



**FACULDADE DE INHUMAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE INHUMAS**

CURSO DE PEDAGOGIA

MÔNICA SILVA ALVES

**A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

INHUMAS-GO

2020

MÔNICA SILVA ALVES

**A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, da Faculdade de Inhumas (FACMAIS) como requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Professora orientadora: Esp. Katielly Vila Verde Araújo Soares.

INHUMAS – GO

2020

MÔNICA SILVA ALVES

**A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO ALUNO

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, da Faculdade de Inhumas (FACMAIS) como requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Inhumas, 17 de novembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Esp. Katielly Vila Verde Araújo Soares – FacMais
(orientadora e presidente)

Profa. Esp. Cláudia Souza Abdalla – FacMais
(Membro)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA FACMAIS

A474i

ALVES, Mônica Silva

A importância da contação de histórias nos anos iniciais do ensino fundamental / Mônica Silva Alves. – Inhumas: FacMais, 2020.

48 f.: il.

Orientadora: Katielly Vila Verde A. Soares .

Monografia (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Educação Superior de Inhumas - FacMais, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Pedagogia; 2. Contação de História; 3. Ensino Fundamental. I.
Título.

CDU: 37

Dedico esta monografia a Deus, escritor da minha história e companheiro de todos os momentos. Aquele que alimenta minha alma com calma e esperança nos dias difíceis.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que permitiu chegar até aqui, ele que em todos os momentos é o maior mestre que alguém pode conhecer.

Ao meu esposo pela paciência e compreensão para comigo durante o período de produção do TCC.

À minha família que sempre me apoia em meus projetos e sonhos.

À minha orientadora que me apoiou na elaboração deste trabalho.

Aos professores(as) por tanto que se dedicaram a mim, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender.

Aos meus amigos do curso de graduação, que compartilharam inúmeros desafios que enfrentamos, sempre com o espírito colaborativo.

Enfim agradeço a todas as pessoas que fizeram parte direta ou indiretamente dessa etapa decisiva em minha vida.

“o conto de fadas cria uma ponte com o inconsciente e seu impacto psicológico sobre a criança tem poder regenerador, proporcionando-lhes conforto e consolo emocional”. *Regatieri*

RESUMO

Diante as exigências da atualidade, para que se consiga atender todas as especificidades da criança, de modo a alcançar o seu potencial desenvolvimento sócio cognitivo, faz-se necessário diversas estratégias e metodologias de ensino. Desta forma, busca-se analisar a importância da contação de histórias nos anos iniciais do Ensino Fundamental para o desenvolvimento dos mesmos. Ao traçar o objetivo primordial da pesquisa, notou-se que este se dá mediante a análise sobre a importância da contação de histórias para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos educandos. Por meio das histórias a criança pode acessar outros lugares, tempos, jeitos de agir e ser. As histórias viabilizam o conhecimento de diversas matérias acadêmicas, conhecimento de povos e suas culturas de forma instigante, sendo um instrumento criativo de exploração que deve ser usado pelo educador. Foi possível por meio do conteúdo revisado perceber que o desenvolvimento infantil se dá num processo de interação da criança com o meio, ocorrendo a partir das interações que ela vivencia. Neste contexto a contação de histórias, sendo uma atividade interativa e pedagógica mediada pelo educador, contribui de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, ao mesmo passo que estimula sua imaginação e a incentiva a ler, auxiliando na formação de futuros leitores e no processo de alfabetização. Conclui-se que o trabalho atingiu o objetivo proposto inicialmente que era, analisar a importância da contação de histórias nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como proposta examinar como a contação de histórias influencia no ensino-aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Pedagogia. Contação de História. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

In view of the demands of today, in order to be able to meet all the specifics of the child, in order to reach his / her potential socio-cognitive development, it is necessary several strategies and teaching methodologies. Thus, we seek to analyze the importance of storytelling in the early years of elementary school for their development. When tracing the primary objective of the research, it was noted that it occurs through the analysis of the importance of storytelling for the cognitive and affective development of students. Through stories, children can access other places, times, ways of acting and being. The stories enable the knowledge of several academic subjects, knowledge of peoples and their cultures in an instigating way, being a creative instrument of exploration that should be used by the educator. It was possible through the revised content to realize that child development occurs in a process of interaction between the child and the environment, occurring from the interactions that he experiences. In this context, storytelling, being an interactive and pedagogical activity mediated by the educator, contributes significantly to the child's cognitive and emotional development, while stimulating their imagination and encouraging them to read, helping to train future readers and in the literacy process. It was concluded that the work reached the objective initially proposed, which was to analyze the importance of storytelling in the early years of elementary school, with the purpose of examining how storytelling influences children's teaching-learning.

Keywords: Pedagogy. Storytelling. Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Resumo das disciplinas abordadas pela Neurociências.....	28
--	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Estádios de desenvolvimento Piaget.....	22
TABELA 2 - Estágios de desenvolvimento Wallon - dos 3 meses de idade aos 6 anos.....	26
TABELA 3 - Estágios de desenvolvimento Wallon - dos 6 anos de idade à fase adulta.....	26

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

UGB Centro Universitário Geraldo de Biasse

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 UMA VISÃO HISTORIOGRÁFICA SOBRE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA.....	14
1.1 DEFINIÇÃO DO TERMO CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS.....	14
1.1.1 O surgimento da literatura infantil no Brasil.....	16
1.1.2 Influência da literatura infantil na contação de histórias.....	17
1.2 RESGATES DA MEMÓRIA E ESTÍMULO À IMAGINAÇÃO POR MEIO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS.....	19
2 APRENDIZAGEM E ESTIMULAÇÃO COGNITIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA....	22
2.1 APRENDIZAGEM.....	22
2.2 APRENDIZAGEM, NEUROCIÊNCIAS E ESTIMULAÇÃO COGNITIVA.....	27
2.3 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA INFÂNCIA.....	31
3 CONTAÇÃO DE HISTÓRIA.....	34
3.1 BENEFÍCIOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA.....	34
3.2 CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	36
3.3 TÉCNICAS E RECURSOS UTILIZADOS NAS CONTAÇÕES DE HISTÓRIA.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	43

INTRODUÇÃO

Pretende-se, nesta pesquisa, analisar a importância da contação de histórias nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como proposta examinar como a contação de histórias influencia no ensino-aprendizagem das crianças. Deste modo, consiste em mais um esforço no sentido de reconstrução do conhecimento sobre a contação de histórias, e pretende contribuir para a compreensão de certos parâmetros que nortearam a compreensão da importância da contação de histórias dentro da sala de aula.

Diante as exigências da atualidade, para que se consiga atender todas as especificidades da criança, de modo a alcançar o seu potencial desenvolvimento sócio cognitivo, faz-se necessário diversas estratégias e metodologias de ensino. Desta forma, busca-se analisar a importância da contação de histórias nos anos iniciais do Ensino Fundamental para o desenvolvimento dos mesmos.

Ante o exposto, apresenta-se o problema da pesquisa, qual seja: Como a contação de histórias pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Visualizando as problematizações do objeto pesquisado, tem-se que estas ocorreram no sentido de entender como vem sendo tratado a prática da contação de histórias nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, esta pesquisa se justifica socialmente por apresentar a importância da contação de histórias para o desenvolvimento dos aspectos afetivo-cognitivo das crianças, e pelo fato da contação de histórias ser um hábito muito presente em nosso meio e em nossa cultura. Bem como, se justifica cientificamente por salientar as diversas necessidades das compreensões históricas de que a contação de histórias se faz necessário para se alcançar o ensino aprendido dos educandos. Assim proporcionando a todos os interessados um breve conhecimento, com bases teóricas sobre tal importância.

Ao traçar o objetivo primordial da pesquisa, notou-se que este se dá mediante a análise sobre a importância da contação de histórias para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos educandos. E neste viés, este estudo fundamenta-se em referenciais teóricos que darão pistas da temática, que por sua vez subsidiarão e serão base conceitual construída através de Ariés (1986), Coelho (2000), Zilberman (2003), Busatto (2003), Abramovich (1993), entre outros

entusiastas de tal temática. A leitura dos trabalhos destes autores permitirá a percepção de um viés de análise que procura evidenciar como a contação de histórias auxiliam no desenvolvimento cognitivo e afetivos das crianças.

Neste íterim, a fundamentação dessa pesquisa parte da hipótese de que a contação de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental, auxiliam no desenvolvimento da criança, contribui para o seu pleno desenvolvimento crítico e instiga a imaginação das mesmas. Ou seja, se a contação de histórias é uma das mais importantes ferramentas metodológicas que proporcionam ludicidade e aprendizagem simultaneamente.

Dentre os aspectos estruturais desta monografia, busca-se a empregar a metodologia de cunho qualitativo, através de revisões bibliográficas, em que segundo GIL, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, como: livros e artigos científicos (GIL, 2008). E de acordo com Bogdan e Biklen, a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, devido ao contato direto do pesquisador e a situação estudada, ela enfatiza mais o processo do que o produto, e tem ênfase em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN E BIKLEN, 1982). Portanto, tanto pelo tipo de abordagem metodológica como conceitual, este trabalho visa evidenciar como a importância da contação de histórias influencia no ensino aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

E a fim, de delimitar as partes a serem desenvolvidas na pesquisa, será possível observar que no primeiro capítulo abordará a visão historiográfica sobre a temática contação de histórias, verificando suas transformações ao longo do tempo. Por conseguinte, o segundo capítulo abordará sobre a aprendizagem e estimulação cognitiva na primeira infância, bem como a contação de história como ferramenta para viabilizar a estimulação cognitiva e o aprendizado. E por fim, mas não menos importante, o terceiro capítulo evidenciará a importância da contação de histórias como prática educativa do docente, assim servindo como auxílio ao desenvolvimento da criança, bem como elucidar as diversas técnicas a serem utilizadas na contação de histórias.

1 UMA VISÃO HISTORIOGRÁFICA SOBRE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Neste capítulo serão apresentados alguns apontamentos sobre a importância da contação de histórias nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como algumas teorias relacionadas à essa temática, destacando especificamente o início e surgimento da contação de histórias no universo infantil e seu reflexo e contribuição para o efetivo desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança.

Apontar-se-á, ainda, algumas considerações sobre a memória e imaginação obtida por meio da contação de histórias. Assim, este capítulo será encerrado abordando o surgimento da literatura infantil no Brasil e sua influência na arte de contar histórias.

1.1 DEFINIÇÃO DO TERMO CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Na sociedade medieval o sentimento da infância era inexistente, quando as crianças tinham condições de viver sem sua mãe, estas eram inseridas na sociedade dos adultos e não se distinguia destes. Isso era perceptível até pelo traje da época, que mostrava o quanto a infância não era particularizada na vida real, e assim que as crianças deixavam os cureios - que era a faixa de tecido que era enrolada em seu corpo -, imediatamente era vestida como adultos.

Na Idade Média vestiam-se indiferentemente todas as classes de idade, preocupava-se apenas em mostrar através das vestimentas os degraus da hierarquia social. Portanto, nada nos trajes separavam as crianças dos adultos, como também não possuía uma literatura adequada e específica à faixa-etária infantil, pois as crianças eram tidas como adultos em miniatura (ARIÉS, 1986).

Assim, somente no final do século XVII, a criança de boa família, sendo burguesa ou nobre começou a não ser mais vestida como adultos, possuindo agora um traje à sua idade, que as diferenciavam dos adultos. E assim, a partir do século XVIII, a literatura infantil passou a ser importante no ambiente escolar, logo a escola passou a ter um papel importante para que essa mudança acontecesse (ARIÉS, 1986).

Quanto aos alunos da Idade Média, não se tem muitas referências precisas de suas idades, essa ausência persistiu por muito tempo, e muitas vezes ainda se constata no século XVII. Os contratos de aprendizagem eram chamados de

contratos de pensão, pelos quais os pais fixavam as condições de pensão dos seus filhos, e dificilmente mencionavam a idade dos mesmos, as crianças que eram inseridas nas escolas geralmente tinham dez anos de idade, e para seus pais tudo transcorria dentro da normalidade da época. As escolas tinham a ideia de que se um adulto com interesse em aprender, este poderia se misturar ao auditório infantil, pois o que importava era a matéria a ser ensinada. Assim, de acordo com Ariés (1986, p.187):

A escola medieval não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos [...]. Ela acolhia da mesma forma e indiferentemente as crianças, os jovens e os adultos, precoces ou atrasados, ao pé das cátedras magistrais.

No final do século XVII e durante todo do século XVIII, começaram a ser realizadas por pedagogos e por professores as primeiras produções infantis, estas eram aplicadas com intuito de formar moral e socialmente as crianças, e isso se perpetua até os dias de hoje na sociedade. Por conseguinte, somente no século XIX, a infância passa a ter maior visibilidade, bem como a literatura passa a ser produzida com a preocupação de atender de modo exclusivo às necessidades e o desenvolvimento da criança.

Portanto, como marca inicial da literatura infantil, destacam-se os irmãos Grimm, como são conhecidos. Eles são de origem alemã, sendo Jacob Grimm (1785) e Wilhelm Grimm (1786), nascidos na cidade de Hanau, queriam garantir que a Alemanha tivesse sua cultura e sua língua protegidas, então, por volta de 1800 começaram a trabalhar para preservar histórias populares contadas por familiares, amigos e estranhos, histórias essas que expressavam a essência da cultura alemã e lembrava os espíritos e valores do seu povo, que eram passadas de geração a geração e as registravam em forma de textos.

Porém, essas histórias não eram adequadas à infância, pois essas histórias contadas pelo povo alemão eram demasiadamente sombrias. Assim em 1812, os irmãos Grimm editaram a sua coleção de contos de fadas, que fez tanto sucesso e virou sinônimo de literatura para as crianças, percebeu-se então que o público infantil eram simpatizantes de narrativas.

Dentre as obras publicadas dos Irmãos Grimm, destaca-se a coleção “Kinder und Hausmärchen” (Contos para a criança e para família), que são histórias que definem a infância, publicados em dois volumes nos anos de 1812 e 1815. Esta

coleção conta com 200 contos, tais como “João e Maria”, “Bela Adormecida”, “Rapunzel”, “Chapeuzinho Vermelho”, “Branca de Neve”, “Pele de Asno”, que um século antes havia vibrado nas páginas de Charles Perrault (1628-1703), neste se constata duas fontes clássicas italianas: as narrativas de Boccaccio e de Giambattista Basile com seu livro *Conti de conti* (Contos de contos).

Os irmãos Grimm não somente disseminou a cultura do faz de conta em todo mundo, mas trouxeram também grandes contribuições para a gramática. Suas obras possuem grande contribuição para a imaginação das crianças, em que possibilita o despertar pelo gosto à leitura, bem como, possuem uma grande relevância para a literatura alemã, tornando-se, também reconhecidas mundialmente.

Em consonância com os irmãos Grimm, Hans Christian Andersen, um inquieto viajante, também publicou várias obras destinadas ao público infantil, como os *Contes pour enfants* (Contos para as crianças, publicado em 1835) e *Contes* (Contos), estes tornaram Andersen um escritor universal devido aos seus personagens (O Soldadinho de Chumbo, A Rainha da Neve e o Patinho Feio).

Assim, estes precursores tornaram-se grandes referências mundiais quando se fala em literatura infantil, pois foram os primeiros a valorizar obras destinadas a este público.

1.1.1 O surgimento da literatura infantil no Brasil

No Brasil não foi diferente, porém somente em meados do século XX que os livros e a literatura começaram a ser valorizados no Brasil, com as obras de Monteiro Lobato e sua “Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo”.

Monteiro Lobato, nascido na cidade de Taubaté, interior de São Paulo em 1882, foi um dos grandes precursores da literatura infantil brasileira, como também para a contação de histórias, pois apresenta em suas obras a personagem Dona Benta, que sempre contava histórias as crianças, Pedrinho e Narizinho, aos bonecos, Emília e o Visconde, e a um adulto, a Tia Nastácia. Monteiro Lobato tinha uma preocupação pedagógica, em relatos como “Geografia de D. Benta” ou “História do mundo para crianças”. Segundo Zilberman (2003):

Não sendo, evidentemente, obras conformistas, nem destinadas ao uso no colégio, Lobato lhes dá um caráter escolarizante, reproduzindo Dona Benta a posição de mestra - crítica e boa ouvinte das interrupções dos meninos - e Pedrinho, Narizinho e os outros, a de alunos compenetrados, atentos à lição transmitida. (ZILBERMAN, 2003, p.207)

Desta forma, surge a literatura brasileira, no qual o texto literário preenche uma função pedagógica, associando a própria escola. Dona Benta, é uma narradora adulta, que após realizar a leitura de algum livro, sempre refaz os principais episódios do original. A teoria da história infantil é um aspecto originado do livro, por intermédio das reflexões de Dona Benta e as crianças.

A partir do lançamento de “A Menina do Narizinho Arrebitado” (1920), de Monteiro Lobato, foi que suas obras começaram a oferecer às crianças leituras adequadas à sua faixa etária. Segundo Coelho (2000, p.138) “Foi Monteiro Lobato que, entre nós, abriu caminho para que as inovações que começavam a se processar no âmbito da literatura adulta (com o Modernismo) atingissem também a infantil”.

Assim, Lobato se tornou muito conhecido entre as crianças, pois suas obras possuíam um estilo de escrita com linguagem simples, em que a fantasia e a realidade estão lado a lado. Muitas foram suas obras destinadas ao público infantil, como: “O Saci, Fábulas do Marquês de Rabicó, Aventuras do Príncipe, Noivado de Narizinho, O Pó de Pirlimpimpim, Reinações de Narizinho, As Caçadas de Pedrinho, Emília no País da Gramática, Memórias de Emília, O Poço do Visconde, entre vários outros”.

Monteiro Lobato tornou-se assim, uma grande influência na literatura infantil brasileira, como na contação de histórias, pois foi por meio de suas obras e seu trabalho que essa arte conseguiu o devido reconhecimento em nossa sociedade.

Logo, a contação de histórias no Brasil se faz importante pois, beneficiou outras escritas para o público infantil, como também possibilitou a figura do contador de histórias em nosso meio.

1.1.2 Influência da literatura infantil na contação de histórias

A contação de histórias não se inicia de forma isolada e sem fundamento na vida de uma criança, ela sempre estará ligada, a princípio, pela observação dos adultos no processo do ato de ler, em meio aos livros infantis ou não, da literatura,

da arte, da poesia, do lúdico, enfim, se eterniza a leitura ao mundo encantado que permeia a infância.

E quando se fala de criança, remonta toda a vivência desta, em que se apresentado, desde muito pequena no mundo da leitura, tem o livro como algo que carrega com alegria, talvez devido seu colorido das figuras, pela delicadeza das princesas, pelos formatos dos animais, bem como pelo incentivo já aplicado, seja pela família, creche, escola, igreja, através da leitura que proporciona compreensão de sons, falas e gestos.

Assim, na infância o livro toma seu lugar, primeiramente na família, e na escola por sua vez, que o processo de ler e contar histórias se consolida.

Segundo Machado (2008, p.112):

Nessa fase inicial de descoberta dos livros, conta muito não só o texto verbal propriamente dito como também as escolhas gráficas em que se apresenta e as ilustrações às quais preferimos designar como texto não-verbal. Esta opção liga-se ao caráter dialógico que o texto não verbal mantém com o texto verbal, que adquire grande relevância quando se aprende a ler. Essas duas esferas a verbal e a não-verbal, embora exijam capacidades diferenciadas no processamento da leitura, não se separam. Uma projeta na outra sentidos que se complementam, contrariando, portanto, a função meramente ilustrativa das imagens, que se ofereceriam apenas como apoio para confirmar o que se lê no texto verbal. Nesse diálogo, tanto a criança que já lê com fluência como aquela que arrisca adivinhações sobre o que vê/lê participam ativamente do processo de produção de sentidos quando abrem um livro.

Assim, sabe-se que não somente o texto verbal auxilia na aprendizagem da criança, mas o texto dito como não verbal que se apresenta através de gestos, ilustrações, expressões, gravuras, sons, toques, entre tantos outros, que possuem grande relevância na prática de leitura.

Portanto, as obras literárias infanto-juvenis, tornam-se uma ferramenta indispensável para o despertar do imaginário da criança, como também torna-se grande aliado para a formação de um novo leitor.

Após toda ciência exposta acima, referente a toda contextualização histórica da literatura infantil, a principal responsável pela arte da contação de histórias, buscar-se-á nos tópicos seguintes, fundamentar essa relevante atuação da contação de histórias com estímulo da memória e imaginação.

1.2 RESGATES DA MEMÓRIA E ESTÍMULO À IMAGINAÇÃO POR MEIO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Sabe-se que a contação de histórias sempre estivera presente em meio à sociedade, em tempos passados servia para narrar acontecimentos, transmitir valores, mitos, crenças, tinham um caráter moral na sociedade, servindo mais para instruir do que para divertir.

Segundo Bettelheim (1992), as histórias antigamente tinham propósitos de ditar padrões da sociedade, mostravam como deveria ser o comportamento das pessoas através das histórias.

Portanto, essa arte coloca o homem em comunicação durante milênios, e serve tanto para informar quanto para educar, as histórias fazem refletir sobre as qualidades já esquecidas. Segundo Busatto (2003), “Contar histórias é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser”.

A arte de contar histórias estabelece um caminho que permite desenvolver um resgate da memória já esquecida, e o ato do ser humano comunicar-se, através desta a imaginação encontra lugar na literatura tradicional, pois os contos geralmente são curtos, e resta a imaginação completá-los.

Sabe-se que em tempos passados os saberes eram transmitidos oralmente, pois não existia a escrita, assim dava-se grande importância à memória nas sociedades tradicionais, pois esta era o único recurso para se transmitir o conhecimento passado de geração a geração. Assim diz Meirelles (1979, p. 41):

O ofício de contar histórias é remoto (...) e por ele se perpetua a literatura oral, comunicando de indivíduo a indivíduo e de povo a povo o que os homens, através das idades, têm selecionado da sua experiência como mais indispensável à vida.

Sempre que se ouve uma história, ativa-se a memória corporal, pois primeiro recebe-se através das sensações corporais, só depois recebe-se de forma racional. Segundo Coelho (2001, p.31), “estudar a história é ainda escolher a melhor forma ou o recurso mais adequado de apresentá-la”.

As produções realizadas de forma adequadas à faixa etária das crianças, se fez de extrema importância, pois as histórias possuem um papel significativo ao

senso de justiça social, e através destas pode-se criar novos rumos à imaginação, tanto quanto boas ou ruins, assim sua atuação se faz decisiva na formação e no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Etimologicamente, segundo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o significado de “*História*”- [Do gr. *historía*, pelo lat. *historia*].

Substantivo feminino

1. Narração metódica dos fatos notáveis ocorridos na vida dos povos, em particular, e na vida da humanidade, em geral: *a história do Brasil; história universal*.
2. Conjunto de conhecimentos adquiridos através da tradição e/ou por meio dos documentos, relativos à evolução, ao passado da humanidade.
3. Ciência e método que permitem adquirir e transmitir aqueles conhecimentos.
4. O conjunto das obras referentes à história.
5. Conjunto de conhecimentos relativos a esta ciência, ou que têm implicações com ela, ministrados nas respectivas faculdades: *estudante de História*. [Com cap., nesta acepç.]
6. Tratado ou compêndio de história.
7. Exemplar de um desses tratados ou compêndio.
8. Estudo das origens e processos de uma arte, de uma ciência ou de um ramo do conhecimento: *história da pintura; história da medicina*.
9. Narração de acontecimentos, de ações, em geral cronologicamente dispostos: *a história das viagens do Capitão Cook; a história de Napoleão*.
10. Narração de fatos, acontecimentos ou particularidades relativas a um determinado assunto: *histórias do Rio antigo; Longa e curiosa é a história daquele casarão*.
11. Conto, narração, narrativa: *Meu avô era grande contador de histórias; Conhece a história do Chapeuzinho Vermelho?*
12. Enredo, trama, fábula: *É um romance ótimo, apesar de quase não ter história*.
13. Patranha, lorota, petá; conto: *Nada havia de verdade no que patife lhe contara: tudo era história*.
14. Complicação, amolação, chateação: *Saiu logo da festa, porque não queria saber de histórias*.
15. Luxo, melindre, dengue, complicação: *Não se faça de rogado, porque não queria saber de histórias*.
16. Relação amorosa; caso, aventura: *Era do conhecido de todos a sua história com a moça*.
17. Fam. Coisa, objeto, negócio, troço: *Que história é essa aí na sua blusa?* [Dim. irreg.: *historieta, historiola*. Cf. *historia*, do v. *historiar*.]

Já a palavra “*Estória*” ao ser pesquisada no dicionário Aurélio, percebeu-se que não havia etimologia fundamentada, a não ser a já explícita no substantivo grafado como *história*. Assim, mediante pesquisas em dicionários on-line, foi possível encontrar uma definição para critérios de comparação, sendo a escolhida disponibilizada no Dicionário Oxford Languages, na qual a *estória* é:

“Substantivo feminino - Texto popular; narrativa tradicional: estória infantil. [Gramática] Palavra geralmente usada para designar uma narrativa de ficção: a estória da vovó. Etimologia (origem da palavra *estória*). Do inglês *story*.”

Portanto, a etimologia recomendada pela Academia Brasileira de Letras é *história*, que no presente trabalho remete histórias reais, que foram passadas de geração a geração, já a palavra *estória* remete a ficção e, é considerada arcaica, em que, em tempos medievais não havia uniformização ortográfica.

Assim, a contação de história serve para resgatar a cultura e costumes já esquecidos de um povo, como também instigar a imaginação e a criatividade da criança, contribuindo também para o desenvolvimento sócio cognitivo das mesmas.

2 APRENDIZAGEM E ESTIMULAÇÃO COGNITIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Neste capítulo serão abordados alguns apontamentos sobre o aprendizado e o desenvolvimento dos aspectos afetivos e cognitivos da criança, bem como a contação de história como ferramenta para viabilizar a estimulação cognitiva e o aprendizado.

2.1 APRENDIZAGEM

Desde criança até a fase adulta, o desenvolvimento mental das pessoas é um processo contínuo de formulação de estruturas diferentes, que, ao lado de características que são constantes e comuns a todas as idades, refletem o seu grau de desenvolvimento intelectual (FERRACIOLI, 1999).

Esse processo de desenvolvimento se dá por meio do resgate do equilíbrio entre a estrutura anterior e a ação do meio, sendo assim, essas estruturas se sucedem. Isso gera uma garantia de equilíbrio mais estável do que o anterior, rumo a uma estrutura mais ampla (PIAGET, 1983; PIAGET, 1967).

De acordo com Piaget (1967), as atividades mentais são organizadas por meio de estruturas variáveis, que envolvem os aspectos motor ou intelectual e afetivo, na dimensão individual e na social.

Nessa teoria as características invariáveis seriam as funções de interesse, explicação, que não se alteram com o nível mental do indivíduo. Ao verificar que essas estruturas eram contínuas e que cada uma delas fazia parte da construção da seguinte, Piaget dividiu esse desenvolvimento em grandes estádios ou períodos, como demonstrado na tabela abaixo.

Tabela 1- Estádios de desenvolvimento Piaget.

Estádio da	Faixa etária aproximada
Inteligência Sensório-Motora	até 2 anos de idade
Inteligência Simbólica ou Pré-Operatória	de 2 a 7-8 anos
Inteligência Operatória Concreta	de 7-8 anos a 11-12 anos
Inteligência Operatória Formal	a partir de 12 anos

Fonte: Ferracioli (1999).

A caracterização de cada estágio se dá em função de uma certa atividade potencial que é suscetível de atingir esse ou aquele resultado, dependendo do meio no qual a criança vive (PIAGET, 1982). Ainda que as idades médias se distinguem de um indivíduo para outro, a ordem de sucessão é constante, de acordo com o meio social e seu grau de inteligência (PIAGET; INHELDER, 1978).

De acordo com essa teoria o aprendizado não seria inerente do sujeito-organismo, ou do objeto-meio, ele seria produto das interações entre ambos. Ainda de acordo com essa teoria, a inteligência estaria atrelada à aquisição de conhecimento.

O aprendizado se daria no contato da criança com novas experiências, a criança combinaria em seu cérebro os novos aprendizados com aqueles que já existiam, resignificando suas experiências e aprendizados anteriores e ampliando sua inteligência.

Para Scholze, Brancher e Do Nascimento (2019), não há uma única forma de aprender, como também não existe uma idade estabelecida para que inicie ou cesse a capacidade de aprendizagem. Os autores afirmam que a aprendizagem provoca alterações no comportamento que resulta da experiência. Ela acontece ao longo do desenvolvimento normal durante toda a vida, com a condição de que algo desperte nosso interesse.

Quando brinca, a criança aprende e identifica que há motivação e satisfação nessa aprendizagem, pois ela pode apoiar sua nova aprendizagem, naquilo que lhe dá prazer e é familiar (SCHOLZE; BRANCHER; DO NASCIMENTO, 2019).

Vygotski é outro autor que em seus estudos também destaca o importante papel da experiência na aprendizagem, afirmando que as crianças iniciam o processo de aprendizado antes mesmo de iniciarem formalmente seus estudos na escola, ocorrendo este a partir do momento que começam a entender os nomes de objetos que a cercam.

Vygotsky (1987), afirma que é preciso considerar que o brincar só será prazeroso para a criança se for atrativo para ela. Ou seja, se o resultado das brincadeiras não for agradável para a criança, ela não terá prazer. Ainda segundo Vygotsky (1987) através da brincadeira a criança cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que fará com que ela chegue a uma zona real de desenvolvimento.

A interação da realidade com o mundo imaginário ou os pensamentos relações concreto x abstrato, realidade x pensamento influenciará no crescimento da criança, como também na sua conexão com o mundo e suas ações. Assim, a brincadeira reflete a performance da criança na ZDP e conseqüentemente possibilita o desenvolvimento infantil (VYGOTSKY *apud* QUEIROZ, 2005).

A brincadeira é uma importante fonte de desenvolvimento, por meio dela a criança constrói idéias sobre sua vivência, adquire cultura e se desenvolve cognitivamente e emocionalmente. Através da brincadeira a criança interage com outras pessoas, aprende regras, vivência diversas emoções e pode dar lugar a sua imaginação.

Antunes (2004), afirma que é mediante a brincadeira que a criança se apropria do mundo, sendo assim, não existe brincar sem aprender. Quando brinca a criança pratica diversos elementos (sentir, imaginar, falar, experimentar, entre outros). Quando estes elementos são associados aos conhecimentos que a criança já possui originam em novas significações que serão aplicadas no cotidiano da criança (SCHOLZE; BRANCHER; DO NASCIMENTO, 2019).

Assim pode-se presumir que as atividades que as crianças desempenham com apoio de um responsável, poderão ser desempenhadas por elas. Isso demonstra que para que as estruturas mentais superiores sejam consolidadas, as crianças precisam ser expostas a diversos tipos de atividades lúdicas.

Em consonância com os autores supracitados, Wallon ressalta o impacto do ambiente e das experiências na aprendizagem, sendo este um dos conceitos fundamentais da sua teoria. Para ele o desenvolvimento ocorre no meio no qual o indivíduo está inserido, sendo a escola um dos meios indispensáveis para o aprendizado tanto do aluno quanto do professor.

Wallon traz em sua teoria psicogenética como eixo principal do processo de desenvolvimento a integração, em dois sentidos, sendo eles a Integração organismo-meio e a Integração cognitiva-afetiva-motora (MAHONEY; DE ALMEIDA, 2005).

O autor supracitado afirma que para se estudar a criança, faz-se necessário o estudo do meio ou dos meios em que ela se desenvolve. A interação organismo-meio, diz respeito à interação da criança com o meio, uma relação complementar entre os fatores orgânicos e socioculturais (MAHONEY; DE ALMEIDA, 2005).

Segundo Wallon (1975, p. 164, 165, 167):

A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal... Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a 'forma' que amolda sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente.

De acordo com esta teoria o desenvolvimento do sujeito se faz a partir da interação do potencial genético, típico da espécie humana, e uma vasta variedade de fatores ambientais (MAHONEY; DE ALMEIDA, 2005).

Quanto à Integração cognitiva-afetiva-motora, o sistema afetivo concede as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão. O sistema ato motor concede a possibilidade de mudança do corpo no tempo e no espaço, as reações posturais que garantem o equilíbrio corporal, bem como o apoio tônico para as emoções e sentimentos se expressarem (MAHONEY; DE ALMEIDA, 2005).

O sistema cognitivo compreende um conjunto de funções que viabiliza a entrada e a manutenção do aprendizado mediante imagens, noções, idéias e representações. É ele que proporciona registrar e rever o passado, fixar e analisar o presente e projetar futuros possíveis e imaginários. A pessoa é o quarto conjunto funcional, sendo a expressão da integração em sua totalidade (MAHONEY; DE ALMEIDA, 2005).

Os estágios da teoria psicogenética, são interdependentes e a sua configuração e o seu funcionamento demonstram a presença de todos os componentes que moldam a pessoa como pode ser observado abaixo.

Tabela 2 - Estágios de desenvolvimento Wallon - dos 3 meses de idade aos 6 anos.

Teoria psicogenética de Henri Wallon				
Estágio	Predominância do conjunto funcional e da direção ¹	Indicadores	Principais aprendizagens	Principais recursos de aprendizagem
Impulsivo (nascimento a 3 meses) e Emocional (3 meses a 1 ano) ¹	– motor-afetivo – centrípeta (para o conhecimento de si)	– impulsivo: responder às sensibilidades intero e proprioceptivas → atividade generalizada do organismo, movimentos reflexos e impulsivos; – simbiose fisiológica, afetiva e cognitiva (em prolongamento à simbiose fetal); – respostas à sensibilidade exteroceptiva → pela resposta do outro, atividades descoordenadas vão se transformando em sinalizações cada vez mais precisas para expressar bem-estar e mal-estar: medo, alegria, raiva, etc.; – movimentos descoordenados → movimentos expressivos = atividades circulares; – consciência corporal.	– “o que sou?” – recorte corporal	– fusão com o outro
Sensório-motor (12 a 18 meses) e Projetivo (18 meses a 3 anos)	– cognitivo – centrífuga (para o conhecimento do mundo exterior)	– marcha e fala; – movimentos instrumentais (praxias), comunicação simbólica; – exploração sistemática do real: pegar, montar, desmontar, nomear, identificar, localizar; – atividade circular mais elaborada: coordenação mútua dos campos sensoriais e motores (ajustamento do gesto aos seus efeitos), ato motor completa o ato mental, dando mais expressividade a ele; – movimentos projetivos: mimesmo, imitação e simulacro (prelúcios da representação).	– “eu sou diferente dos objetos?” – consciência de si	– contato com diferentes espaços, situações e pessoas; – respostas às perguntas
Personalismo (3 a 6 anos)	– afetivo – centrípeta	– progresso das respostas à sensibilidade exteroceptiva; – três características marcantes nas relações interpessoais: • oposição ao outro (relações negativistas): recusa e reivindicação; • sedução ou idade da graça (relações sedutoras); • imitação (relações imitativas para usar o outro, que antes negou, como modelo para ampliar as competências). – inércia mental (totalmente absorvida por suas ocupações do momento, sem ter controle sobre mudanças ou fixação sobre elas) pode levar a: • atividade de instabilidade (reage indiscriminadamente aos estímulos exteriores); • atividade de perseveração (permanece na atividade, alheia aos estímulos exteriores); – aparecimento de ciúmes e paixão.	– “eu sou diferente dos outros?” – consciência de si	– oportunidades variadas de convivência com outras pessoas (crianças ou adultos) – negação

¹ As idades apresentadas são as indicadas pela teoria.

² A partir do primeiro estágio, a teoria se ateu ao jogo da predominância afetivo versus cognitivo.

Fonte: Mahoney; De Almeida (2005).

Tabela 3 - Estágios de desenvolvimento Wallon - dos 6 anos de idade à fase adulta.

Estágio	Predominância do conjunto funcional e da direção	Indicadores	Principais aprendizagens	Principais recursos de aprendizagem
Categorial (6 a 11 anos)	– cognitivo – centrífuga	– disciplina mental de concentração, atenção (maturação dos centros nervosos de discriminação e inibição); – no plano motor: gestos mais precisos, elaborados mentalmente com previsão de etapas e conseqüências; – superação lenta do sincretismo = 2 etapas: • pensamento pré-categorial (até cerca de 9 anos), ainda marcado pelo sincretismo. O par é a unidade menor de pensamento (um par interage com outros pares, por vezes em seqüências extravagantes, podendo ocorrer encadeamento fabularório); • pensamento categorial (a partir dos 9 anos): formação de categorias intelectuais. Tarefas essenciais de conhecimento: definir e explicar (um objeto se define quando se recorta e diferencia dos demais; só se explica quando as relações estão claras). Tarefa árdua, tanto da definição, como da explicação.	– “o que é o mundo?” – descoberta de semelhanças e diferenças entre objetos, idéias, representações.	– variedade de atividades; – ligação com o que já sabe; – imperícia como parte do processo.
Puberdade e Adolescência (acima de 11 anos)	– afetivo – centrípeta	– última e movimentada etapa que separa a criança do adulto; – fortalecimento do pensamento categorial; – apreensão da noção de tempo futuro completa a consciência de si; – alteração do esquema corporal; – ambivalência de sentimentos; – questionamentos de valores.	– “quem sou eu? quais são meus valores? Quem serei no futuro?” – consciência temporal.	– oposição aos outros e às idéias; – vivência de valores. – convivência com pares
Adulto	– equilíbrio entre afetivo e cognitivo	– definição de valores; – comportamentos de acordo com os valores assumidos; – responsabilidade pelas conseqüências de seus valores e atos; – controle cortical sobre as situações que envolvem cognitivo-afetivo-motor.	– “eu sei que sou e o que esperam de mim”.	– convivência com o outro; – experiências próprias se transformam em preceitos e princípios.

Fonte: Mahoney; De Almeida (2005).

De acordo com Mahoney e De Almeida (2005), é importante lembrar que a forma de afetividade facilitadora se expressar no processo ensino-aprendizagem, depende da existência e de estabelecimento de limites. Os limites facilitam o processo ensino-aprendizagem, assegurando o bem-estar dos envolvidos, sendo que estes também são uma expressão de afetividade.

Os autores estudados neste subtópico tem um ponto de vista similar, quanto ao aprendizado, sendo o de que este se daria no contato da criança com novas experiências, a criança combinaria em seu cérebro os novos aprendizados com aqueles que já existiam, ressignificando suas experiências e ampliando sua inteligência.

2.2 APRENDIZAGEM, NEUROCIÊNCIAS E ESTIMULAÇÃO COGNITIVA

O neuropsicólogo Vygotsky e o psicólogo Piaget também tiveram uma importante participação na área da neurociência, no que se refere aos processos do pensamento, linguagem, comportamento e aprendizagem.

A neurociência contribui significativamente para melhorar o desempenho de profissionais da educação, haja visto que estuda como as áreas responsáveis pela memória, esquecimento, sono, atenção, movimento, medo, humor, afetividade, lógica e linguagem, são estruturadas fisiologicamente em cérebros de crianças e adultos.

Ela tem como escopo, em especial, as capacidades mentais mais complexas, como memória e a atenção, que abrangem o pensamento e suas complexas ligações com as estruturas da linguagem, a aprendizagem e as influências do mundo externo, intercedendo o desenvolvimento sociocultural no processo histórico do sujeito. É importante ressaltar que a memória tem sido indicada como um dos principais alicerces da aprendizagem humana (LENT, 2010; IZQUIERDO, 2011; PEREIRA Jr., 2010 *apud* DE SOUZA; ALVES, 2013; RELVAS, 2016)

O termo Neurociências surgiu por volta dos anos de 1960, revelando um campo vasto mais que a neuroanatomia e neurofisiologia, tendo como pioneiros, Vygotsky e Luria (PEREIRA Jr, 2010 *apud* DE SOUZA; ALVES, 2013). A Neurociência é o estudo do sistema nervoso e suas ligações com toda a fisiologia do

organismo, compreende-se a relação entre cérebro e comportamento (VENTURA, 2010).

Consenza e Guerra (2011), define a neurociência como o conjunto de ciências abarcadas no estudo do sistema nervoso, principalmente do cérebro. O conhecimento sobre o ser humano, em sua diversidade, na visão filosófica, antropológica, social, psicológica, biológica e neurológica, tem o embasamento a interdisciplinaridade, sendo que a educação, como arte em construção, é o eixo central da interdisciplinaridade. As Neurociências são composta por cinco grandes disciplinas neurocientíficas (LENT, 2010). Para facilitar o entendimento inserimos um esquema a seguir que traz as áreas neurocientíficas e o campo de estudo de cada uma.

Figura 1 - Resumo das disciplinas abordadas pela Neurociências



Fonte: Lent (2010).

Não há um limite bem definido entre essas áreas haja visto que elas são interligadas, portanto, é evidente que nessas áreas, sendo então necessário transitar de uma área para outra, para compreender o funcionamento do sistema nervoso.

A neurociência cognitiva estuda e estabelece relações entre cérebro e cognição sobretudo em áreas significativas para a educação. O diagnóstico precoce de transtornos de aprendizagem está entre as prioridades da Neuroaprendizagem, melhorando os métodos pedagógicos de desenvolvimento da aquisição de informações e conhecimentos em crianças que apresentam transtornos e dificuldades de aprendizagem, bem como a identificação de seus estilos individuais de aprendizagem no contexto escola (MALUF, 2005).

Portanto, conhecer o funcionamento cerebral é essencial para compreender como se ocorre a aprendizagem de todas as pessoas, em todas as idades e situações, principalmente na educação (MALUF, 2005; TERUEL, 2017).

A neurociência tem indicado ser uma parceira essencial da educação, trazendo uma bagagem de saberes sobre o Sistema Nervoso Central, local onde ocorrem os comportamentos, pensamentos, emoções e movimentos. Os conhecimentos da área da educação podem ser melhorados quanto à efetividade e eficácia, considerando que o surgimento e avanço da neurociência favoreceram significativamente o desenvolvimento de soluções de diversos transtornos e doenças, incluindo os problemas educacionais. A neurociência estuda cada funcionamento do cérebro possibilitando a intervenção nas dificuldades, transtornos e distúrbios de aprendizagem (SCHNEIDER, 2019).

As neurociências não têm como objetivo criar uma nova pedagogia ou prometer soluções para as dificuldades da aprendizagem, mas fundamentam a prática pedagógica e orientam ideias para intervenções, demonstrando que estratégias de ensino que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes (CONSENZA; GUERRA, 2011).

As neurociências trazem grandes contribuições para a educação. A parceria entre as neurociências e o profissional da pedagogia dentro desse contexto, acarretará em ganhos satisfatórios para o processo de ensino aprendizagem.

Essa parceria poderá viabilizar práticas educativas que beneficiam a qualidade de vida e proporcionam melhores condições de aprendizagem, pois sabe-se que para atingir o sucesso escolar é importante alinhar a didática as necessidades específicas do indivíduo. Assim, os pedagogos terão mais sucesso em sua didática estudando como o cérebro aprende e utilizando estes conhecimentos na educação.

O estudo das neurociências por educadores auxilia na redução do fracasso escolar e frustrações futuras ao longo da Educação Básica. A plasticidade neural ou neuroplasticidade é encarregada da aprendizagem do indivíduo, ativada pela área do córtex cerebral. Assim, quando educadores adquirem o conhecimento sobre o processo de funcionamento do cérebro, se apoderam de uma ferramenta importantíssima no processo de ensino e aprendizagem que remetem ao sucesso escolar tão almejado no Brasil (AVELINO, 2019).

Outro fator importante é o de que o conceito de neuroplasticidade advindo das neurociências, modificou à ideia que se tinha no passado, de que quem não aprendia, não aprendia porque seu cérebro não poderia dar conta da aprendizagem, então não haveria nenhuma forma do educador auxiliar essa pessoa. Por meio dos estudos neurocientíficos foi possível conscientizar os professores e a sociedade de que há diversos tipos de transtornos e condições que podem atrapalhar o desempenho acadêmico.

Bartoszeck e Bartoszeck (2009), afirma que quando o indivíduo não é estimulado na infância, este poderá aprender na vida adulta, mas será necessário um maior empenho deste para aquisição de aprendizagem. Consenza e Guerra (2011) ressaltam que o cérebro adulto não possui o mesmo potencial que o cérebro das crianças, ou seja, a criança possui um maior potencial para aquisição de novos saberes.

Portanto entende-se que a criança necessita ser estimulada na infância para que consiga se desenvolver com plenitude, aproveitando seu potencial de aprendizagem ao máximo.

As neurociências assim como os autores citados no tópico anterior, também mostram que as pessoas possuem capacidades para aprender e ressignificar novas aprendizagens com base nas experiências vividas na escola e na vida social.

Por meio dessas experiências, o cérebro realiza novas sinapses e constitui circuitos neuronais interligadas e consistentes, ocasionando aumento na velocidade dos circuitos de interligações das sinapses potencializando o processamento de informações, sentimentos, de emoções, de aprendizado capaz de reorganizar a funcionalidade das conexões e a estrutura do cérebro (CONSENZA; GUERRA, 2011).

As regiões cerebrais encarregadas da aprendizagem possuem uma maior plasticidade neural e as áreas do córtex cerebral são ativadas momentaneamente durante esse processo, é importante que os profissionais conheçam esses fatores que envolvem a aquisição da aprendizagem (TERUEL, 2017; MALUF, 2005).

A plasticidade neural ou neuroplasticidade consiste na capacidade do sistema nervoso central se modificar em decorrência de estímulos ambientais. Esse processo é possível devido à formação de novos circuitos neurais, à reconfiguração da árvore dendrítica e à alteração na atividade sináptica de um determinado circuito ou grupo de neurônios.

Assim, a constante de transformação do sistema nervoso permite ao indivíduo adquirir novas capacidades psicomotriciais, cognitivas e emocionais, e aprimorar as já existentes (TERUEL, 2017).

A plasticidade sináptica é a responsável pela capacidade de transformação dos neurônios e pela aquisição das memórias, sendo que a manutenção de atividades criativas e estimulantes pode proporcionar a melhora da evocação da memória. A estimulação é uma forma de manter atividade neural em alta, sendo este um dos fatores capazes de proteger os neurônios da degeneração, a leitura, a prática de atividades criativas e a disposição em viver novas situações, novos desafios e explorar novos ambientes são hábitos de vida saudáveis em termos cognitivos (DALMAZ; ALEXANDRE-NETTO, 2004).

Quando o sujeito é exposto a novas ideias ocorre um aumento de desempenho de diferentes domínios. Alguns programas propõem a ampliação e estimulação da plasticidade cerebral por meio de estimulação cognitiva (FERP, UGB et al. 2018).

O termo estimulação de acordo com Zimerman (2000) é a capacidade do indivíduo de buscar recursos para manter a mente, as emoções, as comunicações e os relacionamentos em plena atividade.

É importante entender que o cérebro é como se fosse um músculo, assim como um músculo para se fortalecer utiliza-se dos exercícios físicos, o cérebro utiliza da ginástica cerebral para se fortalecer e potencializar seu desempenho, bem como para a manutenção das reservas sináptica.

2.3 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA INFÂNCIA

A literatura mostra a relevância da estimulação cognitiva na construção da aprendizagem infantil, e para o desenvolvimento global infantil, bem como seus benefícios para o desempenho escolar (CAVALCANTE, 2020). Ao propiciar a estimulação cognitiva é ofertado a criança o aprendizado, que é uma meta da educação (BARTOSZECK; BARTOSZECK, 2007).

O pedagogo é um mediador desse processo juntamente com a família, ambos possuem papéis distintos, porém complementares e essenciais para o desenvolvimento emocional e cognitivo integral da criança.

Durante o desenvolvimento infantil há períodos críticos, onde o grau de plasticidade neuronal está em alta, este período é reconhecido como “janelas de oportunidade”, e se evidenciam ao longo da primeira infância, onde o cérebro da criança está passível à estimulação sensorial, propiciando o amadurecimento dos sistemas neurais (BARTOSZECK; BARTOSZECK, 2007). Os níveis de neuroplasticidade cerebral elevados, permitem também a assimilação e o aprendizado (CAVALCANTE, 2020).

São exemplos de estímulos sensoriais primordiais para o desenvolvimento cognitivo da criança: cores, sons, movimentos e afetividade. A estimulação precoce interage intensamente com os órgãos dos sentidos e com a carga genética da criança, fazendo com que haja a produção de um efeito decisivo no desenvolvimento cerebral desta, ocasionando impactos a longo prazo (BARTOSZECK; BARTOSZECK, 2007).

Haja visto que a cognição engloba o desenvolvimento do raciocínio, pensamento, memória, abstração, imaginação, linguagem, dentre outras, entende-se que o desenvolvimento cognitivo está correlacionado a qualidade de aprendizagem da criança, sendo primordial para seu desenvolvimento.

A primeira Infância consiste no período dos 0 aos 6 anos, sendo esta uma fase crucial para o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais e para a aquisição de capacidades fundamentais que possibilitarão o aprimoramento de habilidades futuras mais complexas (SHONKOFF *et al.*, 2000).

Crianças que possuem um desenvolvimento saudável na primeira infância têm maior facilidade de se adaptarem aos diferentes meios e de obter novos conhecimentos, isso corrobora para que posteriormente essas crianças tenham um bom desempenho escolar (SHONKOFF *et al.*, 2000).

Para um desenvolvimento cerebral da audição e linguagem, faz-se necessário ouvir e perceber os sons, ao nascer os bebês já possuem capacidade de diferenciar os sons de cada classe fonêmicas, essa habilidade de distinção fonêmica global vai aprimorando-se de acordo com os sons que são apresentados aos bebês, assim ele será apto a diferenciar os fonemas maternos no seu segundo semestre de vida (FOX; LEVITT; NELSON, 2009).

No que diz respeito à dimensão da linguagem, o período sensível da pronúncia e proficiência gramatical ocorre antes dos dez anos de idade, isso serve

como alicerce para o aprendizado integral da língua posteriormente (FOX; LEVITT; NELSON, 2009).

O desenvolvimento das funções cognitivas mais especializadas como atenção, memória, planejamento, raciocínio e juízo crítico também começam na primeira infância através de habilidades como controle de impulsos, a capacidade de redirecionar atenção e de lembrar de regras. Essas funções serão aprimoradas no decorrer da adolescência e até a maioridade, entretanto as conexões essenciais começam a ser estabelecidas nos primeiros anos de vida (FOX; LEVITT; NELSON, 2009).

Diante do exposto percebe-se que a contação de histórias torna-se um caminho para a estimulação cognitiva das crianças, pois essa ferramenta auxilia na formação de sentidos das palavras ouvidas, introduzidas nesse âmbito da história, promove a ampliação do vocabulário e favorece o desenvolvimento de leitura e escrita.

É importante utilizar essa ferramenta na primeira infância, para aproveitar o fato de que nessa etapa as crianças são como “esponjas”, absorvendo muito mais de suas experiências do que em outras etapas da vida.

3 CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Neste capítulo será abordado sobre os benefícios da contação de histórias para o desenvolvimento infantil com ênfase no ensino fundamental e também será abordado sobre técnicas de contação de história com o objetivo de prestar um suporte para os educadores que querem introduzir essa prática em suas aulas.

3.1 BENEFÍCIOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Sabendo que é a partir das vivências e interações que acontecem com a criança, que ocorre o desenvolvimento infantil, a prática da contação de histórias na fase escolar, torna-se uma estratégia dinâmica e pedagógica, sendo uma ótima forma para estimular o desenvolvimento infantil.

A contação de história apresenta diversas possibilidades de desenvolvimento para o ouvinte, como por exemplo a interação com a voz de quem lê ou o desenvolvimento da linguagem oral. Isso demonstra que a leitura não é uma mera decodificação do código escrito (LOPES, 2017).

É importante que os educadores viabilizem momentos prazerosos de contação de histórias, pois isso possibilitará um bom relacionamento entre a criança e a leitura, fazendo com que estas sintam prazer ao ouvir histórias.

São inúmeras as contribuições da contação de histórias, sendo esta uma grande ferramenta para a formação infantil, na assimilação de significados e no desenvolvimento das ações leitoras. É por meio dela também que, as crianças desenvolvem seu senso crítico (COUTO *et al.* 2020).

A escuta de uma história possibilita o contato das crianças com o uso real da escrita, proporcionando o conhecimento de novas palavras, discussão de valores como o amor, família e trabalho, a utilização da imaginação, desenvolvimento da oralidade, estimulação da criatividade e pensamento crítico, tendo impacto na construção da identidade pessoal e cultural do educando, aprimorando seus relacionamentos afetivos, interpessoais e ampliando o espaço para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares, devido seu caráter motivador sobre a criança (DE SOUSA; DALLA BERNARDINO, 2011).

No processo de ensino aprendizagem o docente tem a possibilidade de levar as crianças a adquirirem responsabilidade e auto expressão, levando-as a serem

protagonistas do seu próprio conhecimento de mundo, e isso é possível por meio da utilização de ferramentas importantes como, jogos, brincadeiras, danças e contação de histórias. O encantamento e o divertimento produzido pelas narrativas, facilita diversos tipos de aprendizagem (RIBEIRO, 2008).

A contação de história é uma valiosa fonte de aprendizagem de novos vocabulários. Com as histórias as crianças percebem a gramática do conto: as personagens (protagonista e antagonista), apresentação inicial do conto, sucessão de eventos/ações complexas e o final; essa padronização facilita a compreensão textual e a criação de histórias pela criança, desta forma contribui para as habilidades linguísticas em nível oral e escrito (RIBEIRO, 2008).

Os pedagogos devem se atentar ao fato da literatura poder contribuir para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, para se motivarem a se reinventarem e aprimorar sua prática, tornando-a mais interessante para seus alunos.

Histórias interessantes que prendam a atenção das crianças, podem estimular diversas funções cognitivas como o raciocínio, a curiosidade e a criatividade. Isso faz com que a criança crie e recrie situações mentalmente, seguindo linhas de raciocínio lógico. A contação de histórias também contribui para o desenvolvimento da oralidade com os colegas, resultando assim na interação sócio-cultural, promovendo melhora na socialização da criança.

Outra habilidade que é trabalhada é o senso crítico, pois tomam consciência, por meio da leitura, da realidade de onde vivem e do mundo como um todo, mesmo sem saírem do lugar. As histórias podem favorecer o desenvolvimento da linguagem oral, possibilitando à criança criar imagens mentais e expressar-se por meio da fala, nomeando e relatando o que sua imaginação criou (DE SOUSA; DALLA BERNARDINO, 2011).

De acordo com Silva e Faria (2009), existem três níveis de leitura, o tátil, que se refere ao prazer de tocar o livro com o papel agradável, com ilustrações, figuras e planejamento gráfico caprichado. O segundo seria o emocional, onde a fantasia e a liberdade das emoções mostram o que ele faz e o que provoca em nós, e o terceiro nível seria o racional, que está ligado ao plano intelectual da leitura.

A contação de história além de oferecer informação sobre diferentes temas, históricos, sociais, existenciais e éticos, também auxilia na compreensão e expressão de emoções, haja visto que a leitura provoca no leitor reações emocionais

diversas, vivência de situações existenciais e podem demonstrar formas de lidar com emoções comuns no cotidiano, como raiva, frustração, entre outras.

Um trabalho bem executado com as crianças, explicando espaço, tempo, características das personagens, intensificará a leitura da imagem e da narrativa e simultaneamente desenvolverá a capacidade de observação, análise, comparação, classificação, levantamento de hipóteses, síntese e raciocínio (SILVA; FARIA, 2009).

Percebe-se que é importante que os pedagogos acreditem no prazer que a leitura pode proporcionar e encontrem a maneira adequada para demonstrar isso a criança, haja visto os benefícios cognitivos e emocionais oriundos da prática da contação de história, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

3.2 CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A contação de histórias é uma técnica pedagógica que favorece a ação docente na educação infantil como também no ensino fundamental. Ouvir histórias educa, instrui, desenvolve competências e habilidades cognitivas, estimula a imaginação, além de ser uma aliada no desenvolvimento da linguagem infantil (RIBEIRO, 2008).

Quando uma criança escuta uma história isso facilita a narração e processo de alfabetização e letramento: habilidades metacognitivas, consciência metalinguística e desenvolvimento de comportamentos alfabetizados e meta-alfabetizados, competências referentes ao saber explicar, descrever, atribuir nomes e utilizar verbos cognitivos (penso, acho, imagino, etc.), identificação de letras, relação entre fonema e grafema, elaboração textual, conhecimentos sintáticos, semânticos e ampliação do léxico (RIBEIRO, 2008).

É nos primeiros anos escolares que ocorre a alfabetização. A contação de histórias nesses primeiros anos é primordial, já que nota-se uma correlação entre o estímulo à oralidade e o sucesso na alfabetização, que é caracterizada principalmente pela fluência e compreensão na leitura. Caso a criança não seja estimulada nesses primeiros anos poderá ter uma maior dificuldade para aprender a ler e escrever.

A contação de história é uma ótima ferramenta para a introdução ao mundo da leitura, pois mesmo que a criança não saiba ler ainda, ela pode fazê-la através da escuta de leitura realizada, pois ao se ouvir um texto já é uma forma de leitura.

A prática da contação de histórias é inspiradora e enriquecedora nos primeiros anos escolares, entretanto deve-se tomar o cuidado para que a estrutura da narração seja acessível ao entendimento da criança, com imagens que poderão ser trabalhadas posteriormente com as crianças de forma divertida, para que haja assim um melhor desenvolvimento da capacidade de produção e compreensão textual (DE SOUSA; DALLA BERNARDINO, 2011).

De acordo com Abramovich (1991 *apud* DE SOUSA; DALLA BERNARDINO, 2011), escutar contos é o início do caminho para se tornar um leitor. O pedagogo necessita inserir em seu planejamento curricular momentos para a leitura, incentivando as crianças a gostarem de ler e escrever, e a formação de uma geração de leitores e escritores que enxergam a leitura como fonte de interação e prazer (DE SOUSA; DALLA BERNARDINO, 2011).

Por meio das histórias a criança pode acessar outros lugares, tempos, jeitos de agir e ser. As histórias viabilizam o conhecimento de diversas matérias acadêmicas, conhecimento de povos e suas culturas de forma instigante, sendo um instrumento criativo de exploração que deve ser usado pelo educador.

De acordo com Busatto (2003), ensinar por meio de histórias sobre povos e culturas, fará com que o aluno valorize a identidade cultural e respeite a diversidade cultural. Tahan (1961) afirma que as narrativas de casos e contos podem ser aproveitadas em qualquer atividade acadêmica.

“É o exemplo do escritor Monteiro Lobato, que mostrou que até a aritmética, com seus cálculos e suas frações, pode ser aprendida sob a forma de história...” (TAHAN, 1961, p.26).

Essa forma de ensinar conteúdos rica em encanto e ludicidade, tornam o aprendizado dinâmico, interessante e estimulante para o educando, proporcionando um aprendizado repleto de significado e envolvimento.

Além disso nos enredos dos contos, são exploradas situações ligadas a valores universais como a liberdade, a verdade, a justiça, a amizade, a solidariedade, fazendo com que a criança reflita sobre o convívio em sociedade (DE SOUSA; DALLA BERNARDINO, 2011).

A contação de histórias pode contribuir com as crianças em diversas áreas, auxiliando-as a progredirem, a resolverem seus conflitos, a se tornarem sujeitos ativos e melhores. Por meio dessa estratégia assuntos como morte, rivalidade familiar, sentimentos de inferioridade, podem ser trabalhados para que a criança tenha um desenvolvimento emocional saudável (DINIZ, 2014).

Devido as histórias terem em seu enredo assuntos comuns da infância, podem ser um meio para que as crianças enriqueçam suas experiências. Um exemplo disso são os contos de fadas que podem ajudar as crianças pequenas a trabalharem áreas em que ainda não conseguem se expressar devido à imaturidade (DINIZ, 2014).

Por meio do material estudado percebe-se que é importante trabalhar a literatura na educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma forma lúdica e prazerosa, para estimular o prazer da leitura nas crianças. Para tal é necessário que o professor seja organizado e invista em recursos que prenderam a atenção das crianças durante a contação de histórias.

3.3 TÉCNICAS E RECURSOS UTILIZADOS NAS CONTAÇÕES DE HISTÓRIA

Para que a contação de histórias promova aprendizado e desenvolvimento cognitivo e emocional para a criança é necessário que desperte curiosidade e interesse na criança. Essas que geralmente tem dificuldade de se manterem em uma mesma atividade por um longo período, por isso é interessante que o professor use recursos para prender sua atenção.

O professor necessita buscar recursos variados de narração para que o aluno se familiarize com os livros. É importante também lembrar que as crianças geralmente são inquietas e tem dificuldade de manter a atenção numa mesma atividade por muito tempo. O uso de uma técnica narrativa assertiva fará com que as descrições sejam mais resumidas, poupando tempo e, conseqüentemente, evitando distrações quando o educador for trabalhar com a literatura. Acredita-se então que seja mais produtivo ao educador dar preferência a técnica de contar histórias ao invés de ler (REGATIERI, 2008).

A contação de histórias proporciona à criança um discurso mais direto, sendo assim, causa um maior envolvimento da mesma, tornando as cenas dos fatos

mais reais e atuais. Porém faz-se importante mostrar o livro para elas após a contação, ou intermediar no instante que são lidas, para assim perceberem de onde originaram as histórias, desta maneira o docente estará estimulando o interesse dos educandos para buscarem novos livros e novas histórias (REGATIERI, 2008).

Retomando a importância da contação, ressaltamos que contar histórias é diferente de ler histórias. Quando lemos, temos que seguir as normas da língua escrita, que tem especificidades próprias, que a distingue da linguagem falada (ZILBERMAN, 1990).

Contar história é outra técnica, que nos dá a idéia de uma figura ancestral, de uma memória preservada através da oralidade. Implica uma capacidade de apresentar ou sugerir oralmente para os ouvintes as imagens e situações contidas no texto. “O elemento oral permite uma variedade de opções, possíveis somente na comunicação de viva voz” (ZILBERMAN, 1990).

De acordo com Villardi (1997), quando se conta uma história, se utiliza uma linguagem própria da língua falada. Além disso se faz adaptação do enredo a um registro lingüístico que é mais próximo da realidade e compreensão da criança.

Na hora de contar uma história o educador pode seguir por dois caminhos, o primeiro seria o de alterar o texto escrito, adaptando-o à realidade linguística da criança, ou ler o texto da forma como se encontra no livro.

Villardi (1997) adaptando ou não o texto o educador necessitará de preparar, a forma de ler ou de contar, pois isso é que vai estimular ou não o desejo e o prazer das crianças, além do enriquecimento de suas experiências.

O professor tem um papel muito importante, sendo que para que seja bem sucedido na contação de história, é essencial que goste de ler e saiba transmitir esse prazer pela leitura. Ao escolher uma história o professor precisa se organizar antes de contá-la, os critérios, metodologias e objetivos que irão orientá-lo.

Sisto (2005 *apud* REGATIERI, 2008), afirma que o contador de histórias se utiliza de vários recursos como o tom da voz, o corpo e as expressões faciais, no momento de narrar o texto, fazendo que a arte da oralidade seja elaborada em cena, e que o texto aconteça ali. Além disso a narrativa para o público infantil exige alguns cuidados como por exemplo a adequação da obra à faixa etária do público. É interessante também que o educador busque um maior envolvimento com as crianças a fim de conhecer um pouco da sua história de vida, suas experiências e seus interesses.

Para o educador obter sucesso na contação de história em sala de aula, é necessário o mesmo levar em consideração o espaço físico da sala, que deve ser harmonioso, aconchegante e sem distrações externas, realizar gestos e expressões imitando os personagens, entonação de voz, preparação de figurino para se contar as histórias como por exemplo: avental com os personagens, tapete de feltro colorido, fantoches, dedoches, fantoches de vara, entre outros, todos estes irá auxiliar o professor/contador de histórias, e também serve como estimuladores da imaginação e linguagem dos pequenos (DE SOUSA; DALLA BERNARDINO, 2011).

De acordo com a escritora e pedagoga Fanny Abramovich (*apud* DE SOUSA; DALLA BERNARDINO, 2011), existem 6 itens que o professor/contador de história deve se atentar:

1. Escolher com atenção o que irá contar se atentando a faixa etária e ao objetivo da atividade;
2. Saber com precisão a história que contará;
3. Organizar previamente do início ao fim o momento da contação e adequar o ritmo de narração conforme ocorre o andamento da história;
4. Não realizar descrições demoradas e detalhadas, para estimular a imaginação da criança;
5. Demonstrar no livro as ilustrações da história que a criança está ouvindo, fazendo com que ela tenha contato com o objeto do livro e posteriormente com o ato de ler;
6. Saber utilizar a entonação de voz mudando de intensidade, velocidade, criando ruídos e dando pausas para melhorar o espaço imaginativo.

De acordo com Cléo Busatto (*apud* DE SOUSA; DALLA BERNARDINO, 2011), o professor/contador deve sempre encontrar os motivos de se contar histórias, para quem contar e em que contexto contar. Destaca também a importância desse contador se sensibilizar com a narração, sendo necessário haver uma sintonia entre o contador e a história contada.

Outro fator importante é estudar a história, analisando seu simbolismo e suas intenções. A postura corporal do contador também é relevante, entretanto contar a história sentado ou em pé, vai depender de fatores como o estilo do conto e a didática do professor.

O interessante é que a postura corporal do contador seja ereta e equilibrada, com a musculatura que permita uma maior flexibilidade e expressividade corporal,

proporcionando assim, uma linguagem do corpo harmoniosa e com diversas oportunidades de relação com a história a ser narrada. Através de um corpo flexível, tem-se a possibilidade de utilização de movimentos com mais naturalidade.

Cléo Busatto (*apud* DE SOUSA; DALLA BERNARDINO, 2011), cita que quando o contador fica em pé possui uma maior facilidade de expressão corporal. O contato visual entre o educador e a criança também é essencial no momento da contação, ajudando a manter o interesse da criança no que está se falando, acontecendo, envolvendo-a e fazendo com que se sinta parte da narração.

O contato visual com a criança enquanto se narra, além de prender a atenção da criança, também preenche o silêncio, fazendo com que ela fique esperando o que será dito em seguida, dando brecha à imaginação. Pode-se aproveitar a energia que as crianças possuem para fazer com que elas participem da contação, um exemplo é deixá-los responsáveis por fazer o som da campainha ou outra onomatopéia qualquer, esses recursos interativos convidam a criança a ser uma ouvinte ativa e não passiva (DE SOUSA; DALLA BERNARDINO, 2011).

O momento da contação é a hora onde o educador deve usar sua criatividade, ele pode transformar a história em música, se vestir do personagem principal, declamar uma poesia, pedir licença para atender uma ligação imaginária de um personagem folclórico, tudo isso faz com que os alunos se envolvam.

A utilização de fantoches encantam as crianças, por meio deles o educador pode trabalhar a oralidade dos pequenos, ajudando-os a superar a timidez, a desenvolverem a oralidade e as ensinam a prestar atenção no mundo sonoro, por meio dos fantoches o educador pode também trabalhar com diversos assuntos e conteúdos, enfatizando o interesse para o conteúdo proposto, assim melhorando o rendimento da aula (DE SOUSA; DALLA BERNARDINO, 2011).

A música, também é um fator importante que pode ser utilizado como recurso na contação de história, fazendo com que a criança se envolva mais e tornando o momento da contação mais prazeroso. Existem muitas opções de músicas infantis que podem ser trabalhadas, e vale ressaltar que o aprendizado ganha força ao aliar-se a expressão oral, expressão plástica e as emoções (DE SOUSA; DALLA BERNARDINO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível por meio do conteúdo revisado perceber que o desenvolvimento infantil se dá num processo de interação da criança com o meio, ocorrendo a partir das interações que ela vivencia. Quando posta a pergunta que norteou a pesquisa, tem-se de fato que ela pode ser respondida, sendo a problematização: como a contação de histórias pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Reafirmando a evidência da pergunta problematizadora e de sua importância nesta pesquisa, sabe-se que neste contexto, a contação de histórias no ensino fundamental, sendo uma atividade interativa e pedagógica mediada pelo educador, contribui de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, ao mesmo passo que estimula sua imaginação e a incentiva a ler, auxiliando na formação de futuros leitores e no processo de alfabetização.

Escutar histórias é prazeroso para a criança, e conforme foi visto a criança aprende com as atividades que lhe são prazerosas. Entretanto, mesmo sendo amplamente divulgado sobre os benefícios de se ler para uma criança, ainda há muitas crianças que têm pouco contato com os livros. Por isso é imprescindível que continue se investindo em oficinas de contação de histórias e de leitura, para que os educadores possam proporcionar a criança toda essa diversidade de sentimentos e conhecimentos que são possibilitados pela leitura dos livros.

Os educadores possuem um importante papel que é o de revalorizar a contação de histórias, mostrando que isso é muito importante para um bom desenvolvimento das funções executivas da criança e conseqüentemente para proporcionar um melhor desempenho acadêmico.

Conclui-se que o trabalho atingiu o objetivo proposto inicialmente que era, analisar a importância da contação de histórias nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como proposta examinar como a contação de histórias influencia no ensino-aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosura e bobices**. 3.ed. São Paulo: Scipione, 1993.
- ANTUNES, C. **Educação infantil: prioridade imprescindível**. Vozes, 2004.
- ARIÉS, P. **História Social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- AURÉLIO. **Dicionário**. Aurélio on-line. 2010. Disponível em: <aurelioservidor.educacional.com.br/download>. Acesso em 24 de jun. 2020.
- AVELINO, W. F. A NEUROPSICOPEDAGOGIA NO COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Revista Educação em Foco**. V.11 p. 33-44. 2019. Disponível em: <http://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2019/06/003_A-NEUROPSICOPEDAGOGIA-NO-COTIDIANO-ESCOLAR-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-B%C3%81SICA.pdf> Acesso em: 23 de Ago. de 2020.
- BARTOSZECK, A. B.; BARTOSZECK, F. K. Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais. **EDUCERE - Revista da Educação**, v. 9, n. 1, p. 7-32, 2007.
- BARTOSZECK, A. B.; BARTOSZECK, F. K. Percepção do professor sobre neurociência aplicada à educação. **EDUCERE - Revista da Educação**, Umuarama, v. 9, n. 1, p. 7-32, jan./jun. 2009.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Qualitativ Research for Education Theory and Methods**. 3 ed. Boston: Allyn and Bacon, 1982. Disponível em: <http://math.buffalostate.edu/dwilson/MED595/Qualitative_intro.pdf>. Acesso em: 31 de set. de 2020.
- BUSATTO, C. **Contar & Encantar: Pequenos segredos da narrativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- CAVALCANTE, M. V. et al. Estimulação cognitiva e aprendizagem infantil: revisão de literatura. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 41981-41990, 2020.
- COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2001.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- CONSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociências e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTO, A. S. *et al.* **A contação de histórias na educação infantil**. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_01-1.pdf>. Acesso em 20 de mai. De 2020.

DALMAZ, C.; ALEXANDRE NETTO, C. A memória. **Ciência e Cultura**, v. 56, n. 1, p. 30-31, 2004.

DE SOUSA, L. O.; DALLA BERNARDINO, A. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare**, v. 6, n. 12, 2011.

DE SOUZA, B. L.; ALVES, M. P. As influências de Vygotsky e Luria à neurociência contemporânea e à compreensão do processo de aprendizagem. **Revista Práxis**, v. 5, n. 10, 2013.

DICIO. **Dicionário on-line**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>> Acesso em: 24 jun. 2020.

DINIZ, T. B. C. A contação de histórias e sua influência no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. 2014. Disponível em: <<http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4444>> Acesso em: 03 de out. de 2020.

FERP, UGB et al. Benefícios da estimulação cognitiva aplicada ao envelhecimento. **Episteme Transversalis**, v. 8, n. 2, abr. 2018. ISSN 2236-2649. Disponível em: <<http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/866>>. Acesso em: 10 de ago. 2020.

FERRACIOLI, L. Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Piaget. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 16, n. 2, p. 180-194, 1999.

FOX, S.; LEVITT, P.; NELSON, C. How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. **Child Development**. 2010; v.1 p. 28–40. doi:10.1111/j.1467- 8624.2009.01380.x.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: 2ed. Artmed, 2011.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios-Conceitos Fundamentais em Neurociência**. 2ª. Edição, Editora Atheneu, 2010.

LOPES, C. R. M. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na estimulação da linguagem oral e escrita de crianças com dificuldades de aprendizagem**. 2017. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MACHADO, M. Z. V. Versos diversos da poesia para crianças. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (organizadoras). **Literatura Infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MAHONEY, A. A.; DE ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, n. 20, 2005.

MALUF, M. I. A dificuldade de aprendizagem vista pela psicopedagogia clínica. In: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. (Org.) **Neuropsicologia e Aprendizagem**. 1º ed. São Paulo: TECMEDD, v. 1, p. 77-88, 2005.

MEIRELLES, Cecília. Problemas da Literatura Infantil. São Paulo: Summs, 1979.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Difel, 1978. [La Psychologie de L Enfant, 1966].

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982

PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

QUEIROZ, N. L. N. de. **Brincadeira e Desenvolvimento Infantil**. Universidade Federal de Minas Gerais. 2003 e 2004. Publicado no Livro Brincades, 1 edição, editora UFMG, 2005.

REGATIERI, L. da P. Didatismo e contação de histórias. **Revista Em Extensão**, v. 7, n. 2, 2008.

RIBEIRO, J. **Ouvidos dourados** – a arte de ouvir as historias (...para depois contálas...). São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2008.

RELVAS, Marta Pires. Neurociência do aprendizado e a sala de aula. **Neuropsicopedagogia e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

SCHNEIDER, F. Atuação do Profissional da Neuropsicopedagogia no Contexto Escolar. **Psicologado**. 2019. Disponível em_ <<https://psicologado.com.br/neuropsicologia/atuacao-do-profissional-da-neuropsicopedagogia-no-contexto-escolar>>. Acesso em 21 de Set. de 2020.

SCHOLZE, D.; BRANCHER, V. R.; DO NASCIMENTO, C. T. O papel da ludicidade no processo de aprendizagem infantil. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 6, n. 7 e 8, p. 69-82, 2019.

SHONKOFF, J. P. *et al.* Rethinking nature and nurture. In: **From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development**. National Academies Press (US), 2000.

SILVA, M.; FARIA, M. A. Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 11, n. 1, 2009.

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

VENTURA, D. F. Um retrato da área de Neurociência e comportamento no Brasil. **Psic.:Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 26, n. spe, p. 123-129, 2010.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida toda**. Rio de Janeiro, 1997.

TERUEL, J. R. **A Neuropsicopedagogia no Contexto Escolar**. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**, São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. RABAÇA, A. M. (Trad.).1975.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11ed. rev. atual e amp. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, R. (Org.). **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado, 1990.

ZIMERMAN, G. Velhice: aspectos biopsicossociais. Porto Alegre: ARTMED. **World Health Organization–Who (1982) Epidemiological studies of social and medical conditions of the elderly. Euro Reports and Studies**, v. 62, 2000.