

O PLANEJAMENTO DOCENTE E O PROCESSO CRIATIVO DE CONTAR HISTÓRIAS NA ALFABETIZAÇÃO

Ana Roberta da Silva ¹
Maria Aparecida Valentim Afonso ²

RESUMO

Este artigo é um recorte da nossa pesquisa realizada no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), desenvolvida em 2022 que teve como objetivo investigar a configuração das práticas de contação de histórias em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, analisando as contribuições dessa mediação para os processos de alfabetização e letramento dos educandos. Dentre os aportes teóricos que fundamentaram o estudo, destacam-se: Lajolo e Zilberman (2007), Machado (2003), Molina e Sá (2012) e Caldart (2009) que discorrem acerca dos vínculos constituídos entre a produção dos livros de literatura infantil e a escola, enfatizam a relevância das crianças ouvirem e lerem histórias, considerando a realidade do campo para selecionar as narrativas que atendam as especificidades desses sujeitos. A abordagem metodológica é de cunho qualitativo, enquanto a pesquisa configura-se como descritiva e de campo. Os instrumentos usados na coleta dos dados foram: entrevista semiestruturada e observação da sala de aula de momentos de mediação da contação de histórias desenvolvidas pela docente. Nos resultados, constatou-se que a contação de história nessa escola do campo é considerada uma proposta pedagógica de extrema relevância, pois ela dialoga com as vivências dos sujeitos do campo abordando as narrativas pertencentes a comunidade do/a aluno/a, abrangendo a seleção de diferentes narrativas, recursos, técnicas e habilidades de interação com os educandos. Dessa forma, as práticas de contação de histórias presentes no planejamento docente, caracteriza-se como um momento significativo de aprendizagem que estimula a participação do/a aluno/a, promovendo o desenvolvimento da leitura e da escrita, durante a alfabetização.

Palavras-chave: Contação de história, Alfabetização, Literatura infantil, Formação docente.

INTRODUÇÃO

Em meados do século XVIII a literatura infantil se expandiu na Europa, visto que a produção de livros obteve um crescente aumento advindo, especificamente, da inserção nas instituições escolares. Sendo assim, o vínculo constituído entre ambas contribuiu para ampliar a circulação das obras literárias na medida em que:

[...] aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p.17).

¹Graduada pelo Curso de Pedagogia (Educação do Campo) da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, anaroberta006@gmail.com

² Doutora em Linguística e atua como professora do Departamento de Educação do Campo na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, aparecida.valentim@gmail.com

O espaço escolar passa a utilizar os livros tendo o compromisso de instigar o consumo desse material na realidade das crianças. No entanto, a produção literária incluía, sobretudo, uma postura doutrinária ao endossar os valores tradicionais da classe burguesa, reprimindo as características da infância e prezando pelo ato educativo que desconsiderava absolutamente o desenvolvimento sociocognitivo, o senso imaginário e criativo da criança. Dessa forma, observamos que nesse momento, o material produzido deriva de uma perspectiva mercadológica no intuito de atender os anseios preestabelecidos pela soberania da classe dominante.

Coelho (2000) afirma que a partir das coletâneas de Perrault, La Fontaine e Grimm deu-se origem a literatura escrita para a infância e juventude, devido a inexistência de trabalhos literários. Nessa perspectiva seus contos acabaram sendo adaptados e indicados como propícios para o campo da leitura de crianças.

Atualmente, é possível depararmos com muitos formatos de livros infantis nas prateleiras das bibliotecas escolares que nos fazem refletir a respeito do rumo da literatura literária na sala de aula, assim como a maneira que estão sendo propostas as estratégias para tornar a leitura prazerosa no processo de escolarização do/a aluno/a. É importante considerar que no espaço educativo pode-se oportunizar o acesso ao conhecimento na medida em que a escola é o local onde as crianças, filhas das classes trabalhadoras, têm acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, tornando-se um local privilegiado para o desenvolvimento das capacidades abstrativas e do pensamento científico” (TRINDADE, 2012).

Ressaltamos esse fato porque, historicamente, a educação brasileira foi criada para atender os anseios das elites, com estudos da língua culta a partir de uma literatura canônica. Nesse processo histórico, o país enfrentou delicados conflitos em decorrência do desenvolvimento industrial, provocado pelo crescimento populacional advindo do êxodo rural que desencadeou novos obstáculos, por exemplo na área educacional precisou superar as altas taxas de analfabetismo. Na verdade, criou-se estratégias e programas de ensino para amenizar o quadro de analfabetismo no país, ou seja, houve uma preocupação em alfabetizar os indivíduos (crianças, jovens e adultos) que se encontravam nessa situação, oportunizando o aprendizado da escrita e da leitura.

Nesse contexto, ao analisarmos a relevância da mediação da leitura por meio da contação de histórias percebemos a necessidade da formação do professor para atuar em diferentes espaços educativos. Conforme destaca Arroyo (2012) a concepção de formação de

docentes do campo passou a ser pensada devido às demandas presentes nos currículos escolares, na medida em que se visualizou a necessidade de incorporar, sistematizar e aprofundar os saberes, assim como teorias pedagógicas e didáticas que garantissem o direito à educação dos povos do campo. Portanto, mobilizou-se os sujeitos camponeses para a implementação dos conhecimentos populares, da terra, das experiências e das ações coletivas socioculturais passando a ser reconhecidos e legitimados como componentes teóricos dos currículos das escolas do/no campo.

Baseando-nos nas ideias acima, surgiram as questões problemas que guiaram essa investigação: De que maneira o/a professor/a que atua na Educação do Campo sistematiza no seu plano de aula ou na sequência didática as vivências de contação de histórias? As mediações realizadas por meio das rodas de contação de histórias na sala de aula do campo despertam o interesse dos/as alunos/as pela leitura?

Diante dessas questões o objetivo geral da pesquisa consistiu em investigar a configuração das práticas de contação de histórias em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, analisando as contribuições dessa mediação para os processos de alfabetização e letramento dos educandos. Para alcançar esse objetivo foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva e de campo que teve como instrumentos de coleta dos dados a entrevista semiestruturada e observação da sala de aula de momentos de mediação da contação de histórias desenvolvidas pela docente.

Como aporte teórico a pesquisa apoiou-se em: Lajolo e Zilberman (2007), Machado (2003), Molina e Sá (2012) e Caldart (2009) que discorrem acerca dos vínculos constituídos entre a produção dos livros de literatura infantil e a escola, enfatizando a relevância das crianças ouvirem e lerem histórias e considerarem a realidade do campo para selecionar as narrativas que atendam as especificidades desses sujeitos.

A partir da pesquisa foi possível compreender as contribuições que recaem no processo de aquisição da escrita e leitura dos/as alunos/as quando o/a professor/a do campo desenvolve a contação de histórias na sala de aula, identificando ainda o planejamento como elemento central que une narrativas de histórias e o processo de alfabetização e letramento.

METODOLOGIA

A metodologia constou de uma abordagem qualitativa, ao destacar, conforme Prodanov e Freitas (2013), o vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Os autores consideram fundamental a

interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados na pesquisa qualitativa.

A pesquisa, também se constituiu como descritiva porque o/a pesquisador/a registrou, analisou e relacionou os fatos, sem a manipulação do objeto estudado. De acordo com Barros e Lehfeld (2000) neste tipo de pesquisa não há a interferência do pesquisador, isto é, ele não manipula o objeto de pesquisa. Coube à pesquisadora descobrir a frequência com que o fenômeno ocorre, sua natureza, característica, causas, relações e conexões com outros fenômenos dentro da escola.

Utilizamos, também, a técnica de observação que “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (MINAYO, 2001, p. 60). Sendo assim, a sala de aula com suas vivências e experiências foram foco da observação com destaque para as práticas de contação de histórias da professora.

O campo escolhido para a realização da pesquisa foi a Escola Municipal José Albino Pimentel, localizada no Quilombo Gurugi, no município do Conde-PB. Os estudantes matriculados na escola são, em sua maioria, oriundos de famílias de baixa renda, cujos pais e familiares desenvolvem atividades como: moradores de assentamentos com pequenas produções da agricultura familiar, aposentados, indígenas e quilombolas.

Ressaltamos que a construção de dados foi realizada por meio dos seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada com a professora que atua numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) e observação na sala com registro em diário de campo e análise das rodas de contação de histórias.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO PLANEJAMENTO DA ESCOLA DO CAMPO

O surgimento da Educação do Campo, é marcada por um percurso de lutas e discussões sobre a construção de uma proposta de ensino que atendesse às demandas educacionais da população camponesa. Para tanto, contou com a mobilização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e dos/as educadores/as que se opunham à educação rural, isto é, criticavam a “realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (CALDART, 2009, p. 39). A partir da homologação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002) a Educação do Campo passou a ser reconhecida como modalidade de ensino, estabelecendo-se como política pública

por meio do Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010, que regulamentou também o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Considerando as peculiaridades e experiências dos povos do campo, os documentos oficiais da Educação do Campo valorizam o reconhecimento dos saberes populares, a territorialidade, as experiências e ações coletivas tanto na estruturação do currículo escolar quanto na organização das atividades pedagógicas direcionadas para os/as alunos/as. Segundo, Medeiros e Menezes (2020, p. 4) torna-se fundamental proporcionarmos “[...] um ensino contextualizado com a realidade vivida pelos/as estudantes do campo”, tendo em vista que esses sujeitos têm direito de uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, assim como vinculá-la às suas culturas e às suas necessidades sejam humanas ou memórias ancestrais.

Desta forma, compreendemos que a contação de história no plano do/a professor/a requer a inserção das obras literárias que dialoguem com as vivências dos sujeitos do campo, isto é, que aborde as narrativas pertencentes à comunidade do/a aluno/a. Para tanto, pode-se iniciar valorizando as histórias contadas pelos/as avós, pais e pessoas da comunidade, pois os/as alunos/as reconhecem nos enredos trabalhados na sala de aula a essência da sua cultura e os traços da oralidade que marcam as interações em família.

Molina e Sá (2012) discorrem sobre o perfil de educador/a direcionado/a para atuar na Educação do Campo, ressaltando que esses profissionais precisam assumir um compromisso no momento de organizar e mediar o ensino nesse contexto. Assim, compreendem a Educação do Campo como modalidade que ajuda a romper com as repressões, ao mesmo tempo entendem que o conhecimento ofertado na escola do/no campo permite explorar o protagonismo do/a aluno/a, considerando a identidade campesina e o território em que estão inseridos/as.

Desse modo, a atuação do/a docente na sala de aula envolve a mediação do ensino, cabendo a esse profissional sistematizar os conteúdos e as atividades pedagógicas que serão desenvolvidas ao longo do ano letivo. Sendo assim, compete o/a educador/a organizar suas ações através do registro em plano de aula ou sequência didática, ou seja, oferecer os meios de mediar o ensino, tendo a responsabilidade de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, ou seja, dirigir as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem (LIBÂNEO, 2002).

Corroborando essa perspectiva, Bregunci (2006) caracteriza o planejamento como um momento que permite traçar os caminhos para que o/a aluno/a alcance o conhecimento, através da seleção dos métodos de ensino e reorganização de novas alternativas que diminuam

as barreiras encontradas ao longo da mediação dos conteúdos. Ou seja, é um trabalho criativo que precisa manter uma relação com os princípios definidos no Projeto Pedagógico (PP) da instituição escolar, sem falar que sua elaboração demanda tempo para ser estruturado de acordo com as necessidades dos/as educandos/as e em consonância com as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Sendo assim, é fundamental realizar o planejamento da contação de história, visto que essa sistematização auxilia o docente a entender as contribuições dessa atividade pedagógica no ensino-aprendizagem. Concordamos com Marques (2006, p. 55) quando elucida a relevância de organizar essa performance de narrar história na alfabetização, pois “[...] sua invenção reside no detalhe: evidenciar uma palavra, iluminar uma pausa, desdobrar um gesto, incorporar a participação dos ouvintes, buscar um tom de voz, encaixar um comentário, introduzir um personagem, arquear as sobrancelhas”.

Nesta perspectiva, espera-se que no planejamento tenhamos uma proposta que valorize a cultura da escrita e da leitura, independentemente do nível em que o/a aluno/a se encontre no processo de alfabetização. Desse modo, cabe ao docente organizar a contação de história, permitindo o trabalho com os diferentes gêneros textuais, indicando os espaços e recursos adequados para que essa ação ocorra de forma prazerosa e significativa na aprendizagem da língua escrita.

O PROCESSO CRIATIVO PARA CONTAR HISTÓRIAS NA ESCOLA

O ato de contar e recontar histórias no espaço educativo requer a construção de um repertório, o uso de técnicas e recursos para incrementar a mediação docente. Para tanto, cabe ao professor analisar as obras literárias direcionadas para os educandos, pois a qualidade do material interfere nas experiências que os estudantes irão construir com a leitura na escola.

A performance do/a contador/a-professor/a em torno da história explorada deve interessar ao aluno, assim como interagir com os aspectos da tradição popular e cultural que permeia na sociedade. Segundo Brandão e Rosa (2011|), a prática da contação em sala de aula deve ser usada “para que a vontade de aprender a ler seja despertada é necessário que a criança entenda o que significa ler. Para isso, não basta o contato com livros, é importante que o educador se coloque como mediador nessa inserção no universo simbólico.

Dessa forma, convém empenharmos para que a contação de histórias ocorra em uma conjuntura dialógica, focando na organização do contar e recontar, enquanto ação lúdica sendo desenvolvida de modo a relacioná-la aos conteúdos explorados no

ensino-aprendizagem do/a aluno/a, dentro ou fora da sala de aula. Assim as rodas de contação de histórias, com o uso do objeto livro, podem ser excelentes oportunidades de mediação da leitura, pois nelas criam-se o contato com a comunicação oral trazendo à tona as relações cotidianas que abrangem o domínio linguístico e, ao mesmo tempo, ajudam as crianças a compreenderem situações fictícias, fantasiosas e o ensino-aprendizagem dos educandos inseridos nessas ações.

Nesse sentido, é fundamental destacar que a preparação do ato de contar histórias não é feita aleatoriamente, ou seja, há um planejamento por parte do contador-mediador que estrutura cada etapa da contação de acordo com os espectadores, envolvendo a intencionalidade do narrador e a seleção dos recursos necessários para aperfeiçoar o enredo.

Souza e Bernardino (2011) ao discorrer sobre recursos e técnicas apropriadas para o professor/a-contador/a inserir na preparação das atividades de contação de histórias, citam alguns cuidados: escolher um lugar harmonioso, de preferência, sem ruídos e iluminado; organizar as cadeiras e mesas em círculo para facilitar a visualização do mediador na hora da performance; usar os bonecos ou fantoches, pois são elementos que despertam a curiosidade e trazem um tom de brincadeira nas mudanças de voz dos personagens.

Salientamos que o uso de todos esses recursos e técnicas tem o objetivo de conquistar o aluno, aos poucos, envolvendo-o na arte de ouvir as histórias contadas, evitando-se assim, a imposição do silêncio. Ou seja, devemos convidá-lo de maneira espontânea para participar dessa ação, “[...] tendo clara essa intenção, pode cantar, tocar um sino, apagar uma luz, olhar dentro dos olhos das crianças em silêncio, colocar uma capa nos ombros, propor uma adivinha (MACHADO, 2003, p. 8).

Pois no ambiente escolar, a contação de histórias desencadeia uma formação com maior aprendizado para os alunos, na medida em que se articulam vocabulário, escuta, gestos e participação, potencializando o protagonismo desses sujeitos (FRISON, FELICETTI & BACKES, 2019). Nessa direção, os alunos conseguem partilhar os conhecimentos prévios adquirindo, assim, novas habilidades ao lidar com as situações e descobertas pertencentes à trama. Por último, passam a questionar os fatos observados, socializam suas percepções e experienciam a arte de (re)contar a história que foi mediada pelo/a professor/a.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para entendermos a configuração das práticas de contação de histórias no planejamento docente em meio ao processo de alfabetização, investigamos a postura da professora que estava lecionando em uma escola do/no campo durante o mês de setembro de 2022.

Evidenciamos que muitos/as dos/as alunos/as conseguem ler palavras, enquanto os/as demais algumas frases. Tais aspectos foram observados nas atividades de registro em que os/as alunos/as realizaram a escrita de palavras e/ou frases trabalhadas através de ditados ilustrativos desenvolvidos na sala de aula. Pois, a professora incentiva as práticas de contação de histórias durante todo ano letivo. Ou seja, no planejamento das atividades educativas incluía as rodas de contação ou leitura de histórias, visando a consolidação das habilidades de leitura e escrita numa perspectiva lúdica, trabalhando com variados gêneros textuais presentes na sociedade e nos processos comunicativos.

Durante a entrevista semiestruturada realizada com a professora, questionamos a docente sobre a importância de contar histórias para crianças, principalmente, aquelas que se encontravam no processo de alfabetização e letramento. A docente destacou que essas práticas nos espaços educativos apoiam os/as alunos/as na aquisição da escrita e leitura. Sendo assim, a literatura infantil, na percepção da docente, contribui no ensino-aprendizagem, na medida em que ajudam a trazer à tona questões socioemocionais que as crianças possuem.

[...]a literatura infantil vai diretamente na questão emocional da criança. Porque, quando leio a história da faixa etária delas, muitas vezes, se colocam na história. Tem muitos livros aqui agora de empatia. Então, eu leio bastante [...] essa questão de respeitar o outro, acho fundamental, [...] porque estão assim em transição, vindo [...] processo de maturidade que vai pro segundo ano, tem os problemas familiares que interferem. (P)

Nessa perspectiva, a literatura infantil se apresenta como um instrumento pedagógico capaz de potencializar diversas aprendizagens dos/as alunos/as. Para tanto, a professora afirma que o processo de alfabetização e letramento pode ser um “caminho cheio de flores” quando se compreende que as obras literárias podem contribuir nessa trajetória. A docente considera que a prática de contar histórias oportuniza a criatividade e a ludicidade na trajetória de aquisição da escrita e da leitura, assim como no desenvolvimento do gosto pela leitura literária.

Ao ser questionada sobre a sistematização da contação de histórias no plano de aula ou na sequência didática, a professora afirma que inclui diferentes narrativas que pertencem à literatura infantil e, também, histórias da comunidade quilombola abrangendo lendas, fábulas, cantigas, parlendas dentre outros gêneros.

Sim, faz parte do plano de aula. Por causa do programa que nós (escola) estamos, eu procuro adequar o conteúdo, as histórias, as dinâmicas, as brincadeiras.[...]Eu (professora) procuro interagir, usando as cantigas como tem ali (no cartaz inserido na parede da sala de aula), as canções, as lendas da própria região, do próprio quilombo. O próprio quilombo tem suas lendas, como o “Pai do Mangue”. [...] Nós temos um filme aqui (da comunidade) no Gurugi. Sobre o “Pai do Mangue” os avós, [...] contam para eles (alunos/as) e os avós dão o testemunho que viram o “Pai do Mangue”, que ele existe. Então, dou essa credibilidade e importância da questão das lendas culturais, que é fundamental para que prossiga[...]. (P)

Constatamos que no plano de aula muitas histórias são advindas da comunidade. Há uma valorização significativa das narrativas contadas pelos familiares dos/as alunos/as em diálogo com os diferentes gêneros textuais e histórias que circulam na comunidade. Dessa forma, a docente ao explorar as lendas narradas pelos/as familiares dos/as estudantes estimula trocas de saberes, mantendo uma relação dialógica entre a historicidade e a cultura desses sujeitos com as narrativas presentes na literatura infantil no espaço educativo.

Ao observar a contação da fábula “O Rato do Campo e o Rato da Cidade” escrita por Esopo pude perceber que a docente implementou a seguinte estratégia: convidou dois alunos para participar da trama, usando máscaras representando os animais, com imagens dos dois ratos. O aspecto que diferenciava o personagem do rato do campo, representado por um dos alunos, era o chapéu de palha. A escolha do chapéu foi determinante para o reconhecimento da origem do ratinho, pois esse adereço remete a um recurso, bastante, usado pelos sujeitos camponeses que trabalham na roça.

Durante a participação, os/as alunos/as repetiam algumas das falas dos personagens e os gestos realizados pela professora. Notamos a contribuição das crianças no desenvolvimento dessa atividade, pois quando estão na atuação dos personagens elas assumem o compromisso e se envolvem totalmente com a narrativa. É, através de uma abordagem lúdica desencadeada pela docente que compreendemos o protagonismo desses educandos ao participarem da contação de histórias. Frisamos que essa estratégia usada na sala de aula do/no campo instiga autoconfiança dos sujeitos, oralidade, coletividade para trabalhar em grupo e autonomia.

Após a narrativa da história a professora fez alguns questionamentos, incluindo: “Na sua opinião, qual dos ratos era mais feliz?”. A maioria da turma, mencionou o ratinho do campo e enumerou os principais motivos. Ou seja, um dos alunos afirmou “o do campo, tia! Porque tem muitas árvores e sombra”. Outro aluno afirmou: “no campo, porque dá para construir um balanço, tem verduras saudáveis e é mais legal”.

Diante desses relatos, percebe-se que os/as alunos/as reconhecem o campo como um espaço prazeroso não só para o ratinho morar, mas, também para eles, porque associaram o fato de “ser feliz” com situações relacionadas às vivências mantidas por eles/as na comunidade do campo. Sendo assim, enaltece os benefícios de morar num território quilombola, no campo. Concordamos, quando Callai (2005, p. 233) confirma que as relações de espaços são construídas pelos educandos no processo de aprendizagem uma vez que a noção de espaço é construída socialmente e a criança vai ampliando e complexificando o seu espaço vivido concretamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada na turma de 1º ano do Ensino Fundamental permitiu entender a relevância da contação de história enquanto uma proposta pedagógica aliada ao processo de alfabetização e letramento. Sendo assim, as práticas de contação de histórias estimulam nos/as alunos/as o gosto pela leitura e o conhecimento das diferentes obras literárias ou gêneros textuais que circulam na sociedade.

Constatou-se o entusiasmo dos/as alunos/as quando participam das rodas de contação de histórias na sala de aula do campo. Esse envolvimento dos/as alunos/as promoveu o desenvolvimento de habilidades nos seguintes momentos: na interpretação do enredo; organização das ideias para comentar a trama com a turma ao emitir uma opinião a respeito do comportamento do personagem ou de determinado assunto retratado na narrativa; estímulo da oralidade dos educandos que possuíam uma certa autonomia e criticidade na forma de se posicionarem.

Diante disso, a configuração das práticas de contação de histórias na ação pedagógica da professora é desenvolvida de forma planejada, ou seja, existe uma preparação para selecionar a história, ler e reler previamente, bem como para definir os recursos que potencializam o enredo. Tais ações, são sistematizadas no plano de aula da docente apresentando-se como uma atividade de acolhida das crianças. A professora, também, explora o universo da literatura infantil quando explora outros gêneros textuais como poemas, fábulas, contos de fadas, lendas folclóricas e narrativas orais advindas da própria comunidade quilombola. Essa diversidade de textos tende a ampliar a capacidade de leitura e de compreensão das crianças, aspecto que contribui para o processo de alfabetização e letramento. Ao diversificar textos e histórias a docente busca valorizar os saberes populares que fazem parte da realidade dos educandos.

Por sua vez, pudemos observar o uso de diferentes recursos, diálogos e interações que tornam as aulas mais significativas, na medida que o desenvolvimento da imaginação e de aspectos cognitivos e afetivos são explorados por intermédio das narrativas literárias contadas para os/as alunos/as. Nessa dimensão, entendemos que quando o ensino se articula às práticas de contação de histórias ele fornece subsídios para a contextualização da realidade do campo, assumindo uma função de instigar a ludicidade no desenvolvimento das atividades pedagógicas favorecendo a consolidação da leitura e escrita dos/as educandos/as durante a alfabetização.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo soares. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 de out. 2022.

BARROS, Aidil Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia**: um guia para a iniciação científica. 2. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2000.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). Entrando na roda: as histórias na educação infantil. In: _____. **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Organizado as classes de alfabetização**: processos e métodos. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena(orgs.). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>>. Acesso em: 28 set. 2022.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 out. 2022.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FRISON, M. G. R; FELICETTI, Vera Lucia; BACKES, Luciana. Reflexões sobre a prática pedagógica: do contar ao fazer história no 5º ano do ensino fundamental. **Revista Cocar**, v.13, n. 27, p.944-962, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2878>>. Acesso em: 02 out. 2022.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Escrever para crianças e fazer literatura. In: **Literatura infantil brasileira histórias e histórias**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática. 2007. p. 14-20.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: Velhos e novos temas. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

MACHADO, Regina. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: Editora DCL Difusão Cultural, 2003.

MARQUES, Francisco. **Cantadores de histórias**: aventura partilhada. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena(orgs.). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; MENEZES, Maria Alcinete Gomes de. Educação do campo: estudo sobre a base nacional comum curricular a partir de percepções de professores/as da área de ciências humanas. **Revista Cocar**, Pará, v. 14 n. 28, p.17-32. jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3104>>. Acesso em: 28 de set. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do campo. In: CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo>>. Acesso em: 30 de set. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. Pesquisa científica. In: _____. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOUZA; Linete Oliveira de; BERNARDINO; Andreza Dalla. 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. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643>>. Acesso em: 28 set. 2022.

TRINDADE, Raquel Santos. **A apropriação de conceitos nas crianças entre 3 (três) e 5 (cinco) anos a partir do trabalho com a obra de Romero Britto**. In: Coutinho, Angela Scalabrin; Day, Giseli; Wiggers, Verena (Orgs.). Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.