato era mesmo o mais forte?

## **Anexo 2**

### **Romeu e Julieta, Ruth Rocha**

Há muito tempo, não muito longe daqui, havia um reino muito engraçado. Todas as coisas eram separadas pela cor. Branco, amarelo, azul, vermelho, preto.

O que era branco morava junto com o que era branco. Todas as flores brancas no mesmo canteiro. As borboletas brancas só visitavam o canteiro branco.

Todas as flores azuis num canteiro separado. E as borboletas azuis só visitavam esse canteiro. Não havia misturas...

Num canteiro amarelo, morava uma linda família de borboletas amarelas. Tinham uma filhinha chamada Julieta.

Ela era muito engraçadinha. Já sabia voar. De manhã, voava com sua mãe de flor em flor.

Mas quando Julieta queria voar para o canteiro azul, sua mãe dizia:

– Não, Julieta, cada borboleta no seu canteiro!

Julieta ficava triste. Fechava as asas, abaixava as antenas e chorava uma lágrima amarela de borboleta.

No canteiro de miosótis morava uma família de borboletas azuis. Tinham um filhinho chamado Romeu.

Romeu era muito engraçado. Sabia voar para frente e para trás. Dava cambalhotas no ar. Voava com uma asa só. Borboleteava por todo canto.

O pai sempre falava:

– Romeu, Romeu, nada de passeios nos canteiros de outra cor, é perigoso!

– Ah, papai, as rosas são tão cheirosas...

– Cheiro não é tudo a vida, meu filho, lugar de borboleta azul é no canteiro azul.

Sempre foi assim...

Romeu fechava as asas, abaixava as antenas, perdia a graça e pensava:

– Por quê?

Mas Romeu era muito curioso. Queria conhecer todas as cores. Todas as flores. Todos os canteiros.

Um dia, na primavera, seu amigo Ventinho falou:

– Vamos dar uma voltinha?

– Onde?

– No canteiro das margaridas, está lindo...

– Papai não deixa, margarida é amarela, eu sou azul. Depois, as borboletas amarelas podem não gostar...

– Que bobagem! Eu tenho uma amiguinha chamada Julieta, que é muito boazinha e ela é amarela.... Duvido que ela não goste de você. Vamos?

– Tá bom, mas não conte nada pra ninguém.

E eles saíram voando de flor em flor.

Quando chegaram ao canteiro amarelo, Romeu se escondeu no talo de uma margarida, que gostou logo dele. E Ventinho trouxe Julieta para conhecer Romeu.

Os dois ficaram logo amigos:

- Que asas lindas!
- Que nada! As suas são mais bonitinha...
- Como você voa engraçadinho...

E Romeu fez tudo que sabia para Julieta ver.

E os dois deram uma cambalhota juntos. Julieta errou porque nunca tinha dado cambalhotas. Romeu deu uma risada azul e Julieta, uma risadinha amarela.... Os três, voando borboleteando de flor em flor, entraram, sem perceber, na floresta.

E viram coisas que nunca tinham visto. Plantas estranhas, bichos de todos os tamanhos e um riacho que cantava: Chuá, chuá...

E eles olhavam dentro do riacho e gritaram:

- Olhe as borboletas...
- Dentro d’água, molhadas...

Ventinho riu muito:

- São vocês mesmos. A água é como um espelho!

E os dois fizeram uma porção de brincadeiras defronte da água – caretas, pulos. E deram muita risada. E Ventinho fazia ondas na água e atrapalhava.

Numa clareira da floresta, uma família! Fazia piquenique. As crianças cantavam: “Apareceu a margarida, olê, olê, olá... Apareceu a margarida, olê, seus cavaleiros...”

Eles gostaram muito e resolveram brincar também. Entraram na roda, o vento mexia no cabelo dos meninos. E as borboletas dançavam. Mas um menino parou e gritou:

- Vamos caçar borboletas para a minha coleção?

Romeu se assustou, Julieta ficou ainda mais amarela. Ventinho soprou uma poeira para atrapalhar os meninos e berrou:

- Fuja, Romeu! Fuja, Julieta! Depressa!

E os dois voaram... E sumiram dentro da floresta.

No canteiro amarelo, a mãe de Julieta chorava:

- Onde está a minha borboletinha?

E nenhuma margarida dizia nada.

No canteiro azul, a mãe de Romeu gritava:

- Romeu, filho meu, onde você se meteu?

E os papais borboleteavam para todos os lados e não achavam nada. Mas também, nos canteiros, não arredavam as asas.

Mas lá no fundo da floresta, Romeu e Julieta já estavam cansados, coitados:

- Não adianta, Romeu, nós não sabemos o caminho...

E Ventinho levantada as folhas, procurando o caminho. Estava escuro e não se enxergava nada.... Julieta tremia de frio, a floresta estava diferente...

Os passarinhos piavam. Os olhos dos bichos brilhavam no escuro. E Dona Coruja falou, com voz grossa:

– Fiquem aqui junto de mim! Hum, hum, hum! Fiquem aqui até o dia clarear!

E eles ficaram, mas olhavam para todos os lados:

– Será que alguém vem nos buscar?

Mas você não sabe o que aconteceu lá nos canteiros.... Dona Margarida falou com a borboleta amarela. Contou que Julieta tinha saído com Romeu e Ventinho.

A borboleta amarela criou coragem e foi falar com o Senhor Vento e Dona Ventania.

E todos saíram de canteiro em canteiro procurando:

– Romeeeu!! Julieta!! Ventinho!...

Do canteiro verde, vieram os vagalumes com suas luzinhas. A noite toda, todos juntos procuraram.

E quando amanheceu o dia, o céu estava todo cheio de cores. Romeu e Julieta, encolhidinhos no seu galho, viram chegar uma revoada de pontinhos coloridos. Que beleza...

Julieta arregalou os olhos. E Ventinho fez:

– Fiiuuuuuuu!

Romeu bateu palmas. E cada mamãe pegou o seu filhinho.

E as outras borboletas, contentes, borboleteavam. Batiam asas. Falavam:

– Até que enfim.... Achamos...

– Achamos.... Que bom!

E quando chegou de novo a primavera, tudo estava diferente naquele reino. Os canteiros tinham todas as cores misturadas.

Margaridas nasciam ao lado de cravos, dalias amarelas ao lado dos miosótis. E as rosas brancas, vermelhas e amarelas cresciam juntas, misturadas. E juntas brincavam as borboletas. Todas as borboletinhas brincavam de roda.

E cantavam:

“Se todas as borboletas do mundo pudessem se dar as mãos, fariam uma grande roda, uma grande roda em volta do mundo”.