

A LEITURA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO DIREITOS FUNDAMENTAIS DA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE

READING AND THE STORYTELLING AS FUNDAMENTAL RIGHTS OF CHILDHOOD: EXPERIENCES WITH CHILDREN IN VULNERABILITY SITUATION

LA LECTURA Y LA NARRACIÓN COMO DERECHOS FUNDAMENTALES DE LA INFANCIA: EXPERIENCIAS CON NIÑOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD

Andreia dos Santos Oliveira¹
andreia.oliveira@ifro.edu.br

Sirley Leite Freitas²
sirley.freitas@ifro.edu.br

Elieuzza Aparecida de Lima³
aelislima2013@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo propor reflexão sobre a leitura e contação de histórias como direitos fundamentais da infância à luz da Teoria Histórico-Cultural (THC), a partir do relato de experiência de um projeto de extensão realizado em instituição de atendimento a crianças em situação de acolhimento devido ao abandono ou maus tratos. Para isso, como metodologia, utilizou-se da revisão bibliográfica e da análise das experiências vivenciadas em campo. Como resultados defendemos a tese de que a leitura e a contação de história são direitos fundamentais da infância porque são meios genuínos de construção de conhecimentos e desenvolvimento da criança. Dessa forma, cabe à família, escola e sociedade encontrar formas para que toda criança tenha o direito de ter acesso à leitura e contação de história desde a mais tenra infância.

PALAVRAS-CHAVE: LEITURA; CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS; DIREITO DA INFÂNCIA; TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

1 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

2 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

3 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

ABSTRACT

This paper aims to propose reflection on the reading and storytelling as fundamental rights of childhood in the light of the Historical-Cultural Theory, based on the experience report of an extension project carried out in an institution of care for children in situations of due to abandonment or mistreatment. For this, as a methodology, we used bibliographical review and the analysis of experiences in the field. As results we defend the thesis that reading and storytelling are fundamental rights of childhood because they are genuine means of building knowledge and development of the child. In this way, it is up to the family, school and society to find ways for every child to have access to reading and storytelling from an early age.

KEY WORDS: READING; STORYTELLING; RIGHT OF CHILDHOOD; HISTORICAL-CULTURAL THEORY.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es proponer una reflexión sobre la lectura y la narración de cuentos como derechos fundamentales de la infancia a la luz de la teoría histórico-cultural, basada en el informe de la experiencia de un proyecto de extensión realizado en una institución de cuidado de niños en un hogar de acogida debido a: Abandono o maltrato. Para ello, como metodología, utilizamos la revisión bibliográfica y el análisis de experiencias en el campo. Como resultados defendemos la tesis de que la lectura y la narración son derechos fundamentales de la infancia porque son medios genuinos para desarrollar el conocimiento y el desarrollo del niño. Por lo tanto, depende de la familia, la escuela y la sociedad encontrar formas en que cada niño tenga derecho a tener acceso a la lectura y la narración de cuentos desde la primera infancia.

PALABRAS CLAVE: LECTURA; NARRACIÓN; DERECHO DE LA INFANCIA; TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL.

INTRODUÇÃO

Antes de iniciar a escrita do artigo, realizamos uma pesquisa junto ao Banco de Teses e Dissertações da Plataforma da Capes e na Rede de Bibliotecas Unesp-Pathernon. Inserimos em ambos os descritores leitura e contação de histórias e teoria histórico-cultural com e sem aspas. Com aspas não obtivemos resultados em nenhuma das plataformas, já sem as aspas encontramos na Rede de Bibliotecas Unesp-Pathernon um resultado, sendo uma dissertação de mestrado. Esse trabalho encontrado resultou de uma pesquisa realizada por Sampaio (2016), cujo objetivo fora o de compreender se as atividades envolvendo leitura e contação de histórias

poderiam promover aprendizagens impulsionadoras do desenvolvimento cultural. A pesquisa foi feita à luz da Teoria Histórico-cultural. Já nos periódicos da Capes encontramos 53 resultados, mas, assim como a pesquisa de Sampaio (2016), essas foram abordadas dentro do ambiente escolar. Nesta plataforma, também encontramos relatos de experiências com a leitura e a contação de histórias em hospitais. O que diferencia o nosso escrito dos demais é o fato de ter sido desenvolvido a partir de experiências vivenciadas em instituição de atendimento às crianças afastadas do convívio familiar, e o objetivo foi propor reflexão sobre a leitura e contação de histórias como direitos fundamentais da infância à luz da Teoria Histórico-cultural, a partir do relato de experiência de um projeto de extensão realizado em instituição de atendimento a crianças em situação de acolhimento devido ao abandono ou maus tratos.

Pelo reduzido número de pesquisas abordando a leitura e a contação de histórias para crianças em situação de vulnerabilidade devido à ausência do convívio familiar, constatamos a importância de relatarmos as experiências vivenciadas no decorrer do projeto de extensão denominado: Contando histórias, formando leitores, desenvolvido no primeiro semestre de 2018, em uma instituição pública na Região Norte do país que acolhe crianças com alguns meses até oito anos de idade, afastadas provisoriamente do convívio familiar.

Para a realização desse gênero discursivo apresentamos o relato das experiências vivenciadas em campos e analisadas sob o crivo da Teoria Histórico-Cultural. Em um primeiro momento apresentamos a leitura e a contação de histórias como direitos fundamentais à infância, em seguida abordamos a importância do meio e de um sujeito mais experiente mediando o contato da criança com o objeto cultural livro literário ao mesmo tempo relatamos os acontecimentos vivenciados no decorrer do projeto. Por fim apresentamos as considerações finais.

REFLEXÕES SOBRE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO DIREITO FUNDAMENTAL À INFÂNCIA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O direito da criança de desenvolver-se por meio da educação é garantido tanto na Carta Constitucional de 1988 como no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. O ECA em seu artigo 3º garante que toda criança tem direito a ter as oportunidades e facilidades que garantam o seu desenvolvimento mental e social de maneira livre e digna (BRASIL, 1990). Por entendermos a apropriação dos atos culturais de ler como fundamental no desenvolvimento humano, defendemos que toda criança, desde tenra idade, tem o direito de ter acesso a momentos promovedores

de sua formação leitora e acreditamos que a leitura e contação de histórias de textos literários podem se constituir em materiais profícuos para isso, o que é corroborado pela defesa de Candido (1972, p. 803) sobre a literatura ser capaz de: “[...] confirmar a humanidade do homem”.

A leitura é direito normatizado tanto no Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011, que dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências, corrobora esse direito, como na Lei nº 13.696 de 13 de julho de 2018, que instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita - PNLE. O PNLL consiste em um plano visor de estratégias permanentes de planejamento para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no país. São objetivos do PNLL “I - a democratização do acesso ao livro; II - a formação de mediadores para o incentivo à leitura; III - a valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico [...]” (BRASIL, 2011, p. [s/p]). Já a PNLE em seu art. 2º estabelece, dentre outras diretrizes,

A universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas; [...] o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa (BRASIL, 2018, [s/p]).

Também dentre os 10 objetivos da PNLE, destacamos a democratização do acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura, a fomentação da formação de mediadores de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura e a valorização da leitura e o incremento de seu valor simbólico e institucional (BRASIL, 2018), que estão sendo reforçados porque já estavam contemplados do PNLL.

Percebemos tanto no texto do PNLL como no texto da PNLE a leitura como um direito. E esses ainda apontam para diretrizes que orientam a promoção de ações de acesso e incentivo à leitura. Assim, podemos dizer que a leitura agora está garantida em lei e a própria PNLE já a reconhece como um instrumento capaz de dar as condições para que o indivíduo exerça plenamente a cidadania e sua contribuição na construção de uma sociedade mais justa. Cabe agora garanti-la de fato. Sua instituição como um direito normatizado por lei é um primeiro passo num longo caminho até que todos realmente tenham acesso aos mais variados tipos de leitura.

Constituir-se leitor é fundamental para o desenvolvimento humano. Mas sabemos que para isso é preciso a presença de um sujeito mais experiente para mediar a relação entre a criança e o objeto cultural livro literário. Ao fazermos tal afirmação, embasamo-nos na Teoria Histórico-Cultural, formulada por Vigotski⁴ e

4 O nome Vigotski, dependendo da obra, aparece com diferentes grafias, tais como: Vigotski, Vigotsky, Vygotki, Vygotki, Vygotkii dentre outras. Neste estudo adotaremos a grafia Vigotski e em citações diretas e nas referências manteremos a grafia da obra referendada.

seus seguidores, no início do século XX, que se contrapôs às teorias vigentes à época, ao defender a tese do homem histórico e cultural, constituído a partir das interações com os outros, conforme apresenta Leontiev (2004, p. 279): “A orientação oposta, desenvolvida pela ciência progressista, parte, pelo contrário, da ideia de que o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade”.

Essa teoria defende que não nascemos homens, tornamo-nos no contato com a sociedade e a cultura produzida em um processo que vai da hominização para a humanização (LEONTIEV, 2004). Assim sendo, postulamos que não nascemos leitores, tornamo-nos leitores a partir das interações com outros leitores e com os modos de ler constituídos historicamente. Por isso quanto mais cedo a criança tiver contato com a leitura, maiores serão as possibilidades de se tornar leitora.

Bajard (2007) defende a importância da relação da criança com o livro desde o nascimento, e isso deve ser proporcionado tanto em contextos familiares quanto escolares. Para tanto não devemos conceber a criança de forma análoga a uma fruta, ou seja, como algo que amadurecerá naturalmente. Pelo contrário, as crianças nascem com as potencialidades de desenvolver capacidades e aptidões, mas essas devem ser criadas a partir de condições dadas pelo meio social. Nas palavras de Mello “A criança não é um ser de aptidões como pensava a teoria anterior a Vygotsky, mas um ser criador de aptidões. E essas se criam a partir das condições concretas de vida e educação, do acesso que a sociedade lhe permite a cultura acumulada” (MELLO, 1999, p. 18).

Geralmente se realizam na família os primeiros contatos dos pequenos com o objeto livro, por meio da leitura e contação de histórias realizadas pelos pais antes das crianças dormirem. Ações como essas, à primeira vista simples, são de grande valia para a apropriação dos modos de ler, como indicam as pesquisas desenvolvidas na França e relatadas por Pétit (2013, p. 98): “[...] o número de grandes leitores é duas vezes maior entre as crianças cujas mães contavam uma história todo dia, do que entre aquelas cujas mães não contavam história alguma”.

Por esse relato constatamos que as ações desenvolvidas pelos pais, mesmo sem a intenção de ensinar os atos de leitura, contribuem para isso, pois as crianças pequenas, ao observarem os pais, sujeitos mais experientes, manipulando o livro e isso inclui a forma de passar as páginas, as entonações de voz, expressões faciais, os questionamentos elaborados sobre as histórias, compreendem os modos de utilização e a importância da leitura, consoante orienta Melo ([s/d], [s/p]):

[...] é necessária a mediação de um parceiro mais experiente que demonstre seu uso ou que nos instrua verbalmente sobre como usar o objeto. Esse processo pode ser intencional, ou seja, realizado quando o parceiro mais experiente tem a intenção explícita de ensinar – ou pode ser espontâneo –

ou seja, realizado sem a intenção explícita de ensinar, como por exemplo, quando aprendemos a usar a colher observando alguém. De uma forma ou de outra, pela sua função, o processo de apropriação é sempre um processo de educação. (MELO, s/d).

Entretanto, nem todas as crianças têm a possibilidade de vivenciar situações como as descritas acima, seja por terem pais ou responsáveis que não tenham atitude leitora ou por encontrarem-se em situação de abandono ou maus tratos, como é o caso das crianças assistidas pelo projeto aqui descrito. Elas vivem longe da família em uma instituição pública de acolhimento de menores. Assim sendo, o contato com a leitura proporcionada pela família não faz parte da realidade dessas crianças, tendo-se em vista a situação nas quais se encontram.

Na ausência dos pais, os servidores do local são responsáveis pelo desenvolvimento humano das crianças enquanto ali estiverem. Entretanto nem todas as instituições possuem pessoas com qualificação necessária para compreender a importância de proporcionar situações que sejam enriquecedoras e contribuam com a formação do leitor. Porém, por estudarmos a Teoria Histórico-Cultural e compreendermos a necessidade do outro no processo de humanização e apropriações das aptidões que nos tornam humanos (LEONTIEV, 2004), dentre estas destacamos a leitura, desenvolvemos ações cujos objetivos foram possibilitar às crianças acesso a situações de contato com os livros, seja por meio da leitura ou da contação de histórias.

No desenvolver do projeto, o contato das crianças com a leitura ocorreu, semanalmente, por um período de duas horas, durante o primeiro semestre de 2018. No início, quinze crianças com idade entre dois e oito anos participavam do projeto, porém, ao final, esse número se reduziu em virtude de algumas crianças terem sido adotadas e outras terem voltado a conviver com a família. Ao fazermos o contato com o estabelecimento público, observamos as condições ali oferecidas e constatamos a ausência de um meio ideal para a formação de leitores, tendo em vista a falta de livros para o manuseio das crianças. Vigotski (2010a, p. 691) destaca a importância do meio para o desenvolvimento humano: “Então o meio, a situação de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento”. A casa onde funcionava a instituição pública era espaçosa e havia uma sala onde as crianças assistiam televisão e brincavam.

Entretanto, para um melhor desenvolvimento, é preciso que as formas ideais estejam presentes nesse meio. Por forma ideal Vigotski (2010a, p. 693) entende “[...] ideal no sentido de que ela consiste em um modelo daquilo que deve ser obtido ao final do desenvolvimento – ou final – no sentido de que é esta a forma que a criança, ao final de seu desenvolvimento, alcançará”. Por isso, é preciso que, desde o início, as crianças estejam em contato com formas ideais de leitores e modos de ler. Assim,

estabelecemos dois objetivos para a ação. A primeira consistiu em proporcionar o contato dos pequenos com os livros literários, por meio da leitura individual silenciosa, leitura oral e contação de histórias e a segunda em organizar um espaço para que eles pudessem ter contato com os livros.

Isso é corroborado por Vigotski (2010a), o fato de a influência do meio no desenvolvimento infantil não ocorrer de forma natural, mas a partir das relações estabelecidas entre a criança e o meio; decidimos que primeiramente deveríamos apresentar a essas crianças os modos de se relacionarem com os livros, pois a partir disso as ações poderiam ser desenvolvidas.

As ações partiam da escolha de obras literárias, sempre em número maior ao das crianças, tendo-se em vista possibilitar a escolha do texto de acordo com suas necessidades, além de propiciar o contato com os variados gêneros literários. Esses livros eram inseridos dentro de uma mala, denominada por nós de *mala de leitura viajante*. Tratava-se de uma mala decorada com personagens de histórias infantis, preparada intencionalmente com o objetivo de despertar a curiosidade e atenção dos pequenos. Ao chegar ao local, primeiramente, organizávamos as crianças sentadas sobre um tapete colorido. No momento em que elas estavam preparadas para ouvirem a contação, iniciávamos a atividade. Isso porque aprendemos com Abramovich (2003, p. 21) que: “[...] é bom saber começar o momento da contação [...] e segurar o contador desde o início, pois se ele desinteressa de cara, não vai ser na metade ou quase no finalzinho que vai mergulhar”. No início do projeto, como as crianças não estavam habituadas às situações de leitura e contação de histórias, demorávamos mais tempo até que elas estivessem prontas para a escuta. Curiosas, questionavam e manipulavam todos os objetos trazidos conosco. Com o passar do tempo, elas entenderam a necessidade de organizarem-se para a escuta dos textos proferidos.

Para a contação utilizamos os diferentes materiais auxiliares do processo, tais como avental de histórias, fantoches, dedoches, entre outros e, o mais importante, seguimos as orientações de Abramovich (2003) sobre a utilização das distintas possibilidades de uso da voz. Antes de iniciar a ação, orientadas por Souza e Giroto (2011), mobilizávamos os conhecimentos prévios das crianças, inicialmente por meio do título e autor da história. Caso o momento fosse de leitura oral, para mobilizar os conhecimentos prévios, utilizávamos, além do título, as ilustrações presentes na capa e as informações constantes nas guardas dos livros. Este era um momento importante para a atribuição de sentidos ao texto, haja vista que, quanto mais conhecimentos são mobilizados, mais sentidos são atribuídos ao texto. Nas palavras de Arena (2010, p. 17): “[...] o leitor pequeno não terá boas chances de atribuição de sentido a uma obra se não estabelecer com ela e com outros eventos culturais, de hoje e de ontem, relações contextuais de natureza cultural”.

Com essas ações acreditamos estar em consonância sobre o que Vigotski (2010b, p. 77) diz ser de responsabilidade do sujeito mais experiente: “[...] ação planejada, racional, premeditada e consciente e como intervenção nos processos de crescimento natural do organismo” (VIGOTSKI, 2010a, p.77).

Nas primeiras sessões de leitura, percebemos que mesmo as crianças já frequentadoras de uma escola tinham dificuldade em manusear o livro de forma adequada, pois alguns foram rasgados e “pisoteados”. Entretanto, esse fato não nos fez limitar a relação das crianças com o objeto livro, como corroborado por Jolibert *et al.* (2006, p. 31): “o cuidado e a manutenção dos livros têm de ser objeto de uma aprendizagem...” e não de punição. Se somos seres culturais e sociais todos esses aprendizados têm de ser constituído na relação com o outro e o processo de conhecimento requer a manipulação dos objetos. No início, as relações serão equivocadas; entretanto, no decorrer do processo já tendo se apropriado da história contida no objeto, as relações mudam, porque foram compreendidos os modos de uso do objeto, como teoriza Leontiev (2004, p. 341):

Para se apropriar de um objeto ou fenômeno, há que efetuar a atividade correspondente à que é concretizada no objeto ou fenômeno considerado. Assim, dizemos que uma criança se apropria de um instrumento, isso significa que aprendeu a servir-se dele corretamente e já se formaram nelas as operações motoras e mentais necessárias para esse efeito. (LEONTIEV, 2004, p.3).

Com o passar do tempo, à medida que as crianças observavam os nossos modos de manusear o livro e lê-lo, elas foram apropriando-se desse conhecimento. Ao final do projeto, era visível a mudança ocorrida no desenvolvimento das crianças em relação ao uso do livro como objeto social, pois, por meio da aprendizagem construída, mediante as situações criadas, percebemos uma mudança interna impulsionadora de desenvolvimento. Com isso as crianças passaram a manusear o livro de forma adequada. A aquisição desses conhecimentos deu-se como é preconizado pela THC: “[...] as funções psicológicas superiores da criança [...], surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança” (VIGOTSKI 2010a, p. 699). Ou seja, a aprendizagem se dá em dois momentos, primeiro no social e, posteriormente, *dá-se em nível individual, em um processo denominado por Vigotski (2010b) de inter e intrapsíquico.*

Baptista, Belmiro e Galvão (2016, p. 78), ao abordarem o aprendizado das crianças em manusearem objetos livros defendem:

O fato de folhear as páginas do livro, de se apropriar das palavras, de evocar o que não se vê, de perceber que os acontecimentos se interligam, de atribuir sentido, de inferir contextos e significados, exige da criança

operações mentais muito elaboradas, as quais vão se ampliando e se complexificando a cada nova experiência de leitura. (BAPTISTA; BELMIRO; GALVÃO, 2016, p.78).

No início do projeto percebemos a dificuldade das crianças em prestarem atenção aos momentos de leitura e contação de histórias. Entretanto, à época já estudávamos os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, por isso compreendíamos a atenção não como algo dado ao ser humano, parte de seu organismo natural, mas uma capacidade psíquica superior com potencialidades de desenvolvimento desde que sejam proporcionadas aos sujeitos as possibilidades de sua aprendizagem. Então começamos a trabalhar as potencialidades de nossa voz nos momentos de leitura oral e contação de histórias e ainda a utilizar objetos a exemplo de fantoches, dedoches, aventais, entre outros, pois percebíamos que com essas ações estávamos potencializando a capacidade de desenvolvimento da atenção das crianças. Ao final do projeto, as crianças, mesmo as bem pequenas com idade de dois anos, conseguiam prestar atenção em todo o processo desenvolvido.

Ao final de cada sessão de mediação de leitura, reservávamos um momento para as crianças manusearem e lerem os livros. Como a maioria ainda não sabia ler convencionalmente o texto verbal, detinha-se nas imagens. Elas podiam fazer isso sozinhas ou solicitar a presença de um adulto. Como essa não era uma ação costumeira na vida das crianças, nas primeiras sessões tivemos dificuldades em promover esse acesso. Pois a maioria não demonstrava interesse pelos livros. Com o passar do tempo, essa atitude também modificou-se e, ao final, mesmo as crianças ainda não leitoras demonstravam interesse em sentar, colocar um livro sobre suas pernas, folheá-los e lê-los. Com seus olhinhos atentos percorriam as páginas em busca de imagens que contribuíssem para a atribuição de sentido ao texto.

Não raras eram as vezes que mesmo os que já sabiam ler convencionalmente, solicitavam a um dos mediadores adultos a proferição do texto. Percebemos que em alguns momentos o livro tornou-se não apenas um meio de conhecimento, mas de aproximação das crianças para com os adultos. As histórias lidas e contadas eram afagos para os pequenos ouvintes. Isso nos faz lembrar um acontecimento especial: em um dos dias de nossa visita à instituição, havia um casal que lá estava porque havia adotado duas crianças. Nesse dia, os pequenos, já em fase de adoção, não quiseram que as histórias fossem lidas ou contadas por nós, mas sim por seus novos pais.

Fatos como esses nos fazem perceber o papel e o valor de ler e contar histórias, *não somente para o contato com a literatura*, mas vemos a Literatura Infantil como mediadora das relações de afeto entre adulto e criança. Percebemos que para aquelas crianças o livro havia se tornado um meio de contato e afeto, uma ponte que

liga os sujeitos, e que leva, em suas páginas, escritos em suas linhas as alegrias e tristezas, os sonhos e ilusões, e as esperanças de novas relações de uma vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos tanto o Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011, que implantou o Plano Nacional do Livro e Leitura, como a Lei nº 13.696, de 13 de julho de 2018, garantem o acesso à leitura no espaço escolar e, ao mesmo tempo, normatizam a importância da leitura para o desenvolvimento do sujeito. Porém, fora da escola nem todas as crianças têm acesso à leitura e contação de história. Isso é algo a ser pensado e discutido no caminho de assegurar que as crianças tenham acesso a essas ações desde a tenra infância.

Entendendo a importância dessas ações para a formação do homem como ser humano - nos apossando aqui das palavras de Leontiev (2004) - com este escrito tivemos o propósito de defender a leitura e contação de histórias como direito fundamental da infância. Pois acreditamos que a formação do leitor apenas ocorrerá se os pequenos viverem em um meio ideal para isso. Por este meio compreendemos espaços em que sejam disponibilizados muitos livros, de diferentes gêneros e temáticas e ainda as relações estabelecidas entre crianças e meio. É preciso ainda a presença de um sujeito mais experiente, um mediador de leitura, mediando a relação da criança com o livro.

Por meio dos relatos das experiências vividas no desenvolvimento do projeto mencionado neste escrito, percebemos a leitura como um grande contributo na vida pessoal e social dos seres humanos. Assim, é papel da família, da escola, da sociedade, enfim, de todos aqueles preocupados com a formação do desenvolvimento infantil proporcionarem vivências significativas com o texto literário, seja por meio de leitura silenciosa, oral ou contação de histórias.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. SOUZA, Renata Junqueira de *et al.* **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 13-44.

BAJARD, Elie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAPTISTA, Mônica Correia; BELMIRO, Celia Abicalli; GALVÃO, Cristiene. Educação Infantil e a gênese do processo de construção do leitor literário. *In*: DEBUS, Eliane; JULIANO, Dilma Beatriz; BORTOLOTTI, Nelita. **Literatura Infantil e Juvenil**: do literário a outras manifestações estéticas. Tubarão: Editora Copiart, 2016, p. 73-94.

BRASIL. **Lei nº 13.6967.559, de 13 de julho de 2018, que institui a Política Nacional da Leitura e da Escrita - PNLE**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011, que dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/D7559.htm. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 abr. 2019.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. v. 24. São Paulo: Ciência e cultura, 1972.

JOLIBERT, Josette *et al.* **Além dos morros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MELLO, Suely Amaral. **A educação de criança de zero a três anos**. ([s/d]). Disponível em: <http://pedagogiaein infancia.blogspot.com/p/creche.html>. Acesso em: 3 abr. 2019.

MELLO, Suely Amaral. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola Vygotsky para a Educação Infantil. **Pro-Posições**, v.10, n.1, março, 1999, p. 16-27.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Ed. Horizonte Universitário, 2004.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

SAMPAIO, Mariana. **Leitura e contação de histórias na educação infantil: um estudo sob a perspectiva da teoria histórico-cultural**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

SOUZA, Renata Junqueira; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. *Álabe*, n. 4. Diciembre, 2011. Disponível em: <<http://www.ual.es/alabe>>. Acesso em: 3 abr. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução de Marcia Pileggi. **Psicologia USP**, São Paulo, 21 (4), 2010, 681-701.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: WMF, Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOBRE AS AUTORAS

ANDREIA DOS SANTOS OLIVEIRA. Doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Marília. Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Rondônia.

SIRLEY LEITE FREITAS. Doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Marília. Professora do Instituto Federal de Rondônia.

ELIEUZA APARECIDA DE LIMA. Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Marília.

RECEBIDO: 10/07/2019.

APROVADO: 31/10/2019.