

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ (CCIM)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS (PPGFOPRED)

SANDRA REGINA ALVES RAMOS DE CASTRO

**CONTOS, ENCANTOS E PIRILAMPOS: VIVÊNCIAS LITERÁRIAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

IMPERATRIZ

2023

SANDRA REGINA ALVES RAMOS DE CASTRO

**CONTOS, ENCANTOS E PIRILAMPOS: VIVÊNCIAS LITERÁRIAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro

Linha de Pesquisa: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnológicas na Educação.

IMPERATRIZ

2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Alves Ramos de Castro, Sandra Regina.

Contos, Encantos e Pirilampos : Vivências Literárias Na Educação Infantil / Sandra Regina Alves Ramos de Castro. - 2023.

163 f.

Orientador(a): Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas - Ppgepe/ccim, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2023.

1. Educação Infantil. 2. Literatura. 3. Contação de Histórias. 4. Práticas Pedagógicas. 5. Formação de Professores. I. Freitas de Souza Monteiro, Karla Bianca. II. Título.

SANDRA REGINA ALVES RAMOS DE CASTRO

**CONTOS, ENCANTOS E PIRILAMPOS: VIVÊNCIAS LITERÁRIAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador(a)

Profa. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro – UFMA

Membro Titular Interno

Prof. Dr. Francisco De Assis Carvalho De Almada – UFMA

Membro Titular Externo

Prof. Dra. Ana Crélia Penha Dias – UFRJ

Membro Suplente Interno

Profa. Dra. Francisca Melo Agapito – UFMA

Membro Suplente Externo

Profa. Dra. Rosyane de Moraes Martins Dutra – UFMA

Dedico este trabalho às professoras de Educação Infantil espalhadas por esse meu 'Brasil', que acreditam no poder da Literatura, e a todas as pessoas que entendem o ouvir e o contar histórias como um exercício de libertação e salvação do mundo, sobretudo, das nossas crianças.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação representa o resultado de um breve, porém, intenso e desafiador processo de pesquisa e formação acadêmica, que não teria sido possível sem o apoio e contribuições de várias pessoas e instituições. Portanto, expresso em palavras aqui os meus mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que estiveram ao meu lado durante esta jornada.

A Deus, fonte inesgotável de inspiração.

Sinceros agradecimentos à Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e ao Centro de Ciências de Imperatriz (CCIM) por proporcionarem o ambiente acadêmico e os recursos necessários para a realização deste estudo. O Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da UFMA – Imperatriz desempenhou um papel fundamental no meu crescimento como pesquisadora e educadora.

À Professora Doutora Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, minha orientadora, minhas gratulações especiais. Sua orientação, apoio e expertise científica foram cruciais para a boa condução deste trabalho. Sua disponibilidade e comprometimento com o meu desenvolvimento acadêmico foram inspiradores e essenciais para o sucesso deste estudo.

Aos professores e colaboradores do PPGFOPRED que enriqueceram o meu caminho acadêmico com suas aulas, discussões e orientações.

Às crianças, aos pais e à equipe da Escola de Educação Infantil que participaram desta pesquisa. Expresso aqui profunda gratidão. Sem o espírito colaborativo de todos vocês, esta investigação teria sido impraticável.

Às amigas, Rosângela, Ramda, Ayla, Eliane, Dulce, Áurea, Concitinha, Fafá, Venina, Vanoete, Cleres, Alcimar e Jane Claudia, amigas parceiras, irmãs que dão sentido e significado aos termos “na alegria e na tristeza”. Também agradeço à Oziane pela dedicação e delicadeza em me mostrar o belo dos detalhes.

À querida Laiz, por traduzir em palavras e ações os elementos fundamentais da paciência, elegância acadêmica e acolhimento esperançoso durante todo esse ciclo por mim vivenciado.

À minha amiga e irmã querida, Remédios, pela troca de conhecimentos desde sempre e por rezarmos juntas todos os dias. Amor para sempre. Agradecimentos

especiais e necessários a Maria e João, meus queridos e inesquecíveis pais, que sabiamente iniciaram esta história.

Aos meus irmãos, Alencar, Nair, Raimundinho, Lourdes, Joãozinho, este meu “cúmplice literário”, Ivone, Jorge e Ademar. Cada um, à sua maneira, me ensina a ser feliz todos os dias.

Aos meus sobrinhos, Cris, Ely, Kézia, Ivy, Ítalo e Iza, esta última pela cumplicidade pedagógica, pela troca de experiências e ternuras.

À minha Vó, Carolina, a “doce Kalu”, aquela que me ensinou quão importante é ouvir e contar histórias e por ter nutrido o meu imaginário com as mais belas narrativas.

Aos meus lindos e sábios filhos, presente de Deus, obrigada pelas gargalhadas soltas, pelas conversas nas madrugadas e compreensão nos momentos de ausências e dedicação a esta pesquisa (o amor explica tudo).

A Jerry, meu esposo e eterno namorado, cúmplice de todas as horas, que acredita nos meus projetos e me ajuda a concretizá-los. Grata também por me fazer sorrir nos mais improváveis momentos.

Às minhas primas, Cristina e Stela, pelo apoio incondicional e por me fazerem entender a essência da palavra generosidade.

A todas, todos e todes integrantes do Grupo de Pesquisas Infâncias e Brincadeiras (GPIB – UFMA – São Luís) na pessoa da coordenadora Rosyane de Moraes Martins Dutra, pelo encorajamento diário.

Por fim, agradeço a todas, todos, todes que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Esta dissertação é o resultado do esforço coletivo de muitas pessoas, e estou profundamente grata por fazer parte desta comunidade acadêmica e educacional. Muito obrigada!

Mestranda, quem és?
Buscadora de luz
Amiga íntima das madrugadas
Confinada dentro de mim
Misto de menino e desatino
Sorriso, amor e dor
Concisa, confusa
Imprecisa
Estrada, conflito
Canção
Desconstrução
Ponte beirando coerência e loucura
O Devir de Heráclito
O Brincar heurístico da criança
Que vibra, que chora
Dança
Sou mestranda
De contextos – desbravadora
De palavras – Artesã
E na tessitura do meu fazer
Entre o real e a ilusão
Me perco e me acho
No entrelace da emoção

(Sandra Ramos – Set/2023)

RESUMO

Este estudo tem como foco a análise da literatura infantil no contexto das práticas pedagógicas implementadas em uma instituição de ensino municipal voltada à educação infantil, localizada no município de São Luís. Para a condução desta pesquisa, utilizamos como fonte de informações os relatos e vivências de um grupo de 22 crianças matriculadas no Infantil II, bem como as perspectivas de quatro professoras envolvidas neste ambiente educativo. A abordagem adotada é de natureza aplicada, fundamentando-se em uma metodologia qualitativa e ancorada na pesquisa de campo. Por meio deste método, realizamos rodas de conversa e dinâmicas de contação de histórias. A base teórica desta pesquisa reúne as contribuições de diversos autores renomados, tais como Sarmiento (2005, 2011), Ariès (2012), Corsaro (2011), Abramovich (2009) e Cosson (2014), todos eles conhecidos por seus estudos no âmbito da infância e da literatura infantil. Além disso, para aprofundar a discussão sobre o ato de brincar e seu impacto na construção social da criança, fazemos uso das obras de Merleau-Ponty (2000), Kishimoto (2002), Freitas e Aguiar (2012), bem como Salles e Faria (2012). No que tange à contação de histórias e sua relevância como prática pedagógica, recorreremos aos estudos de Busatto (2006), Schermack (2012), Halbwachs (1990), Benjamin (1986) e Zumthor (1993, 1997). Além disso, no contexto da educação infantil, exploramos as obras de Abramovich (2009), Bettelheim (1980, 2003), Santos (2006), Regatieri (2008), Matos e Sorsy (2005) e Ingold (2008) para enriquecer nossa análise. Autores como Porto e Lima (2016), Pérez-Escamilla *et al.* (2017), Peroza e Martins (2016), Pinto (2021), Barreto e Gatti (2009) também contribuem de maneira significativa para o debate sobre a formação de professores e professoras para atuarem na educação infantil. Os resultados apontaram para a importância da formação contínua dos educadores e educadoras na promoção da arte de narrar histórias, destacando que a troca de experiências entre esses profissionais se mostra fundamental para o aprimoramento dessa prática pedagógica. Além disso, a pesquisa ressaltou o desafio de conciliar a tradição da contação de histórias com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na educação infantil. O ateliê realizado com as educadoras se mostrou um espaço enriquecedor, permitindo o compartilhamento de saberes e reflexões acerca da prática. Nossa investigação evidencia que a contação de histórias na educação infantil transcende o

mero entretenimento, contribuindo para o desenvolvimento global das crianças. Esta prática estimula habilidades linguísticas, criatividade, o interesse pela leitura e escrita, além de proporcionar um ambiente envolvente e significativo para promover o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: educação Infantil; literatura; contação de histórias; práticas pedagógicas; formação de professores e professoras.

ABSTRACT

This study focuses on the analysis of children's literature within the pedagogical practices implemented in a municipal educational institution dedicated to early childhood education, located in the city of São Luís. For the conduct of this research, we used as sources of information the accounts and experiences of a group of 22 children enrolled in Infant II, as well as the perspectives of four teachers involved in this educational environment. The approach adopted is applied in nature, grounded in qualitative methodology and rooted in field research. Through this method, we conducted group discussions and storytelling dynamics. The theoretical framework of this research incorporates the contributions of various renowned authors, such as Sarmiento (2005, 2011), Ariès (2012), Corsaro (2011), Abramovich (2009), and Cosson (2014), all known for their studies in the field of childhood and children's literature. Additionally, to deepen the discussion about the act of play and its impact on the child's social construction, we draw on the works of Merleau-Ponty (2000), Kishimoto (2002), Freitas and Aguiar (2012), as well as Salles and Faria (2012). Regarding storytelling and its relevance as a pedagogical practice, we refer to the studies of Busatto (2006), Schermack (2012), Halbwachs (1990), Benjamin (1986), and Zumthor (1993, 1997). Furthermore, in the context of early childhood education, we explore the works of Abramovich (2009), Bettelheim (1980, 2003), Santos (2006), Regatieri (2008), Matos and Sorsy (2005), and Ingold (2008) to enrich our analysis. Authors such as Porto and Lima (2016), Pérez-Escamilla et al. (2017), Peroza and Martins (2016), Pinto (2021), Barreto and Gatti (2009) also significantly contribute to the discussion on the training of teachers for early childhood education. The results pointed to the importance of continuous training for educators in promoting the art of storytelling, emphasizing that the exchange of experiences among these professionals is crucial for the enhancement of this pedagogical practice. Additionally, the research highlighted the challenge of reconciling the tradition of storytelling with the use of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) in early childhood education. The workshop conducted with the educators proved to be an enriching space, allowing the sharing of knowledge and reflections on the practice. Our investigation demonstrates that storytelling in early childhood education goes beyond mere entertainment, contributing to the overall development

of children. This practice stimulates linguistic skills, creativity, interest in reading and writing, and provides an engaging and meaningful environment to promote the holistic development of children.

keywords: early childhood education; literature; storytelling; pedagogical practices; teacher training.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEUMA	Centro Unificado de Ensino do Maranhão
DCNEI	Diretrizes curriculares nacionais da educação infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de jovens e adultos
FBB	Fundação do Banco do Brasil
GEPIB	Grupo de Pesquisas de Infâncias e Brincadeiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PROCAD	Programa de Capacitação de Docentes
PQD	Programa de Qualificação Docente
SEDUC	Secretaria de Educação do Maranhão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 INFÂNCIA E LITERATURA INFANTIL.....	19
2.1 Infâncias, no plural.....	20
2.2 Marcos legais da educação infantil	26
2.3 O brincar na construção social da criança e suas infâncias.....	29
2.4 Literatura infantil: uma janela para o mundo	34
2.5 A contação de histórias	43
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	56
3.1 Olhos voltados para a primeira infância	56
3.2 Contação de histórias como prática pedagógica	64
4 PERCURSO METODOLÓGICO	69
4.1 Base epistemológica.....	69
4.2 Tipo de pesquisa e abordagem	72
4.3 Locus e participantes da pesquisa	74
4.4 Geração de dados	76
4.4.1 Pesquisa de campo	76
4.4.2 Observação participante.....	77
4.4.3 Roda de conversa: “eu caçador de mim” para revelar-nos.....	77
4.4.4 Contação de histórias.....	80
4.4.5 Ateliê de Narrativas para infâncias	81
4.5 Análise dos dados.....	83
5 “BAILAM CORUJAS E PIRILAMPOS ENTRE OS SACIS E AS FADAS”: A CONTAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA	85
6 ENTRE CASULOS E BORBOLETAS: PERCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	102
7 PRODUTO EDUCACIONAL	119

8 BATATINHA QUANDO NASCE: CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA ..	122
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICE 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO.....	148
APÊNDICE 2 – CARTA DE ANUÊNCIA	152
APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE PRODUÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA	153
APÊNDICE 4 – ROTEIRO DA VIVÊNCIA “CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS”	154
APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE PRODUÇÃO DE DADOS PARA O ATELIÊ DE NARRATIVAS PARA INFÂNCIAS	156

1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta pesquisa é a literatura infantil nas práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola municipal de educação infantil no município de São Luís, estado do Maranhão, tendo como fonte de dados as vozes e experiências de crianças e professoras envolvidas nesse espaço educativo. Numa perspectiva acadêmica, o estudo busca contribuir com produções científicas que têm como foco a formação docente relacionada à literatura infantil e à contação de histórias. Do ponto de vista pessoal, espero que esse trabalho possa fortalecer todos que acreditam na importância das contações de histórias para crianças desde a tenra idade, objetivando um aprendizado lúdico e brincante.

Para explicitar meu interesse por esse objeto de estudo, trago aqui um pouco da minha história de vida e da relação com a literatura desde a infância. Recupero múltiplas recordações e mergulho na tessitura dessa subjetividade, resgatando as mais diversas experiências vividas ao longo da minha jornada como amante dos livros e das contações de história, como professora e pesquisadora, dando ênfase ao processo que me conduziu até a escritura desta dissertação.

Nesse percurso, imagens e cenas insistem em dançar na memória como um balé cuja coreografia oscila ora em “passos” firmes e claros, ora em passos indecisos e obscuros. Elas trazem lembranças de minha avó Carolina, que me apresentou, por meio das suas fantásticas contações de histórias, o universo literário, o “faz de conta”. Foi assim que aprendi a emprestar aos personagens que pulavam das histórias da minha avó, direto para o meu imaginário de criança inquieta e muito feliz, o meu mundo encantado. Carolina foi a principal “culpada” por eu ter me apaixonado irremediavelmente pelo maravilhoso universo da literatura infantil.

Desde muito cedo, eu já sabia que queria “salvar o mundo” a partir de boas leituras e, sobretudo, das contações de histórias. Sim, eu queria ser professora. Uma professora que carregasse, em sua “bagagem criativa”, o lúdico, a afetividade, as brincadeiras, embaladas pelas linguagens artísticas. Foi nos primeiros anos de escola, no antigo primário (hoje, anos iniciais do ensino fundamental), que fui apresentada à arte e todas as suas vertentes. Abracei as linguagens artísticas e as convidei para, de mãos dadas, caminharmos por uma direção pedagógica que aos poucos se desenhava à minha frente.

Assim que concluí o magistério¹, cheia de sonhos, tive a primeira experiência como professora em uma pequena escola privada, onde também funcionava um orfanato — o Lar de José —, que me revelou que os fortes impactos do cotidiano das salas de aulas estavam muito aquém da realidade dos cursos de magistério ofertados na ocasião. Mas a paixão e o desejo de ser professora e fazer diferente eram tão grandes que, ao deparar-me com aquelas crianças ávidas por aprender, entendi que a missão de “salvar o mundo” por meio das letras havia acabado de começar.

Com a intenção de alargar vivências como professora, aceitei convites para trabalhar no Colégio Batista, que lapidou meu senso de organização, na escola Rosa dos Ventos, que me possibilitou maior contato com grandes obras de literatura infantil, e na escola do Serviço Social da Indústria (Sesi), onde desenvolvi os primeiros projetos na arte literária. Mas foi no Colégio Santa Teresa, em companhia das professoras Rogener Almeida e Remédios Vieira, que consegui despertar um olhar de vanguarda por todo nosso entorno com a busca constante de novos saberes e fazeres pedagógicos. A nossa prática docente e pedagógica já configurava uma atenção especial às interações e brincadeiras, como propõem as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI). Após incursões por várias escolas privadas, compreendi que estava na hora de ingressar nas instâncias públicas. E assim o fiz.

Em 1994, prestei o primeiro concurso para a Secretaria de Educação (Seduc) do Maranhão. E mais uma vez, cheia de esperança e paixão extrema, tive uma das mais significativas experiências: fui ser professora na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) — terreno fértil para plantar alegria, o lúdico, a brincadeira, dança, teatro e pinturas a partir das contações de histórias. Em um cenário tão distinto das escolas privadas nas quais, até então, havia trabalhado, lá estava eu em uma sala com poucas lâmpadas saudáveis, paredes riscadas, quadros caraquentos e chão por varrer. Em meio a tanto descaso que a estrutura física daquela escola me revelava, havia, para minha grata surpresa, alunos corajosos, animados e falantes, perguntando-me, com seus olhares inquietos, se realmente valeria a pena para eles, após um dia exaustivo de trabalho, estarem ali. E foi aí que eu iniciei a minha resposta, oportunizando, a cada um deles, desenvolver o espírito de pertencimento

¹ Refiro-me ao curso normal, de nível médio, que habilita professores para atuarem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

àquele lugar. Conquistei-os com rodas de conversas, aulas criativas e muita troca de ternura e respeito. Como não os amar? O tempo era pouco para as reflexões, as gargalhadas soltas, a concentração nas atividades propostas, os jogos teatrais, as adivinhas, as trocas com seus iguais, as histórias de cada um contadas e ouvidas em momentos especiais.

A oportunidade vivenciada com os alunos da EJA me gratificou com grandes lições para vida. Uma delas foi a necessidade de buscar novos conhecimentos e, em 1995, dei início à minha formação acadêmica no Centro Unificado de Ensino do Maranhão (Ceuma), na graduação em pedagogia. E foi durante esse período que a vontade de aprimorar a minha práxis se fez maior. A mim foi oportunizado, naquele espaço, trabalhar com vistas para a dialogicidade nas minhas reflexões e práticas, o que incluiu publicações de jornais no âmbito acadêmico, participação em seminários, produção de narrativas para infâncias, discussões, rodas de conversas, criação de grupo teatral e momentos recreativos. São marcas registradas até hoje em minha memória por lembranças de professores exigentes, atuantes, que me estimularam a ter a leitura como minha principal aliada na busca de um conhecimento profícuo.

Após a rica experiência na EJA, fui em busca de novos desafios na escola pública. Migrei para o ensino médio e vivenciei momentos de significativos aprendizados no Liceu Maranhense e no Centro de Ensino Margarida Pires Leal. Como marca relevante dessa vivência no Liceu maranhense, destaco o trabalho sobre a construção da identidade e a aceitação da afrodescendência dos alunos por meio do projeto “Coisa de Preto” — trabalho desenvolvido de forma transdisciplinar, envolvendo a mim, na área de filosofia, e as professoras Hellen da Silva, da disciplina de arte, e Jacira Pavão, de história. Tamanha proporção ganhou o projeto que foi agraciado com prêmio da Fundação do Banco do Brasil (FBB). Destaque também para a vivência no Centro de Ensino Médio Margarida Pires Leal, onde foram desenvolvidos vários projetos, enaltecendo a cultura maranhense.

A necessidade de romper com o senso comum, iniciada na graduação, levou-me a ingressar na minha primeira pós-graduação *lato sensu* em gestão escolar: inspeção e supervisão, objetivando um conhecimento mais robusto sobre a escola e seus entornos pedagógicos. Concluída mais uma etapa da minha formação, cursei outra especialização, em docência na educação infantil, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com o propósito de me apropriar das especificidades da criança atendida na educação infantil.

O desejo de conhecer a funcionalidade da educação infantil no âmbito municipal de São Luís me instigou a ingressar nessa instância por meio de concurso público em 2002. Resolvi participar desse processo, entendendo que seria uma grande oportunidade para enriquecer o meu currículo como professora. Fiz opção pela esfera de coordenação pedagógica, obtive sucesso e adentrei nesse mundo até então desconhecido para mim. Transitar por essa esfera pela qual ainda hoje transito me fez e faz compreender as necessidades reais do professor, visto ser uma das minhas funções oportunizar boas formações, possibilitando reflexões sobre a prática de cada um e a vontade política para a formação e o exercício de humanizar-se pela via da afetividade.

Nesse sentido, trago para minha prática pedagógica a importância de criar vínculos com as famílias das crianças que atendo, considerando as inquietações que surgem no cotidiano escolar, a necessidade de escutar as famílias, os professores e as crianças, respeitando suas singularidades. Há uma forte e constante tentativa de minha parte de inserir-me nesse maravilhoso universo infantil, tornando-me cada vez mais lúdica, falante e brincante.

Nesse ínterim, várias mudanças se efetivaram no ensino médio no Maranhão. O ensino integral se fez presente e, não tendo a disponibilidade que ele exigia, não me restou outra alternativa a não ser migrar para o ensino fundamental II. Foram momentos de incertezas que, em seguida, transformaram-se em esperanças no sentido de contribuir com uma educação de qualidade para uma nova população de alunos que para mim se apresentava.

Importa aqui registrar que meu espírito inquieto me levou a ingressar em programas oferecidos por universidades federais, estaduais e privadas do Maranhão. Destaco aqui a minha participação no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que me possibilitou viver a multiculturalidade, estudar e compreender como crianças de diversas origens — quilombolas, ribeirinhas, indígenas, nômades — vivem, brincam e a relação delas com o exercício de aprender.

Fiquei diante de um mar de múltiplas aprendizagens, pois era necessário me alimentar de conhecimentos para além dos formandos, uma vez que eu atuava como formadora. Que saudade dos seminários que aconteciam no final de cada etapa e que nos levavam para, *in loco*, observar e participar da vida de comunidades espalhadas em territórios desse grande e sofrido Maranhão. Destaco também as

viagens para ministrar aulas em polos da Universidade Estadual do Maranhão (Uema), com o Programa de Capacitação de Docentes (Procad), que posteriormente ganhou nova ordenação com o Programa de Qualificação Docente (PQD), e em faculdades particulares, o que, sem dúvida, fortaleceu a minha prática, ampliando o meu olhar para questões humanizantes. Depoimentos de inúmeras pessoas e relatos sobre seus sofrimentos e dificuldades de toda ordem para ali estarem e participarem das aulas, na certeza de que tudo valeria a pena, trouxeram-me gratificação e me impeliram à busca de saberes comprometidos com minha práxis.

Após essas singulares experiências, jamais fui a mesma. A cada viagem voltava mais reflexiva e muito mais fortalecida para lutar contra as intempéries que assolam ainda hoje o cenário educacional do Maranhão. Atualmente, graduanda do curso de filosofia, atuo como professora de ensino religioso e filosofia nos anos finais do ensino fundamental no Centro de Ensino Barbosa de Godóis (escola pública estadual), como coordenadora pedagógica da Unidade de Educação Básica Maria de Jesus Carvalho (escola municipal de educação infantil) e pesquisadora do Grupo de Pesquisas de Infâncias e Brincadeiras (GEPiB) da UFMA.

Convém ressaltar que um dos objetivos do GEPiB é promover momentos de estudos sobre a infância, brincadeiras e educação infantil, favorecendo a formação de profissionais e estudiosos da criança e manifestações culturais. Nesse sentido, o GEPiB me impulsionou a trilhar ainda mais o caminho de pesquisadora, com o incentivo da coordenadora Rosyane Martins Dutra, que não mede esforços para o crescimento científico do grupo. Minha eterna gratidão! Ao adentrar neste mundo, pude perceber que, para alargar ainda mais o meu senso investigativo, é necessária uma compreensão crítica da leitura de mundo. Participar de um grupo que está em constante movimento na direção de oportunizar maior proximidade da criança como fazedora de cultura me faz compreender o compromisso com as leituras importantes nessa caminhada de pesquisadora. Rememorar o passado e registrá-lo aqui em forma de texto encadeado de sentido e significado me devolveu a crença de que todas as experiências vividas somaram para minha constituição como professora e pesquisadora.

Um exercício, muitas tentativas e constantes idas e voltas. Nesse caminhar, nessa trajetória, abandonei fatos importantes da minha vida que configurariam ou, quiçá, mudariam as feições das minhas memórias aqui registradas. Esse percurso me possibilitou ponderar, ampliar contextos, ressignificar momentos e passagens

para forjar a trilha mais assertiva para aqui chegar, vislumbrando o ingresso no mestrado. Nessa andança, busquei recuperar minhas memórias de uma trajetória que desvelou possibilidades, novos mundos, novas perspectivas que brotaram em cada fase vivida. Considerando que a memória pode ser “a mais épica de todas as faculdades”, como acentua Benjamin (1986, p. 210), hoje sei que “a história de uma pessoa pode ser rica em aventuras, reflexões, frustrações ou mesmo pode ser insignificante, mas sempre será uma trama da qual parcialmente escrevemos o roteiro” (Corso; Corso, 2006, p. 21). Por isso mesmo, assim como Brandão (2003, p. 243), “contar a minha vida flui normalmente e confidencialmente quando há um clima de confiança e respeito. E, quando me deixam, eu falo do meu mundo a partir da minha história [...] na ‘vida’”.

Essa contação de história invariavelmente me remete à minha avó Carolina, à literatura infantil e à educação de crianças. Imagino que, como eu, se as crianças escutam histórias desde pequenas, “provavelmente gostarão de livros, vindo a descobrir neles histórias como aquelas que lhes eram contadas” (Coelho, 2004, p. 12). Nessa seara, cabe mencionar que a criança “é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere” (Brasil, 2013, p. 86).

Nesse sentido, a criança deve ser reconhecida em seu todo — um ser social e de direitos. A base curricular brasileira reconhece a necessidade de haver protagonismo infantil, identificando a criança como um ser de direitos, mas essa visão, muitas vezes, é distorcida, deixando-se de lado a intencionalidade pedagógica. No entanto, a pedagogia “vem construindo novas formas de pensar a educação da criança pequena, distanciando-se do modelo assistencial sanitaria que marca a origem das creches, assim como do modelo escolarizante presente em grande parte das pré-escolas, que sofre a influência do ensino fundamental” (Monteiro, 2014, p. 33).

É preciso compreender o que é ser criança para depois pensar sobre suas necessidades, pois o agir do adulto é diferente do agir da criança. As crianças não têm a mesma percepção de mundo dos adultos, mas parece que gente grande tem o costume de querer acelerar a infância, deixando de lado o presente, o ser que a criança é, pensando no ser que ela poderá vir a ser. Como diz Abramowicz (2003, p. 18), “quem trabalha com as crianças pequenas sabe que há algo em devir que nada

tem a ver com um vir-a-ser adulto, mas sim, um devir criança. [...] Devir que deve ser entendido como movimento, 'processualidade', trajetos, como forças intensivas". E é nesse movimento que se forma a identidade das crianças, que é também "identidade cultural, isto é a capacidade das crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos" (Sarmiento, 2004, p. 11).

Essa afirmação remete à expressão "cultura de pares", usada por Corsaro (2011, p. 128) para referir-se à cultura infantil construída coletivamente e por ele definida como "conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais". São nos espaços de interatividade, de partilha, que as crianças elaboram "seus próprios saberes, suas memórias e lembranças, suas práticas e possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas" (Quinteiro, 2002, p. 141).

Justamente por isso, na prática pedagógica devem ser contemplados espaços que permitam a interação das crianças e nos quais elas sejam ouvidas. "Aprendendo a ouvir as crianças em suas diferentes linguagens, será possível garantir que a produção cultural que caracteriza os contextos da educação infantil seja efetivamente resultado das relações cotidianas" (Monteiro, 2014, p. 37-38). Como sujeito social, histórico e cultural, a criança constrói uma história pessoal "com seus pares, produzindo e partilhando uma cultura da infância, constituída por ideias, valores, códigos próprios, formas específicas de compreensão da realidade, que lhe permitem não apenas reproduzir o mundo adulto, mas ressignificá-lo e reinventá-lo" (Salles; Faria, 2012, n.p.), estando aí entrelaçadas as capacidades de decidir, de criar e de inventar que se manifestam desde cedo por meio de uma linguagem particular que inclui não somente a fala, mas também movimentos, expressões, olhares.

Concordamos com Abramovich (2009, p. 23) quando ela diz que, na educação infantil, "o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto! No princípio não era o verbo? Então...". Logo, a literatura infantil e a contação de histórias se entrelaçam ao fazer artístico. Parafraseando Craidy e Kaercher (2001), se, na nossa prática cotidiana como professores, abriremos espaços para que essa forma de manifestação artística que é a literatura infantil conquiste nossos pequenos

alunos, certamente nossa ação pedagógica será mais plena de sentido e mais enriquecida.

A partir dessas considerações, a principal questão que coloco para este estudo é a seguinte: de que maneira a literatura infantil se faz presente nas práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola municipal de educação infantil no município de São Luís a partir das vozes e experiências de crianças e professoras? Dessa questão central emergem os seguintes desdobramentos: quais os conhecimentos teóricos e metodológicos das professoras acerca da literatura infantil são capazes de orientar suas escolhas, seu planejamento e suas mediações pedagógicas? Como ocorre o planejamento, a escolha dos livros e o processo de contação de histórias no cotidiano das práticas pedagógicas? O que pensam as crianças e as professoras sobre a presença da literatura infantil no espaço de suas salas de aulas?

A relevância desta pesquisa consiste também na oportunidade de ampliar os debates que tenham a intenção de “melhorar as práticas educativas e mediar os possíveis efeitos das condições organizacionais da escola” (Boruchovitch; Gomes, 2019, p. 167) e na construção de novas perspectivas para o “desenvolvimento de uma prática pedagógica para além do conteúdo teórico, promovendo um espaço mais autorreflexivo e vivencial tão pouco habitual na formação de professores” (Boruchovitch; Gomes, 2019, p. 127).

Diante do exposto, a pesquisa tem como objetivo geral analisar de que maneira a literatura infantil se faz presente nas práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola municipal de educação infantil no município de São Luís a partir das vozes e experiências de crianças e professoras e, como objetivos específicos, identificar os conhecimentos teóricos e metodológicos das professoras acerca da infância e da literatura infantil capazes de orientar suas escolhas, seu planejamento e suas mediações pedagógicas; caracterizar o processo de planejamento, da escolha dos livros e da contação de histórias desenvolvido no cotidiano das práticas pedagógicas; compreender o que pensam as crianças e as professoras sobre a presença da literatura infantil na escola; elaborar uma proposta de mediação pedagógica pautada na literatura infantil e na contação de histórias; fazer, como produto educacional, um *e-book* com a finalidade de auxiliar professores da educação infantil a explorar o poder da contação de histórias em suas práticas educativas

Quanto à estrutura, a dissertação está organizada em sete seções, incluindo esta parte introdutória. A segunda seção, intitulada *Infâncias e literatura infantil*, tem como foco discutir as relações entre infância e literatura infantil a partir da contribuição teórica de diversos autores consultados por meio de pesquisa bibliográfica.

A terceira seção — *Formação de professores(as) para a educação infantil* — ocupa-se da formação inicial e continuada de professores(as) para a educação infantil, nela incluindo a dimensão lúdica do trabalho com crianças pequenas. Também aborda a contação de história como prática pedagógica e a brincadeira na educação infantil.

O objetivo da quarta seção é tratar das questões metodológicas da pesquisa. Nele estão detalhados os procedimentos referentes à geração e à análise de dados, bem como os relativos à dinâmica de realização de rodas de conversa com os(as) professores(as), rodas de contação de histórias com as crianças e produção coletiva de um ateliê de confecção de narrativas para infâncias.

Nas duas seções seguintes — *“Bailam corujas e pirilampos entre os sacis e as fadas”*: a contação como prática pedagógica (5), *Entre casulos e borboletas: importância da brincadeira no currículo da educação infantil* (6) — são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa. A sétima seção, intitulada *Batatinha quando nasce: considerações e resultados esperados*, contém percepções e conclusões da pesquisadora, além de sugestões para novos estudos. A seguir são elencadas as referências, os apêndices e os anexos.

2 INFÂNCIA E LITERATURA INFANTIL

Antes de adentrarmos na discussão da literatura destinada ao público infantil, destacamos a relevância da análise da evolução histórica do conceito de infância e suas implicações na formação de uma literatura voltada para o estímulo do lúdico, da imaginação e da brincadeira. Salientamos que a concepção de imaginação a qual nos apoiamos encontra suas raízes nas obras de Lev Vygotsky (1998; 2009; 2010).

Segundo Vygotsky (1998), a imaginação é uma função psicológica superior que possibilita aos seres humanos criar e manipular representações mentais de objetos e eventos que não se encontram presentes no ambiente imediato. Em termos mais simplificados, a imaginação nos capacita a formar imagens mentais e símbolos de elementos que não estão atualmente percebidos por nossos sentidos. Para o autor acima mencionado, a imaginação é uma função complexa que se desenvolve gradualmente ao longo da infância e da vida adulta. Ele acreditava que a imaginação começa como uma forma primitiva de pensamento simbólico durante a primeira infância, e se torna mais sofisticada à medida que a criança adquire mais conhecimentos e habilidades cognitivas.

Vygotski (2009) também argumentou que a imaginação é importante para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento abstrato. Para o autor, a imaginação é uma ferramenta essencial para a resolução de problemas e a tomada de decisões, permitindo que as pessoas explorem diferentes possibilidades e simulem diferentes cenários em suas mentes antes de agir. Para Vygotski (2010), a imaginação é uma função psicológica complexa e essencial que permite que os seres humanos criem e manipulem representações mentais simbólicas de coisas que não estão presentes no ambiente imediato, desempenhando um papel fundamental no pensamento abstrato, na resolução de problemas e na tomada de decisões.

Portanto, nesta seção apresentamos múltiplas concepções de infância construídas desde o século XII, com a criança sendo vista como uma miniatura do adulto, passando por outros períodos históricos, chegando ao século XX, quando a criança passou a ser considerada como “sujeito de direitos”, e caminhando um pouco mais, até século XXI, com o acesso da criança à educação infantil. Em seguida, abordamos a literatura infantil como janela para o conhecimento do mundo e a leitura

de histórias para as crianças, dando voz a autores que dizem o que conhecem dessa temática e contam suas histórias a partir de suas lembranças da infância.

2.1 Infâncias, no plural

Os conceitos infância e criança foram e são oriundos de múltiplos olhares, tais como os de cunho religioso, econômico, sociológico, antropológico, político, demográfico, médico-higienista, do direito e da educação. Não apenas uma, mas muitas concepções de infância vêm sendo historicamente construídas. Por isso falamos de “infâncias”, no plural, com a intenção de destacar a existência de uma pluralidade de infâncias, considerando que a infância é atravessada por diferentes fenômenos, como classe, gênero, etnia, raça, pertencimento geográfico, o que faz emergir diferentes modos de ser criança e viver as infâncias no mundo.

Salientamos, usando as palavras de Kuhlmann Júnior (2010, p. 30), que as fontes consultadas “em quase sua totalidade, são produzidas por adultos. A criança não escreve a sua própria história. A história da criança é uma história *sobre* a criança”. É uma história, portanto, que analisa e descreve a criança e a infância a partir das percepções, dos olhares e saberes do adulto. E a forma de perceber as infâncias, muitas vezes, pode estar atrelada ao fato de que “*infans* etimologicamente significa sem voz” (Kramer, 2003a, p. 80). Nessa história há “um quê de silêncio, de separação, de isolamento, e de invisibilidade. A criança é muda; em sua individualidade, é espectador silencioso; é silenciada em sua voz” (Boto, 2002, p. 57).

Esse silenciamento contraria a nossa compreensão de que as infâncias comportam múltiplas e diversas linguagens construídas em universos históricos, culturais e sociais heterogêneos e que a “criança se constitui como sujeito na linguagem e pela linguagem” (Jobim; Souza, 2008. p. 42).

Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004, p. 28-29) acentuam que a infância é “um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns a diferentes crianças” e explicam que os fatos relativos à evolução da infância, “na pluralidade de suas configurações, inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados. A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e as variáveis de contexto que o definem”.

Para esses autores, a palavra infância evoca, “no limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar da construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e sinais destinados a fazer-se ouvir”, e o vocábulo criança, por sua vez, “indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo” (Fernandes; Kuhlmann Júnior, 2004, p. 16).

Sarmiento (2011, p. 583) entende a infância como “um grupo social, do tipo geracional, permanente. Este grupo geracional é constituído por crianças e sofre a renovação contínua inerente ao nascimento e ao crescimento dos seres humanos”. O autor destaca que, embora não seja possível “estabelecer uma idade para o fim da infância”, ela engloba diversos subgrupos etários, como bebês, crianças em idade pré-escolar e escolar, com “diferentes condições sociais de classe, de género, de etnia” (Sarmiento, 2011, p. 583-584).

Kuhlmann Júnior (2010, p. 22) afirma que a percepção de infância, embora ainda não como categoria, estava presente nos “tempos antigos ou na Idade Média. A esse respeito, Ariès (2012) assinala que, na Idade Média, as crianças não apresentavam distinção dos adultos quanto à vestimenta, à participação na vida social e no lazer. Até meados do século XII, a criança foi considerada uma miniatura do adulto, “sem nenhuma diferença de expressão ou de traços” (Ariès, 2012, p. 17).

A partir do século XVI, dois sentimentos surgiram em relação à infância na sociedade entre a Idade Média e Renascença. O primeiro, que Ariès (2012) descreve como paparicação, tinha a ver com a visão da criança como um ser ingênuo, gracioso, que servia para distrair os adultos, e o outro correspondia a uma preocupação em prepará-la para o convívio social, moldá-la por meio da disciplina.

Também no Brasil, entre a colônia e o império, “brincava-se com crianças pequenas como se brincava com animaizinhos de estimação” (Del Priore, 2002, p. 96), mas esses mimos eram vistos por alguns moralistas como um desencaminhamento da educação. Foi somente no século XVII que as classes mais favorecidas economicamente adotaram um traje próprio para a criança, diferenciando-a do adulto. Mesmo assim, “a criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto” (Heywood, 2004, p. 10). No final desse século, mudanças sociais, econômicas, religiosas e políticas começaram a criar o início da particularização da infância (Ariès, 2012).

Foi entre meados do século XVII e início do século XVIII que a infância foi designada como “uma fase de ingenuidade e fragilidade” e a criança começou a

“receber estímulos e atenção dos pais para ser feliz” (Bom-Fim, 2018, p. 24). Segundo a autora, nos dois séculos seguintes, com o advento da chamada modernidade, novos discursos sobre a criança foram construídos a partir de fundamentos de várias áreas do conhecimento, a exemplo da psicologia, da pedagogia, da sociologia e da filosofia.

A individualização do ser criança correspondeu, nesse momento histórico, à percepção da criança como indivíduo e à preocupação dos pais com a educação dela (Gélis, 1991), e isso favoreceu o surgimento da instituição escolar. De acordo com Niehues e Costa (2012, p. 286), a sociedade passou a perceber a criança “como indivíduo pertencente à sociedade, que tem ‘vez’, tem ‘voz’, tem sua forma de vivê-la, que influencia e por ela também é influenciada”. Mas, nessa época, a concepção moderna de infância ainda considerava a criança como ser incapacitado que precisava ser instruído e socializado pelos adultos.

Nessa perspectiva a modernidade faz, da denominação infância, um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas às diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero; bem como as diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e/ou de convivência/brincadeira). É nessa distribuição que as concepções de infância se amoldam às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos (Fernandes; Kuhlmann Júnior, 2004, p. 30).

Sobre a construção simbólica da infância na modernidade, Sarmiento (2005, p. 369-370) comenta que ela se desenvolveu “em torno de processos de disciplinação da infância [...] e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização do adulto centrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças”.

Kramer (2003a, p. 78) ressalta que a ideia de infância surgiu “no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil graças ao avanço da ciência e as mudanças econômicas e sociais” e foi predominantemente assimilada pelas classes consideradas médias que se constituíam no interior da burguesia. Dessa organização social adveio a noção de que a criança precisava ser moralizada e paparicada, quando, em contraste, já se anunciava, pela Revolução Industrial, a presença do trabalho escravo e opressor da mão de obra infantil.

A modernidade já assistia a inúmeras cenas de meninos trabalhando, explorados em fábricas, minas de carvão, nas ruas. Ora, até hoje não conseguimos tornar o projeto da modernidade real para a maioria das populações infantis, em países como o Brasil: o direito que as crianças deveriam desfrutar do ócio, de brincar, de não trabalhar (Kramer, 2003b, p. 87).

Lima e Nazário (2014) lembram que a antropóloga Cleópâtre Montandon, ao analisar os primeiros trabalhos em língua inglesa sobre infância e crianças, refere-se ao contexto, no fim do século XIX, de uma intensa urbanização, imigração e explosão demográfica que acarretavam grandes problemas sociais, principalmente, às crianças. “As condições de trabalho infantil, os processos de marginalização das crianças e dos jovens tornam-se foco de intervenção social [...] filantropos e reformadores sociais, seguidos por médicos e psicólogos, passam a se ocupar com a infância” (Lima; Nazário, 2014, p. 494). Se a inserção de crianças marginalizadas e consideradas perigosas para a sociedade na escola e no trabalho não dava conta de suas transgressões às regras, elas eram punidas e colocadas em reformatórios (Bazílio, 2003, Lima; Nazário, 2014).

Kuhlmann Júnior (2010) salienta que as fontes que alimentam a historiografia da infância e que remontam à segunda metade do século XIX e o início do século XX apresentam marcas do chamado mundial para o progresso e para a cientificidade. O processo produtivo, o desenvolvimento científico e tecnológico conduzia a civilização e, portanto, a educação do povo. A educação, “para os membros das classes subalternas”, deveria ser implantada ou implementada, “conformando propostas comuns” para a educação popular (Kuhlmann Júnior, 2010, p. 26). Surgiu então o direito à educação aos menos favorecidos.

A escolarização da infância teve e tem inúmeras facetas que estão diretamente entrelaçadas às relações de produção e à migração da população da área rural para o “centro” das cidades. Kramer (2003b, p. 97) lembra que “apenas a partir da década de 1930 a escola elementar” foi instituída para “todas” as crianças e adolescentes. Para Sarmiento (2011), a criação da escola pública, na modernidade, deu contornos à configuração da infância, fundamentando-se como um dos pilares da socialização das crianças.

Com a escola, a criança assume o estatuto de ser social, objecto de um processo intencional de transmissão de valores e saberes comuns, politicamente definidos, e destinatário objectivo de políticas públicas. A escola realizou a desprivatização das crianças e desvinculou-as

parcialmente do espaço doméstico e da exclusividade da protecção parental. Com a escola, a infância foi instituída como categoria social dos cidadãos futuros, em estado de preparação para a vida social plena (Sarmiento, 2011, p. 588).

O autor vê nesse processo o desaparecimento da criança como “sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da acção adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado” (Sarmiento, 2011, p. 588).

Nas últimas décadas do século XX, a concepção da infância ganhou outros contornos e a criança foi considerada “sujeito de direitos” (Furlanetto, 2008). Segundo Marcílio (2006, p. 12), “só depois da ‘Declaração Universal dos Direitos da Criança’, promulgada pelas Nações Unidas, em 1959, a infância obteve o reconhecimento de ser considerada sujeito de direito e, em meados da década de 1980, as crianças começaram a ser vistas como atores sociais (Dias, 2012).

Na perspectiva da sociologia da infância, Corsaro (2011, p. 15) também considera as crianças como agentes sociais, “ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. Por infância, diz ele, compreende-se uma forma estrutural, uma parte da sociedade, uma categoria permanente, que não desaparece. A “infância — esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas — é uma forma estrutural [...] uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade” (Corsaro, 2011, p. 15).

Sarmiento (2005) percebe a criança como um ator social e acrescenta o termo “pleno”. Afirma que a sociologia da infância se propõe a

constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermediário de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles (Sarmiento, 2005, p. 363)

Para o autor, “a infância é concebida como categoria social do tipo geracional por meio do qual se revelam possibilidades e constrangimentos da estrutura social” (Sarmiento, 2005, p. 363). Por “geração”, ele compreende a infância como sendo constituída historicamente e para a qual se elaborou um estatuto social, conferindo a

ela um lugar na sociedade, mas não desprovido de bases ideológicas, normativas e referenciais. Mas esse processo não está finalizado.

É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe (Sarmiento, 2005, p. 365-366).

Sob essa ótica, Kuhlmann Júnior (2010, p. 30) enfatiza que é preciso “considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida”. E é nesse sentido que Kramer (2003b, p. 91) defende uma concepção de criança

que reconhece o que é específico da infância — seu poder de imaginação, fantasia, criação — e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas.

Contribuindo com esse debate, Corsaro (2011) afirma que essa nova forma de pensar a criança e a infância advém de perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas da sociologia, pelas quais “as suposições sobre a gênese de tudo, da amizade aos conhecimentos científicos, são cuidadosamente examinadas como construções sociais, em vez de simplesmente aceitas como consequências biológicas ou fatos sociais evidentes” (Corsaro, 2011, p. 19).

Corsaro (2011, p. 31-32) salienta que as crianças “criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” e isso quer dizer que elas “não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais”.

Um desses processos de mudanças históricas se refere à educação da ou para a criança. Kuhlmann Júnior (2010, p. 15) se posiciona, dizendo que “a educação não seria apenas uma peça do cenário, subordinada a uma determinada contextualização política ou socioeconômica, mas elemento constitutivo da história da produção e reprodução da vida social”.

Não podemos deixar de mencionar o trabalho de Dora Benjamin que discutia a conscientização em relação à infância, destacando a importância de reconhecer a singularidade das crianças, respeitar sua participação ativa na sociedade e enfatizar a urgência de desenvolver políticas públicas voltadas para a proteção, provisão e promoção da expressão subjetiva (Pereira, 2022). Dora Benjamin nos inspira na explanação de aspectos fundamentais da vida infantil, que, foram incorporados à Convenção sobre os Direitos da Criança e permanecem relevantes como base para suas formulações conforme discutiremos a seguir.

2.2 Marcos legais da educação infantil

Os aportes teóricos acerca da infância, tanto no âmbito histórico como no sociológico, impulsionaram a construção de marcos legais que foram fundamentais para a operacionalização de políticas educacionais para a criança pequena, tais como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990.

No âmbito da educação, a Constituição Federal (CF) de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família e prevê a oferta de creches e pré-escolas às crianças até cinco anos de idade (BRASIL, 1988). A educação infantil passou a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos (Brasil, 2009a).

A Constituição Brasileira de 1988 inaugurou uma nova fase doutrinária em relação à criança e ao adolescente. Foi a primeira Constituição Brasileira que considerou explicitamente a criança como sujeito de direitos e também foi a primeira Constituição Brasileira que falou em creches e pré-escolas. Estas instituições aparecem como direito dos trabalhadores homens e mulheres, urbanos e rurais, que têm “direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas (inciso XXV – art.7º da Constituição 88) (Craidy, 1998, p. 71).

Posteriormente a esse marco legal, surgiram o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009b) e a Base Nacional Comum Curricular (2018).

Em 1990, como resultado de um longo processo que articulou o Estado e entidades da sociedade civil organizada, foi criado o ECA, com visão regulamentadora em relação à CF/88 no que se refere aos direitos das crianças e dos adolescentes. Foi com a criação do ECA que se adotou o princípio de “proteção integral à infância” (Bazílio, 2008, p. 21). Assim, “a criança passou de um lugar passivo para um lugar ativo; de um grupo silenciado para um grupo presente e contribuinte da sociedade em geral” (Dias, 2012, p. 69).

De acordo como o ECA, considera-se criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade. Ainda de acordo com o Estatuto, é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à proteção integral do direito à vida, à alimentação e à saúde, ao desenvolvimento pessoal e social, à educação, à profissionalização, à cultura, ao lazer e ao esporte, o respeito e integridade física psicológica e moral, o direito à liberdade, à dignidade familiar e comunitária (Brasil, 1990).

Posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei nº 9.394/96), a educação infantil passou a ser parte integrante da educação básica (Brasil, 1996). E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao ensino fundamental para os seis anos de idade, a educação infantil passou a atender a faixa etária de zero a cinco anos.

Cabe lembrar que, em seu artigo 54, inciso IV, o ECA previa que as crianças de zero a seis anos de idade deveriam ter direito de atendimento em creche e pré-escola e, para adequar o Estatuto à LDB, a Lei nº 13.306/2016 alterou esse inciso e estabeleceu que o atendimento em creche e pré-escola é destinado às crianças de zero a cinco anos (Brasil, 2016).

Em 2005, o Ministério da Educação (MEC) definiu a nova Política Nacional de Educação Infantil, que indica diretrizes, objetivos, metas e estratégias para esse nível da educação básica. Dentre suas diretrizes consta que a educação infantil “deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação” e dentre seus

objetivos está o de “assegurar a qualidade de atendimento em instituições de Educação Infantil (creches, entidades equivalentes e pré-escolas)” (Brasil, 2005, p. 17, 19). Vale salientar que as diretrizes curriculares nacionais da educação infantil definem criança como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009b, p. 10).

Ainda de acordo com as DCNEI, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da educação básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (Brasil, 2009b).

A inclusão da educação infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi mais um importante passo no processo histórico de sua integração ao conjunto da educação básica. A BNCC trabalha com a concepção de criança como “ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (Brasil, 2018, p. 38). E aponta, que, na educação infantil, é importante

promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (Brasil, 2018, p. 42).

Também destaca que “as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (Brasil, 2018, p. 42). Nesse contexto, ressalta Qvortrup (2010, p. 637), “a infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la — para o que der e vier — por todo o período da sua infância”, e quando “essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário,

continua a existir para receber novas gerações de crianças” e para fazer novas leituras do mundo.

Dias (2003) aborda a importância da imaginação e da fantasia na infância e como elas são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. A autora argumenta que a imaginação e a fantasia são elementos fundamentais na formação da identidade e da personalidade das crianças, permitindo que elas criem suas próprias histórias e significados para o mundo ao seu redor. Segundo a autora, a imaginação e a fantasia permitem que as crianças experimentem diferentes papéis e situações, o que ajuda no desenvolvimento da empatia e da compreensão do outro. Além disso, a imaginação também estimula a curiosidade e a criatividade, ajudando as crianças a encontrarem soluções inovadoras para problemas cotidianos.

Dias (2003) destaca que a imaginação e a fantasia não são meramente um escape da realidade, mas sim uma forma de a criança compreender e lidar com o mundo ao seu redor. Elas ajudam a criar um mundo imaginário onde a criança pode experimentar e explorar diferentes possibilidades e emoções. Dessa forma, a criança desenvolve a capacidade de lidar com seus medos e inseguranças, bem como com as complexidades da vida. Assim, a autora defende que a imaginação e a fantasia devem ser valorizadas e estimuladas na infância, pois são elementos essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, os adultos podem incentivar e apoiar a imaginação e a fantasia das crianças, criando um ambiente favorável para o desenvolvimento de suas habilidades criativas e emocionais, aspectos que melhor detalharemos a seguir.

2.3 O brincar na construção social da criança e suas infâncias

Compreender a maneira como a brincadeira é considerada por estudiosos de diversas áreas do conhecimento pode ajudar os professores de crianças pequenas a entender melhor a natureza da brincadeira e como usá-la em programas para a primeira infância. Entendemos que brincar ajuda as crianças a unir todos os elementos da vida à medida que a vivenciam. A brincadeira é a expressão da plenitude da criatividade infantil e uma parte essencial da infância.

Ao brincar, a criança cria e recria seu próprio espaço, sendo ele no âmbito escolar, familiar ou no próprio imaginário. É um momento repleto de sentimentos que

dão sentido e significados às suas descobertas, envolvendo dor, espanto, admiração, tristeza, alegria, dúvida, felicidade, insegurança, coragem, esperança, ousadia, suspense.

Walter Benjamin, filósofo e crítico literário alemão do século XX, via a criação e o brinquedo como atividades fundamentais para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças. Para ele, o brinquedo é uma atividade livre, onde a criança pode se expressar e experimentar diferentes situações e possibilidades, sem a imposição de regras e normas.

Na obra “Infância em Berlim por volta de 1900”, Benjamin descreve a relação entre a infância, a cidade e a educação, e como as transformações sociais e culturais da época afetaram a percepção da criança e do brinquedo. Ele também destaca a importância da educação infantil na formação do indivíduo e da sociedade como um todo. Benjamin via a educação como um processo de formação do ser humano, que deveria ser orientado para a formação crítica e reflexiva, capaz de questionar as estruturas sociais e culturais dominantes. Para ele, a educação deve se basear na experiência, na experimentação e na vivência, buscando desenvolver a criatividade e a imaginação das crianças. Assim, a percepção de Benjamin sobre a criação, o brinquedo e a educação estão diretamente ligados à sua visão de uma sociedade mais livre e crítica, capaz de transformar suas estruturas e de buscar novas possibilidades de expressão e de construção do conhecimento.

Em “A Criação, o Brinquedo e a Educação”, um ensaio escrito por Walter Benjamin em 1928, o autor aborda a relação entre brinquedo e criatividade na formação da criança. Benjamin argumenta que o brinquedo é uma forma de expressão da criança e que, através do brincar, ela desenvolve sua imaginação e habilidades criativas. O autor acredita que a educação tradicional, que enfatiza o ensino formal e a memorização de informações, não é suficiente para o desenvolvimento pleno da criança. Ele propõe que o brinquedo seja integrado ao processo educativo, a fim de permitir que as crianças desenvolvam suas habilidades artísticas e criativas desde cedo. Benjamin também faz uma crítica ao sistema educacional capitalista, que vê a criança como um futuro trabalhador e limita seu potencial criativo ao ensiná-la apenas a obedecer às regras e seguir ordens. Para ele, o brinquedo é uma forma de resistência a essa lógica de produção e consumo, já que permite que a criança crie e experimente por si mesma, sem a necessidade de um objetivo predeterminado.

Quando as crianças brincam, elas estão no controle, encarregam-se do ambiente e das situações ao seu redor para atender às suas necessidades prementes. Elas também podem manipular seu ambiente imediato para liberar suas potencialidades criativas. O envolvimento das crianças nas brincadeiras melhora suas competências de várias habilidades e também permite que elas superem vários desafios.

A esse respeito, Almeida (2003, p. 46) afirma que “experimentando, vendo, manipulando as coisas, a criança descobre a possibilidade de dar forma ao mundo de acordo com suas impressões, passando não só a evocar e registrar fatos na memória, mas a recriá-los”. Por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, “a brincadeira possibilita a busca de meios, pela exploração, ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção do saber-fazer” (Kishimoto, 2002, p. 146).

Brincar sempre foi uma atividade cotidiana na vida de crianças, pois através [dele], a criança pode expressar sua maneira de representar a realidade. Ela cria várias situações imaginárias e se comporta como se estivesse agindo no mundo adulto, o brincar é a forma pela qual ela entende a maioria dos problemas que são criados pela limitação do ambiente em que vive. No ato da brincadeira, os sinais, as expressões e os objetos usados podem significar outra coisa daquilo que apresenta ser, ela recria e repensa os acontecimentos que lhe deram origem ao brincar. O ato de brincar pode estimular o uso da memória que a criança ao entrar em ação vai se ampliando e organizando o material a ser lembrado (Melo, 2010, p. 19-20).

Uma preocupação crescente se refere ao fato de que, apesar de sua importância central no desenvolvimento saudável da infância, os jogos e as brincadeiras vêm sendo empurrados para fora da vida das crianças, notadamente pela inserção intensa de entretenimento eletrônico (televisão, vídeos e computadores). Por conta disso, torna-se cada vez mais difícil para as crianças criarem suas próprias histórias criativas, porque sua imaginação é dominada pelo que elas têm visto na tela. Isso nos instiga a pensar sobre que tipo de sociedade estamos criando se uma geração de crianças crescer sem brincadeira e o pensamento criativo que dela emerge. Pode a democracia sobreviver se o pensamento criativo morre?

Estaríamos nos tornando uma sociedade sem brincadeiras? Para impedir essa tendência, as escolas e os educadores precisam se envolver diretamente no desenvolvimento de abordagens saudáveis para a educação infantil, contemplando o fortalecimento das brincadeiras. Para tanto, é necessário oferecer, aos(as)

professores(as), ferramentas educacionais para ajudá-los(as) a estimular as crianças a brincarem, incluindo-se, nesse contexto.

Deve-se levar em conta que a criança tem maneiras específicas de pensar, ser e interagir com o mundo. Ela não é apenas um corpo na escola. É um corpo que se move, pula, brinca. Corpo e ludicidade se imbricam fortemente na educação infantil, assim como “a materialidade inegável do corpo sempre o tornou central nos processos educativos” (Buss-Simão, 2016, p. 189). É essa corporeidade que se manifesta em todas as dimensões humanas, que deixa “fluir, falar, viver, escutar, permitir ao corpo ser o ator principal” (Pollak, 1997, p. 37).

É com o corpo que as crianças “exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural” (Brasil, 2018, p. 40-41). Desde cedo, as crianças demonstram curiosidade sobre o mundo físico, incluindo o próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza (Brasil, 2018). É essencial a compreensão de que o corpo “se volta para o mundo para significá-lo” (Merleau-Ponty, 2006, p. 35) e que a relação com o mundo está incluída na relação do corpo com ele mesmo.

Transcrevemos do livro *A natureza*, de Merleau-Ponty (2000), alguns excertos que contribuem para essa discussão:

Este corpo a que chama “meu” reclama um novo tipo de espaço que não é mais *partes extra partes*, nem extensão espiritual como um quadro: eu sou o meu corpo (p. 22). Eu organizo com o meu corpo uma compreensão do mundo, e a relação com o meu corpo não é a de um Eu puro, que teria sucessivamente dois objetos, o meu corpo e a coisa, mas habito o meu corpo e por ele habito as coisas (p. 122). O mundo existente será o mundo que sinto em coesão comigo, o meu corpo solidário a mim, que só posso compreender pelo uso da vida e não pelo entendimento (p. 208). O corpo humano, portanto, é corpo que se move e isso quer dizer corpo que percebe [...] Retomar essa moção, fazer aparecer o corpo como sujeito do movimento e sujeito da percepção [...] o corpo como tocante-tocado, o vidente-visto, lugar de uma espécie de reflexão e, através disso, capaz de relacionar-se a outra coisa que não sua própria massa, de fechar o seu círculo sobre o visível, sobre o sensível exterior (p. 337).

O corpo em movimento e na relação com lúdico, com a brincadeira, prepara-se para desbravar um universo novo cheio de mistério. Por meio das brincadeiras, acentua Brites (2020, p. 197), “os pequenos ‘experimentam’ o mundo. Por isso é fundamental que o educador se atente para “metodologias de ensino inovadoras, para que o interesse das crianças não se perca no vazio e se desestimule” (Freitas;

Aguiar, 2012, p. 21). Com isso concorda Balbinot (2005, p. 2) quando ressalta que o aluno precisa ter espaço “para viver o imaginário e o inesperado, descobrir o que existe além dos limites da sala de aula”.

E tem que ser um espaço alegre, divertido, que instigue o interesse das crianças pela procura, pela descoberta, porque “brincar é coisa séria”, mas “é a coisa séria que é divertida” (Alves, 2012, p. 61), e “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 1996, p. 53). Afinal, “ensinar exige alegria e esperança” (Freire, 1996, p. 72).

Cabe lembrar que a BNCC considera que as brincadeiras são “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2018, p. 37). Por isso, “é importante que a brincadeira tenha um caráter permanente na rotina da criança [na] educação infantil e dure o tempo necessário para o desenvolvimento de enredos e cenários cada vez mais complexos” (Oliveira, 2012, p. 207).

O brincar funciona como meio para enxergar “todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, o corporal” (Faria, 2001, p. 74). Nesse sentido, é essencial que “os profissionais da educação infantil se coloquem como sujeitos sensíveis e abertos para a construção dos laços afetivos, [pois] as interações entre os sujeitos têm um papel fundamental na **constituição das identidades das crianças**” (Salles; Faria, 2012, n.p., grifos no original).

Importa compreender que “a mediação do adulto na brincadeira pode ocorrer tanto no próprio momento em que a brincadeira ocorre quanto de modo indireto, por meio das vivências anteriores e das regras sociais que ele impõe ao ato de brincar” (Leal; Silva, 2011, p. 66).

É no universo lúdico que o brincar acontece. E brincar é mais do que “a atividade preferencial das crianças, porque é atividade que acontece espontaneamente e voluntariamente e, mesmo sem saber, o simples ato de brincar ajuda a criança, através da brincadeira, a aprender a se comunicar e ajuda no desenvolvimento intelectual, social e cognitivo” (Maluf, 2001, p. 81).

Por tudo isso, é essencial que vejamos o mundo através dos olhos da criança. Defendemos a ideia de que brincar é uma fonte borbulhante de criatividade dentro

de cada criança. Em geral, quando as crianças brincam criativamente, elas florescem. Em algumas situações, como em momentos de interferência de gente grande alheia à beleza da infância, essa primavera parece parar de fluir, mas, com um pouco de esforço e compreensão dos adultos, o espírito criativo e brincalhão pode fluir novamente.

2.4 Literatura infantil: uma janela para o mundo

Abrindo aqui uma “janela” da minha infância, vêm em minha memória gostosas lembranças do quintal de Carolina, minha avó materna. Sinto as minhas lembranças afetivas, gustativas, táteis, olfativas, auditivas e visuais se aguçarem em meio a imagens inesquecíveis do quintal de Carolina. Pois foi lá, no quintal encantado da minha avó, onde o silêncio envolvia as plantas, as aves, o aroma inconfundível do bolo de tapioca (meu preferido) assando no forno de barro, as cacimbas de águas cristalinas, os varais secando roupas cheirosas de anis que mais pareciam dançarinas desengonçadas seguindo o ritmo de um par invisível e ao mesmo tempo fortemente visível do vento, que, pela primeira vez, segredos foram desvelados à minha imaginação alada.

E eu, vestida da certeza de criança livre e feliz, sabia que a qualquer momento seria visitada por “mães d’água”, sacis e curupiras entre o “farfalhar” das folhas dos pés de juçaras e buritis, onde os pirilampos se amontoavam feito curiosa e inquieta plateia. Como era lindo admirar o canto de inúmeros pássaros como o bem-te-vi, o beija-flor, os pardais, convidando-me a ser princesa, bruxa, mãe, professora, avó, fada, e toda sorte de personagens que povoavam e fortaleciam a minha fantasia. Foi ela, Carolina, que me apresentou, por meio das suas fantásticas contações de histórias, o universo literário, o “faz de conta”.

As memórias desta pesquisadora, com as quais se inicia novo tópico desta dissertação, abrem também uma janela para falar da literatura infantil e da contação de histórias, dando voz a autores que dizem o que conhecem dessa temática e contam suas histórias a partir de suas lembranças da infância, como Fanny Abramovich (2009, p. 10), em seu livro *Literatura infantil: gostosura e bobices*:

Meu primeiro contato com o mundo mágico das histórias aconteceu quando era muito pequenina, ouvindo minha mãe contar algo bonito todas as noites antes de eu adormecer, como se fosse um ritual. Lembro de sua voz

contando “João e Maria” e das várias adaptações que criava em relação à casa da bruxa, sempre sendo construída com todas as comidas de que eu gostava. Havia outras, onde eu era a personagem principal, que ela ia inventando ao sabor dos acontecimentos de cada dia. [...] Acalentava-me com variações de a “Mindinha”, de Andersen, que eu adorava por ser uma personagem petítinha, como eu, e todos os objetos que a cercavam serem diminutos. (A identificação com a personagem era total!)

Ana Maria Machado (2002, p. 7-9) conta que era bem pequena — “Mal tinha altura bastante para poder apoiar o queixo em cima da escrivaninha de meu pai” — quando viu uma escultura de bronze na qual estavam “um cavalo esquelético seguido por um burrico roliço”. Ela descreve: “Montado no primeiro, e ainda mais magrelo, um tristonho cavaleiro de barbicha segurava uma lança numa mão e um escudo no outro escarrapachado no jumento, um gorducho risonho, de braço estendido para os altos, erguia o chapéu como quem dá vivas”.

Um dia ela perguntou ao pai quem eram aqueles dois: “– O da frente se chama Dom Quixote. O outro, Sancho Pança. – Quem são eles? – Ih, é uma história comprida... Um dia eu te conto”. E quando chegou a hora de ouvir a história prometida, o pai mostrou a ela “um livro grandalhão” com várias figuras de Dom Quixote e Sancho Pança em preto e branco. “Não sei, há coisa que a memória da gente não guarda. Mas nunca vou esquecer as aventuras de Dom Quixote que meu pai foi me contando aos poucos, com suas próprias palavras, enquanto me mostrava as ilustrações”.

É pelos caminhos que levam a moinhos de vento e a fantásticos universos onde habitam seres minúsculos e bruxas que “recebe a infância a visão do mundo sentido, antes de explicado; do mundo ainda em estado mágico” apresentado pela “literatura tradicional”, que é “a primeira a instalar-se na memória da criança. Ela representa o seu primeiro livro, antes mesmo da alfabetização, e o único, nos grupos sociais carecidos de letras” (Meireles, 1979, p. 66).

Há quem guarde, na memória, as lembranças da leitura nos primeiros anos de escola, como Rubem Alves: “Lembro-me da escola primária que frequentei. Havia uma aula de leitura. Era a aula que mais amávamos. A professora lia para que nós ouvíssemos. [...]. Quando a aula terminava, era uma tristeza. Mas o bom mesmo é que não havia provas ou avaliações. Era prazer puro” (Alves, 2004, p. 19). No livro *Rua de mão única*, Walter Benjamin (1987, p. 104-105) lembra do que ele chama de “Jogo das letras”, com o qual ele brincava antes de ser alfabetizado:

[...] de todas as coisas com que me envolvi em meus primeiros anos de vida, nada desperta em mim mais saudades que o jogo das letras. A saudade que em mim desperta o jogo das letras prova como foi parte integrante de minha infância. O que busco nele, na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenavam como uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar; porém nunca mais poderei tornar a aprendê-lo.

As letras manipuladas quando criança por Benjamin são as mesmas letras que formam palavras, que formam frases, que se alinham e se agrupam para compor as histórias do “faz-de-conta”, do “era uma vez” — três palavras curtas que levantam “a cortina de um mundo novo que, se escapa à realidade imediata, suscita em troca uma realidade simbólica, dotada de uma intensidade tal que as reações que nela se dão podem tomar um matiz às vezes fascinante” (Coelho, 2004, p. 52).

E são tantos os começos de histórias que remetem à magia e ao encantamento de outros espaços acessados pela imaginação infantil, como “Era uma vez”, “Num certo país”, “Há mil anos”, “Numa época em que os animais falavam”, “Era uma vez, num velho castelo no meio da floresta densa e grande”. Esses “são inícios que sugerem que o que se segue não pertence ao aqui e agora que nós conhecemos. Esta indefinição deliberada do início dos contos simboliza que estamos deixando o mundo concreto da realidade comum” (Bettelheim, 2003, p. 78).

Para Bettelheim (2003, p. 13), mais que despertar a curiosidade da criança, uma história deve estimular a imaginação dela, “ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras as suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam”.

No entendimento de Goes (1991, p. 22), a função primordial do livro infantil é a “estética formativa, a educação da sensibilidade, pois reúne a beleza da palavra e a beleza das imagens. [...] o essencial é a qualidade de emoção e sua ligação verdadeira com a criança”. E não se pode esquecer do ritual que envolve a contação de histórias, porque, como acentua Cavalcanti (2002, p. 65), “contar um conto exige que se prepare devidamente o ambiente. Que os ouvintes sejam preparados para a entrega, que possam confiar naquele que narra, pois penetrar nas densas florestas, grutas e cavernas exige confiança”.

Mas o que mais importa, para Abramovich (2009, p. 17), é ler histórias para crianças, “sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento...”.

Agora, saindo um pouco da fantasia e indo para a “história” real, cabe lembrar que os primeiros livros endereçados para crianças surgiram entre o final do século VIII e o início do XIX, no contexto da ascensão da burguesia, na Europa, “e estavam repletos de intenções morais e pedagógicas explícitas, pois eram produzidos com o intuito de constituir cidadãos devidamente alfabetizados e alinhados com as necessidades e as visões de mundo daquela sociedade” (Kirchof; Bonin, 2016, p. 24).

No século XIX, “a criança tinha que ser ‘formada’ e os livros infantis da época (os contos, principalmente) se prestavam muito bem a isso, com as lições de moral e de bons costumes que ensinavam” (Dias; Oliveira, 2000, p. 31). A literatura infantil desse século tinha como objetivo instigar as crianças com obras que chamassem sua atenção e se centrava numa perspectiva pedagógica (Cademartori, 2010).

Entre o fim do século XIX e o começo do XX, com o acelerado processo de urbanização e industrialização dos espaços ocupados por uma população crescente, tanto no Brasil quanto na Europa, “o momento se torna propício para o aparecimento da literatura infantil” (Lajolo, Zilberman, 1988, p. 25).

Como, nesse período, a elite brasileira importava hábitos e costumes da Europa, a maior parte dos livros nacionais de literatura endereçados a crianças era composta por traduções e adaptações de obras europeias e a escola era “a destinatária prevista para estes livros, que nela circulam como leitura subsidiária ou como prêmio para os melhores alunos” (Lajolo, Zilberman, 1993, p. 19).

Segundo Gregorin Filho (2011), do final do século XIX até o surgimento de Monteiro Lobato, a educação e a leitura no Brasil se ancoravam no tradicionalismo cultural e no moralismo religioso. “Monteiro Lobato foi pioneiro na escrita de uma obra literária que explorava prioritariamente o lúdico e a imaginação infantil em detrimento de ensinamentos explícitos” (Kirchof; Bonin, 2016, p. 25). De acordo com esses autores, a partir da década de 1960 se registrou um crescimento expressivo de obras infantis no contexto brasileiro, especialmente de narrativas. Contudo, essa vertente literária era relativamente nova e não tinha, em suas primeiras histórias, o

objetivo de ser uma leitura exclusiva para crianças (SILVA, 2020). Mas, afinal, o que é literatura infantil? Cademartori (2010) considera que pode ser considerada literatura infantil os livros endereçados às crianças e Zilberman (2014) a define como aquela que predomina na primeira década e meia de vida.

Poder-se-iam definir os livros para crianças por essa característica: são os que ouvimos ou lemos antes de chegar à idade adulta. Não significa que, depois, não voltemos a eles; importa, porém, que o regresso se deva ao fato de terem marcado nossa formação de leitor, imprimirem-se na memória e tornarem-se referência permanente quando aludimos à literatura (Zilberman, 2014, p. 11).

Meireles (1979) diz que as crianças é que escolhem o livro que lhes interessa e que não necessariamente esses livros foram feitos para elas. Com isso concorda Zilberman (2014, p. 11) quando diz que “um bom livro é aquele que agrada, não importando se foi escrito para crianças ou adultos, homens ou mulheres, brasileiros ou estrangeiros”.

Nesse universo de histórias e contos, devem ser consideradas as tradições recebidas por via oral, porque “elas precederam os livros, e muitas vezes os substituíram. Em certos casos, elas mesmas foram o conteúdo desses livros” (Meireles, 1979, p. 42). E se objetivo for ensinar as crianças a gostar de ler, um caminho interessante é a contação de histórias, já que, como acentua Meireles (1979, p. 42), “o gosto de ouvir é como o gosto de ler, [...] quem gosta de ouvir histórias provavelmente gostará de lê-las”.

Portanto, a literatura é essencial na formação do sujeito nas suas diversas fases de desenvolvimento. Tendo em vista os principais poderes positivos da literatura ressaltados por Antoine Compagnon (2009) – o poder de instruir deleitando, o combate à fragmentação da experiência e a possibilidade de ir além dos limites da linguagem comum –, fica evidenciado que a literatura “dota o homem moderno de uma visão que o leva para além das restrições da vida cotidiana” (Compagnon, 2009, p. 36).

Partindo dessas concepções sobre literatura e escola, Ligia Cademartori (2010, p. 13) afirma que a literatura infantil ocupa um lugar destacado no sistema da educação, graças a seu papel na formação de leitores, que cabe à instituição de ensino assumir e realizar. Portanto, nas definições do que significa literatura infantil,

é comum que nos deparemos com o aparecimento regular de critérios pedagógicos e estéticos.

Ana Maria Machado (2001), ao discutir questões relevantes sobre a escola, leitura e literatura diz que, “além dos prazeres sensoriais que compartilhamos com outras espécies, existe um prazer puramente humano, o de pensar, decifrar, argumentar, raciocinar, contestar, enfim: unir e confrontar ideias diversas” (Machado, 2001, p. 123). A literatura, segundo a autora, é uma das melhores maneiras de nos encaminhar a esse território de requintados prazeres. “Uma democracia não é digna desse nome se não conseguir proporcionar a todos o acesso à leitura de literatura” (Machado, 2001, p. 123).

A leitura literária, segundo Cosson (2014, p. 50), conduz-nos “a indagações sobre o que somos e o que queremos”. Desse modo, o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos nossos valores. Isso ocorre por dois motivos principais. Primeiro, porque “os textos literários guardam em si palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados que desafiam os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis”. Em segundo lugar porque “na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades”. O autor acrescenta: “Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos” (Cosson, 2014, p. 50).

Nas últimas décadas, têm sido apresentadas muitas pesquisas acerca do ensino de literatura na escola, o qual é suprimido até mesmo pelo currículo escolar. Mas o professor pode, e deve, incluir os livros em suas aulas, considerando as competências e as limitações de leitura das crianças.

Se o ato de ler implica ler o mundo, mesmo antes, e até depois, de termos acesso ao código escrito, pressupõe-se que entra em jogo toda a experiência existencial do leitor e que, portanto, ler é um processo ativo da interação texto-leitor. Por isso, o professor, quando propõe uma atividade de leitura, deve levar em conta, inicialmente, a condição prévia do aluno (Braga; Silvestre, 2009, p. 17).

Se a leitura é uma prática existente, mesmo que de forma ainda limitada no contexto social das crianças, como diz Leonardo (2017, p. 3-4) então “é necessário

pensar metodologias para o ensino da literatura que valorizem e propiciem ao aluno um contato mais profundo com o texto literário e que deem instrumentos para que o estudo e a prática de leitura desse texto ocorram de forma adequada”. Compreendemos que a literatura é também fundamentada pela sensibilidade. Acreditamos que, na medida em que a prática de leitura for estimulada de diferentes formas, mas sempre aproximando leitor e texto literário, estaremos, ao mesmo tempo, buscando a formação de leitores críticos e cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

É importante compreendermos o universo literário para que ele possa fazer sentido. A literatura depende de muitos aspectos para que seu ensino se torne-se efetivo. Um deles, que não deve ser ignorado, é o domínio teórico por parte dos professores para que possam manipular os conteúdos de forma satisfatória e não sejam levados por cartilhas que não têm nenhum comprometimento com o ensino literário integral, que substituem e doutrina os professores a utilizar textos ditos práticos – receitas, publicidades, músicas – desde as séries iniciais, tardando o contato dos indivíduos com os textos literários e, ao longo dos anos escolares, usurpando deles esse conteúdo por suas práticas questionáveis, que visam apenas à praticidade e funcionalidade das aulas.

Castrillón (2011) defende que a literatura infantil é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da leitura e escrita, bem como para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Ela argumenta que, através da literatura infantil, as crianças podem explorar diferentes perspectivas, aprender sobre o mundo e sobre si mesmas, e desenvolver sua imaginação e criatividade.

Além disso, Castrillón (2011) também discute a importância de garantir acesso à literatura infantil de qualidade para todas as crianças, independentemente de sua origem social, econômica ou cultural. Ela enfatiza a necessidade de ampliar a diversidade de vozes e experiências representadas na literatura infantil, para que as crianças possam se ver e se reconhecer nas histórias que leem.

A esse respeito, Reyes (2013) discute diversos aspectos da literatura infantil, incluindo sua importância no desenvolvimento da criança e como essa literatura pode ajudar a lidar com questões emocionais e sociais. Reyes (2013) destaca a importância da literatura infantil como um meio para as crianças explorarem sua imaginação e criatividade, e como uma forma de se conectarem com o mundo ao seu redor. Ela enfatiza que as histórias infantis podem ajudar as crianças a

compreenderem o mundo que as cerca, a lidar com situações difíceis e a desenvolver empatia e compaixão pelos outros. A autora também discute a importância de garantir que as crianças tenham acesso a uma ampla variedade de histórias, representando diferentes culturas, experiências e perspectivas. Ela argumenta que, ao expor as crianças a diferentes vozes e experiências, a literatura infantil pode ajudá-las a compreender e apreciar a diversidade do mundo. Além disso, Reyes (2013) também discute como a literatura infantil pode ser usada como uma ferramenta educacional, tanto dentro como fora da escola. Ela destaca a importância de os educadores trabalharem com as crianças para ajudá-las a compreender e interpretar as histórias que estão lendo, e como as crianças podem usar a literatura infantil como uma forma de expressar seus próprios pensamentos e sentimentos.

Por sua vez, Zilberman (2001) afirma que a literatura infantil pode proporcionar às crianças um mundo de imaginação e fantasia, permitindo que elas explorem suas próprias emoções e pensamentos. A autora destaca que a literatura infantil pode ajudar as crianças a desenvolverem suas habilidades de leitura e escrita, além de promover a compreensão do mundo ao seu redor.

A autora também enfatiza que a literatura infantil é uma forma de transmitir valores e culturas, permitindo que as crianças conheçam diferentes perspectivas e modos de vida. Ela argumenta que a literatura infantil pode contribuir para a formação da identidade cultural das crianças e para a compreensão de suas raízes culturais. Zilberman (2001) ressalta que é importante que a literatura infantil seja selecionada e trabalhada de forma adequada pelos educadores, de modo a garantir que as crianças tenham acesso a obras de qualidade e que possam compreender e interpretar corretamente as histórias que estão lendo.

Ainda para Zilberman (2001) a leitura é uma prática fundamental para a formação das crianças, uma vez que a literatura infantil é capaz de proporcionar experiências estéticas e lúdicas que auxiliam no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Ao ler obras de literatura infantil, as crianças são expostas a diferentes universos, personagens e histórias que contribuem para a ampliação de sua imaginação, criatividade e pensamento crítico. Além disso, a literatura infantil pode ajudar as crianças a compreenderem melhor suas próprias emoções, identificando-se com personagens e situações presentes nas histórias.

Outro aspecto importante que Regina Zilberman destaca em seus estudos sobre literatura infantil é a sua função como transmissora de valores e culturas. Através da literatura infantil, as crianças têm a oportunidade de conhecer diferentes perspectivas e modos de vida, desenvolvendo uma visão mais ampla e inclusiva do mundo. Porém, a autora também ressalta a importância da seleção adequada de obras literárias, afirmando que é necessário que os educadores façam uma escolha consciente das obras que serão oferecidas às crianças. Dessa forma, é preciso considerar a qualidade literária, a adequação à faixa etária, além de avaliar se a obra oferece contribuições relevantes para a formação das crianças.

Nessa seara, podemos destacar o pensamento de Corsino (2015), a autora explora os conceitos de infância e literatura de forma a compreender como ambos são construções históricas. Ela reconhece que a concepção de infância e as práticas relacionadas a ela mudaram ao longo do tempo e variam de acordo com a cultura e a sociedade.

Da mesma forma, a literatura infantil também é um produto cultural que sofre influência desses fatores. Corsino (2015) destaca que a literatura infantil está relacionada aos conceitos de infância porque é destinada a um público específico, que é visto como tendo características e necessidades diferentes dos adultos. Além disso, a autora ressalta que a literatura infantil é influenciada por concepções de infância, já que as obras literárias voltadas para crianças são produzidas por adultos que têm uma visão de mundo específica. Dessa forma, a autora busca compreender como a literatura infantil e a concepção de infância se relacionam e se influenciam mutuamente, evidenciando a importância de considerar a historicidade e a complexidade desses conceitos para uma análise crítica da literatura infantil.

No que se refere à literatura, os valores regionais, hábitos, costumes, línguas, sempre estiveram em confronto com a busca de uma universalização da cultura.

O diálogo entre textos tão diversos quanto as narrativas indígenas, os episódios da mitologia grega e as passagens bíblicas são parte de uma leitura de natureza complexa, na qual o aluno capaz de realizar tais paralelos desenvolve a prática da fruição literária. Tal atividade também abre possibilidades de discussão acerca da diversidade cultural, um dos temas transdisciplinares que compõem os paradigmas de ensino da Base Nacional Curricular (2018), o que torna a leitura de narrativas do tipo uma ferramenta essencial nas salas de aula brasileiras (Brasil; Santos, 2021, p. 149).

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de conhecer as peculiaridades da cultura por meio das obras literárias. Assim, pode-se abrir um espaço e um lugar para as vozes literárias no interior da escola. “A literatura é reflexo das ações sociais, é fruto da cultura, e, como tal, reflete tudo aquilo que está ligado ao homem e à sociedade a qual pertence” (Fares, 2013, p. 6).

A discussão do tema implica refletir sobre alguns fatores de ordem geral e específico. O primeiro refere-se ao ensino da literatura nos currículos, o que implica uma análise dos PCNs, e o segundo, ao lugar que os saberes literários ocupam no currículo das escolas da região. Examinando as questões com base na discussão sobre as chamadas literaturas das bordas ou da margem, ou seja, pensar no cânone e o não cânone (Fares, 2013, p. 2).

De acordo com Farias (2017, p. 241), a história da literatura brasileira, “no decorrer do tempo foi cheia de atropelos, mas não menos merecedora de estudos, pesquisas sobre suas obras e representantes”. A educação literária nos propõe um percurso que vai além de simplesmente a decodificação do texto literário e que busca um leitor que participe efetivamente de todo o processo de sua própria formação. Adotando, o professor, uma nova maneira de ensinar literatura, associada à sua mediação docente, poderão ocorrer o encontro do estudante com o texto literário, seu posicionamento crítico, a ampliação dos seus valores culturais, a construção de sentidos e ainda o encontro com o prazer da leitura literária.

2.5 A contação de histórias

A contação de histórias é uma técnica de comunicação que existe há milhares de anos, utilizada em diferentes culturas e contextos para transmitir informações, conhecimentos e valores por meio de narrativas. Embora a narração de histórias seja uma prática comum em diversas sociedades, seu valor científico ainda é pouco explorado. No entanto, estudos recentes têm mostrado que contar histórias pode ter um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo e emocional das pessoas. Por exemplo, pesquisas indicam que a narrar histórias pode melhorar a compreensão da linguagem, a imaginação, a criatividade, a empatia e a capacidade de resolução de problemas em crianças e adultos. Além disso, a contação de histórias pode ser utilizada como uma ferramenta terapêutica, ajudando no tratamento de problemas

emocionais e comportamentais. Por meio das histórias, as pessoas podem explorar suas próprias emoções e pensamentos de maneira segura e simbólica, o que pode levar a mudanças positivas na forma como elas percebem e lidam com suas questões.

A maior parte do que sabemos, ou pensamos que sabemos, nunca experimentamos pessoalmente. Vivemos em um mundo construído por histórias. As histórias nos socializam e tecem a teia contínua de nosso ambiente cultural. Contar histórias é uma experiência social com narrativa oral, incorporando recursos que exibem uma sofisticação que vai além do nível de conversação. Contam-se histórias não apenas com palavras, mas também com gestos, movimentos corporais, expressões faciais, entonações.

Segundo Faria *et al.* (2017, p. 31), a contação de história “é uma prática antiga que surgiu muito antes da escrita, quando as pessoas utilizavam da oralidade para narrar acontecimentos à comunidade, transmitindo assim ensinamentos, valores, costumes, mitos e crenças de geração a geração”. As pessoas descobriram que “a história, além de entreter, causava admiração e conquistava a aprovação dos ouvintes. O contar de histórias tornou-se o centro da atenção popular pelo prazer que suas narrativas proporcionavam” (Bernardino; Souza, 2011, p. 236).

Com o reconhecimento do valor eminente das artes em geral (fonte indispensável para formação humana), [...] a contação de história volta a ganhar certo espaço na sociedade (agora letrada), exemplo nas instituições educativas, como é o caso do Brasil, avançando lentamente por todas as modalidades, isto é, desde a educação infantil até o ensino superior, marcando assim um período de estudos e reflexões sobre este tema tão importante e necessário para a sociedade (Faria *et al.*, 2017, p. 32).

Para o contador de histórias brasileiro Roberto Carlos Ramos (2004), “o bom contador de histórias é aquele que conta as histórias que as pessoas gostam de ouvir. Assim como o bom professor é aquele que ensina do jeito que as crianças querem aprender”. Essa fala nos conduz à constatação de que Benjamin (1986) estava errado quando considerou que a contação de histórias era uma arte sujeita ao desaparecimento.

Benjamin (1984), em seu ensaio intitulado "O Narrador", destaca a importância da tradição oral e da contação de histórias como formas de

transmissão de experiências e saberes entre gerações. Para o autor, a figura do narrador é capaz de estabelecer uma conexão entre o passado e o presente, tornando as histórias vivas e atualizadas para os ouvintes. Benjamin (1984) afirma que, com o advento da modernidade e a disseminação da cultura de massa, a figura do narrador tem perdido espaço e importância na sociedade, deixando um vazio na transmissão de saberes e experiências.

De acordo com o autor Walter Benjamin, a contação de histórias tem o poder de resgatar a dimensão temporal e histórica da vida humana, indo além dos aspectos técnicos e científicos. A contação de histórias é vista por Benjamin (1984) como uma forma de resistência à desumanização da sociedade moderna, uma vez que preserva a sabedoria popular e as tradições culturais.

Na atualidade, a arte de contar histórias continua viva e desafiando as novas tecnologias, como afirmam Busatto (2006) e Ramos (1999). Contadores de histórias viajam o país inteiro, levando suas narrativas para escolas, universidades e empresas, demonstrando a importância e a relevância dessa arte na sociedade contemporânea. Assim, “o contador de histórias se mantém vivo, ativo, desafiando as novas tecnologias e apropriando-se delas com sua arte de narrar” (Busatto, 2006, p. 25).

Tanto isso é verdade que, “atualmente, eu posso me dar ao luxo de falar que sou um contador de histórias que vive da arte de contar histórias. E eu não sobrevivo, eu vivo! Hoje eu viajo o país inteiro contando histórias em escolas, em universidades e em empresas também” (Ramos, 1999, p. 181). Mas será que o acesso das crianças ao mundo virtual não fez a narrativa presencial perder espaço? Quem responde é Schermack (2012, p. 13-14):

Sabemos que os tempos agora são outros, com computadores de última geração, internet, televisão digital e vários outros recursos tecnológicos. Apesar desses avanços da modernidade, a voz da narrativa presencial não perdeu sua importância, tanto isso é verdade, que cada vez mais os contadores de histórias se fazem presentes em emissoras de rádio e televisão, nas salas de aula, nos leitos de hospitais, nas bibliotecas, nas praças da cidade, nas igrejas e nas ONGs. Pelo contrário, constituem as antessalas para o maravilhoso mundo das letras, incentivando o gosto pela leitura e pela escrita através do estímulo da imaginação dos ouvintes.

Contar histórias é um dos métodos mais antigos de comunicação e aprendizado. Por milhares de anos, as sociedades ensinaram princípios e valores por meio da narrativa. Provavelmente nunca houve uma sociedade humana em que

as pessoas não contassem histórias e isso acontece até hoje. “Contar histórias é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser” (Busatto, 2003, p. 10).

O narrador “retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (Benjamin, 1986, p. 201). Mas nem sempre as narrativas se baseiam na realidade. Perrone-Moisés (1990, p. 105) lembra que “narrar uma história, mesmo que ela tenha realmente ocorrido, é reinventá-la. [...] a simples escolha dos pormenores a serem narrados, a ordenação dos fatos e o ângulo de que eles são encarados, tudo isso cria a possibilidade de mil e uma histórias, das quais nenhuma será a ‘real’”.

A arte do orador se concentra “em dar aos que o ouvem a ilusão de que as convicções e os sentimentos que ele desperta neles não lhes foram sugeridos de fora, que elas nasceram deles mesmo, que ele somente adivinhou o que se elaborava no segredo de suas consciências e não lhes emprestou mais que sua voz” (Halbwachs, 1990, p. 47).

No caso dos contos de fadas, tão populares no universo infantil, a linguagem é fantasiada, imaginada. “As personagens e os lugares são pura ficção e adquirem vida a partir do argumento, da história narrada. Esse mundo fantástico introduz outro mundo, distinto da realidade cotidiana, e que produz e que ouve diferentes sensações” (Bruder, 2000, p. 50). Geralmente, “a contação de histórias ou narração oral de histórias permite ao sujeito que conta e ao sujeito que ouve um contato com dimensões do seu ser e da realidade que o cerca” (Busatto, 2006, p. 25). Assim é com Roberto Carlos Ramos, que já foi menino de rua e reconquistou sua cidadania por meio da arte de contar história

Ramos pode ser identificado com os dois grupos de narradores citados por Benjamin (1986) — os viajantes e os que permanecem em seu lugar de origem —: “‘Quem viaja tem muito pra contar’, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do país e que conhece suas histórias e tradições” (Benjamin, 1986, p. 198).

O hábito de contar histórias começou quando eu ainda vivia nas ruas. Por não saber ler, inventava casos para os colegas. E como eles também não sabiam, acreditavam. Depois, na França, contava para os amigos as nossas

lendas de lobisomem e mula-sem-cabeça. Fascinados, eles me deram até o título de “Embaixador do País das Maravilhas”. Aqui no Brasil, me transformei no primeiro brasileiro contratado para contar histórias (RAMOS, 2003).

Tais reflexões nos levam à compreensão de que contar histórias não é uma atividade em vias de extinção. Por mais que seja remota, continua sendo “uma arte, uma arte rara, pois sua matéria-prima é imaterial e o contador de histórias um artista que tece os fios invisíveis dessa teia que é contar” (Busatto, 2003, p. 9). Esse ofício “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” (Meireles, 1979, p. 41).

Possivelmente considerando uma tradição de histórias contadas pelos mais velhos aos mais jovens, Benjamin (1986, p. 200) tem a imagem do narrador como “um homem que sabe dar conselhos”. Para Gagnebin (1986, p. 197), “a experiência que passa de pessoa para pessoa, e principalmente dos mais velhos aos mais novos é a fonte de todos os narradores”.

O prestígio da tradição pode até contribuir para valorizar o narrador, mas, como ressalta Zumthor (1993, p. 19), “o que o integra nessa tradição é a ação da voz; “somente a voz é concreta, apenas sua escuta nos faz tocar as coisas” (ZUMTHOR, 1993, p. 9). A respeito disso, Reyzábal (1999, p. 22), enfatiza: “A voz envolve o corpo, por isso se fala de ‘beber as palavras’, ‘engolir as palavras’, etc. A voz sozinha seduz [...] acalma as crianças e os animais; existem vozes cálidas, ásperas, mecânicas, frias, envolventes, agradáveis ao ouvido...”.

Uma das características da oralidade, de acordo com Medeiros (2007, p. 72) “está ligada a seu caráter de exterioridade e de vivência coletiva. “Palavras ditas ao vento’ são inúteis, ensina a sabedoria popular, já que a voz que ressoa precisa ser ouvida para cumprir seu destino”. Em outras palavras, “uma cultura marcada pela oralidade é também uma cultura que preza a experiência coletiva, enquanto a escrita tende a criar uma situação de maior isolamento entre os indivíduos” (Medeiros, 2007, p. 72).

Por esse viés, é coerente interpretar que a palavra enunciada “ganha em si mesma valor de ato simbólico” como diz Zumthor (1997, p. 15), para quem, graças à voz, a palavra “é exibição e dom, agressão, conquista e esperança de consumação

do outro; interioridade manifesta, livre da necessidade de invadir fisicamente o objeto de seu desejo; o som vocalizado vai de interior a interior e liga [...] duas existências”

Argumentando que a escrita não pode prescindir da oralidade, Ong (1998, p. 16), defende que “a despeito dos mundos maravilhosos que a escrita abre, a palavra falada ainda subsiste e vive. Todos os textos escritos devem, de algum modo, estar direta ou indiretamente relacionados ao mundo sonoro, hábitat natural da linguagem, para comunicar seus significados”.

Entendendo a narrativa como uma forma artesanal de comunicação, Benjamin (1986, p. 205) destaca que “ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a mão do narrador como a mão do oleiro na argila do vaso”. Nesse movimento, “a natureza humana mergulha na mais absurda complexidade no momento em que se banha no universo da linguagem. Daí para frente, tudo nos é escorregadio e permanentemente transformado pela palavra” (Cavalcanti, 2002, p. 63).

O que não se pode esquecer é que “temos nas mãos, ou melhor, na voz, produto oriundo do imaginário dos nossos ancestrais e, se queremos nos apropriar dele para encantar é necessário a consciência do amor (Busatto, 2003, p. 82), “no sentido em que o amor é a forma mágica de estar na vida” (Santos, 2006, p. 103).

A discussão acima se refere à importância do amor e da consciência na contação de histórias. O autor destaca que a arte de contar histórias é um produto oriundo do imaginário dos nossos ancestrais e que, para encantar o público, é preciso ter consciência da importância desse legado cultural e do amor pela prática da contação de histórias. Segundo a perspectiva apresentada, a contação de histórias não é apenas uma técnica, mas uma arte que exige sensibilidade, emoção e uma conexão com o imaginário coletivo. A citação também ressalta a ideia de que a contação de histórias não é apenas um meio de transmitir informações, mas uma forma de estar na vida de maneira mágica e significativa.

A importância da narrativa como forma de comunicação humana e expressão artística é abordada por Machado (2012). Para a autora, a narrativa é uma maneira de dar significado ao mundo e aos acontecimentos, criando uma relação entre os indivíduos e a realidade que os cerca. Machado (2012) destaca que a narrativa é uma forma de transmitir conhecimentos, experiências e valores de geração em geração, preservando a cultura e a identidade de um povo. Além disso, a autora enfatiza que a narrativa pode ser utilizada como ferramenta de transformação social,

ao permitir que as pessoas expressem suas vivências e lutas, promovendo a empatia e o diálogo.

Para Machado (2012), a arte de contar histórias está ligada à habilidade de escutar o outro e compreender suas perspectivas. A autora destaca a importância de se estar presente e atento no momento da narrativa, valorizando a voz e a presença do narrador. Machado também ressalta que a narrativa não precisa seguir uma estrutura linear ou seguir padrões predeterminados, mas sim ser uma expressão autêntica e criativa do narrador. Assim, a narrativa é uma forma de expressão humana que permite a transmissão de conhecimentos, valores e identidades, além de promover a transformação social e a empatia através da escuta atenta e da valorização da voz do narrador.

Para Andrade (2023) a contação de histórias é importante na construção da identidade cultural das crianças, além de ressaltar sua capacidade de despertar a curiosidade e o interesse dos ouvintes. A autora destaca a importância da interação entre o contador de histórias e os ouvintes, que cria um espaço de troca de saberes e experiências. Nesse sentido, a contação de histórias é vista como uma forma de educação não formal, que pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Outro aspecto relevante para Andrade (2023) é a importância de se valorizar a tradição oral e a arte da contação de histórias, como forma de preservação da cultura e da história dos povos. Através da contação das histórias, é possível resgatar e transmitir saberes que foram transmitidos de geração em geração, promovendo a valorização da diversidade cultural e o diálogo intercultural.

Complementando essa discussão temos o debate de Machado (2009), a autora defende que a narração das histórias não se trata apenas de uma técnica de comunicação, mas sim de uma arte que envolve o domínio da linguagem, o conhecimento das histórias e a habilidade de encantar o público. Segundo Machado, contar histórias é uma forma de criar laços afetivos e de transmitir valores e saberes de geração em geração. A autora apresenta diversas reflexões sobre a arte de narrar de histórias, destacando a importância da improvisação, da empatia com o público e da criação de um ambiente acolhedor para a narrativa. Além disso, Machado (2009) discute a relação entre o contar histórias e a literatura, destacando que ambas as formas de arte têm como objetivo a criação de um mundo imaginário e a possibilidade de transformação da realidade.

Portanto, a contação de histórias é uma arte que envolve não apenas técnicas de comunicação, mas também emoção, sensibilidade e conexão com o imaginário coletivo. Através da contação de histórias, é possível transmitir conhecimentos, valores e identidades de geração em geração, além de promover a transformação social e a empatia através da escuta atenta e da valorização da voz do narrador. É essencial valorizar e preservar a tradição oral e a arte da narração de histórias como forma de preservação da cultura e da história dos povos, bem como para a construção da identidade cultural das crianças. Nesse sentido, contar histórias é uma forma de expressão humana que permite a transmissão de saberes e experiências, promovendo o diálogo intercultural e a valorização da diversidade cultural.

A contação de histórias é uma atividade muito valorizada na educação infantil, pois pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais das crianças. Além de ser uma atividade lúdica e divertida, a contação de histórias também é uma forma de transmitir conhecimentos e valores, incentivando a imaginação, a criatividade, a empatia e a capacidade de concentração das crianças.

O narrar histórias pode ser utilizado de diferentes maneiras na educação infantil. Por exemplo, pode ser feita pelos próprios professores, pelos pais, pelos bibliotecários ou por contadores de histórias profissionais. Também pode ser utilizada como uma atividade em grupo, em que as crianças podem compartilhar suas próprias histórias ou criar narrativas em conjunto.

Além de ser uma atividade divertida, a narração de histórias pode ajudar a desenvolver a linguagem e a comunicação das crianças, pois estimula a escuta ativa, o vocabulário e a compreensão de diferentes formas de linguagem. Também pode contribuir para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, pois as crianças podem visualizar as cenas e personagens da história em suas mentes e criar suas próprias interpretações e desfechos.

A narração de histórias também pode ser uma ferramenta importante para transmitir valores e princípios éticos às crianças. Por meio das histórias, as crianças podem aprender sobre respeito, justiça, solidariedade, empatia e outros valores importantes para a formação de um cidadão consciente e responsável.

É importante ressaltar que contar histórias deve ser uma atividade inclusiva, que permita a participação de todas as crianças, independentemente de suas habilidades e diferenças culturais. Também é importante escolher histórias

adequadas à faixa etária e aos interesses das crianças, levando em conta sua diversidade cultural e étnica.

Uma das principais teorias que sustentam o uso da narração de histórias na educação infantil é a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget. Segundo Piaget, a criança passa por diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo, e cada estágio é caracterizado por mudanças qualitativas na forma como a criança pensa e entende o mundo. A contação de histórias pode ser utilizada como uma ferramenta para estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças, uma vez que as histórias apresentam situações complexas e variadas que estimulam o raciocínio e a reflexão.

Além disso, a narrativa de histórias também pode ser utilizada como uma ferramenta para estimular o desenvolvimento emocional e social das crianças. De acordo com a teoria do desenvolvimento socioemocional de Erikson, a criança passa por diferentes estágios emocionais e sociais, e cada estágio é caracterizado por diferentes desafios e oportunidades de crescimento. A contação de histórias pode ser utilizada como uma ferramenta para estimular o desenvolvimento emocional e social das crianças, uma vez que as histórias apresentam situações variadas que estimulam a empatia, a identificação de emoções e a resolução de conflitos.

Para utilizar a narrativa de histórias na educação infantil, é importante considerar as ferramentas e dispositivos que podem ser utilizados para tornar a prática mais atraente e dinâmica. Uma das ferramentas mais utilizadas atualmente é o uso de tecnologias digitais, como aplicativos, vídeos e animações. Esses recursos podem tornar a narrativa de histórias mais interativa e interessante para as crianças.

Além disso, a escolha das histórias também é um aspecto importante a ser considerado na contação de histórias na educação infantil. É necessário escolher histórias adequadas à faixa etária e aos interesses das crianças, levando em conta sua diversidade cultural e étnica. As histórias devem ser selecionadas com cuidado, de forma a estimular a imaginação, a criatividade e a capacidade de reflexão das crianças.

Narrar histórias na educação infantil é uma prática que pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A utilização de ferramentas e dispositivos, aliados à escolha cuidadosa das histórias, pode tornar a prática ainda mais interessante e efetiva. As teorias do desenvolvimento cognitivo e socioemocional de Piaget e Erikson fornecem uma base sólida para a utilização da

contação de histórias na educação infantil, contribuindo para a promoção de um ensino mais lúdico, prazeroso e eficiente.

A contação de histórias na educação infantil é uma prática que tem sido cada vez mais valorizada no contexto educacional. Existem diversas teorias que podem sustentar o uso da narrativa de histórias na educação infantil, como a Teoria Sócio-histórica de Vygotsky, a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, a Teoria da Psicogenética de Wallon, entre outras.

A Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky, por exemplo, destaca a importância do contexto social e cultural na construção do conhecimento e do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a contação de histórias pode ser vista como uma prática que promove a interação social, o diálogo, a reflexão e a construção coletiva de significados. Por meio das histórias, as crianças podem ampliar seus horizontes culturais, desenvolver a linguagem, a imaginação e a criatividade, e assim, construir novos conhecimentos.

Já a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel destaca a importância da relação entre os novos conhecimentos e os conhecimentos prévios das crianças. Nessa perspectiva, a contação de histórias pode ser uma prática que possibilita a integração dos novos conteúdos com as experiências e conhecimentos já adquiridos pelas crianças, favorecendo a aprendizagem significativa e a construção do conhecimento.

Por sua vez, a Teoria da Psicogenética de Wallon enfatiza a importância do desenvolvimento global da criança, considerando não apenas a dimensão cognitiva, mas também a afetiva e a social. A narrativa de histórias pode ser vista como uma prática que promove o desenvolvimento integral da criança, pois permite a expressão e a identificação de emoções, a construção de vínculos afetivos, a promoção da imaginação e da criatividade, entre outros aspectos.

Além dessas teorias, existem outras teorias que podem sustentar o uso da contação de histórias na educação infantil, como a Pedagogia do Afeto de Paulo Freire, que destaca a importância da relação entre professor e aluno e a construção de um ambiente de afetividade e confiança para a aprendizagem, e a Pedagogia do Brincar de Ana Mae Barbosa, que enfatiza a importância do lúdico e da ludicidade na aprendizagem e no desenvolvimento infantil.

No livro “Casa Imaginária: ensaios de literatura infantil” de Yolanda Reyes, a autora discute a importância da narrativa de histórias para o desenvolvimento das

crianças. Segundo ela, a contação de histórias ajuda as crianças a desenvolver a imaginação, a criatividade, a empatia e a capacidade de reflexão.

Além disso, a narrativa de histórias pode contribuir para a formação de valores, pois muitas histórias infantis apresentam personagens com virtudes e defeitos que servem de exemplo para as crianças. Ao ouvirem histórias com personagens que enfrentam desafios e superam obstáculos, as crianças podem aprender a importância da perseverança e da resiliência.

Outra vantagem da contação de histórias é que ela pode ser utilizada como um recurso pedagógico, capaz de despertar o interesse das crianças por determinados temas. Por exemplo, uma história sobre animais pode ser utilizada para ensinar sobre a importância da preservação do meio ambiente.

Para que a narrativa de histórias seja efetiva, é importante que o contador tenha habilidade para criar um clima de suspense, utilizar diferentes entonações de voz e gestos, além de adaptar a história ao público que está sendo contado. É fundamental que o contador tenha familiaridade com a história que está sendo contada, para que possa improvisar caso seja necessário.

Além da obra de Yolanda Reyes, há diversos outros autores que discutem a importância da contação de histórias para a infância. Dentre eles, podemos destacar: 1) Bruno Bettelheim: em seu livro "A Psicanálise dos Contos de Fadas", Bettelheim defende que as histórias infantis possuem um papel fundamental na formação da personalidade das crianças. Segundo ele, as histórias permitem que as crianças entrem em contato com seus medos e desejos mais profundos, ajudando-as a desenvolver a capacidade de lidar com suas emoções. 2) Marina Colasanti: em suas obras infantis, Colasanti utiliza a narrativa de histórias como uma forma de despertar a imaginação e a criatividade das crianças. Ela defende que as histórias podem contribuir para a formação de um senso crítico e para a compreensão da diversidade cultural. 3) Ana Maria Machado: defende que a contação de histórias pode ajudar a desenvolver o senso crítico e a capacidade de reflexão das crianças. A autora ressalta a importância de se contar histórias que abordem temas atuais e relevantes para as crianças, como a diversidade cultural e a preservação do meio ambiente. 4) Ricardo Azevedo: utiliza a narrativa de histórias como uma forma de despertar o interesse das crianças pela leitura. Em seus livros, ele utiliza uma linguagem acessível e divertida, criando histórias que prendem a atenção das crianças e as instiga a descobrir novos universos.

Em comum, todos esses autores defendem que a contação de histórias é uma prática fundamental para a formação das crianças, pois permite que elas desenvolvam habilidades cognitivas e emocionais, além de contribuir para a formação de valores e a compreensão da diversidade cultural. Além disso, eles destacam a importância de se contar histórias que abordem temas relevantes e atuais para as crianças, de forma a estimular seu senso crítico e sua capacidade de reflexão.

A narrativa de histórias pode ser uma ferramenta valiosa na formação de professores, uma vez que permite que os futuros educadores desenvolvam habilidades pedagógicas importantes, tais como: 1) Desenvolvimento da oralidade: a contação de histórias exige do professor uma boa capacidade de falar em público e de se expressar com clareza e entusiasmo. Essa habilidade é fundamental para o desenvolvimento da oralidade das crianças, uma vez que estimula a escuta ativa e o desenvolvimento da comunicação oral. 2) Estímulo à criatividade: a narrativa de histórias pode ser uma oportunidade para os professores explorarem a criatividade, desenvolvendo recursos pedagógicos próprios e adaptando as histórias às necessidades e realidades das crianças. 3) Formação de um repertório de histórias: para contar histórias com qualidade, é preciso que o professor tenha um amplo repertório de histórias e saiba selecionar as mais adequadas para cada faixa etária e objetivo pedagógico. Isso exige um trabalho de pesquisa e leitura constante por parte do professor. 4) Abordagem de temas sensíveis: a contação de histórias pode ser uma forma de abordar temas sensíveis e difíceis de tratar na escola, como preconceito, diversidade, violência, entre outros. Por meio das histórias, os professores podem trabalhar esses temas de forma lúdica e criativa, contribuindo para a formação de um senso crítico e para a promoção da cultura da paz. 5) Desenvolvimento de valores: as histórias são uma forma de transmitir valores e lições importantes para a formação das crianças, como respeito, solidariedade, cooperação, entre outros. Por meio das histórias, os professores podem estimular a reflexão e a discussão sobre esses valores, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e responsáveis.

Dessa forma, a narrativa de histórias pode ser uma prática pedagógica valiosa na formação de professores, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades importantes na formação de futuros educadores. Além disso, a contação de histórias pode ser uma forma de promover a formação continuada dos

professores, estimulando a reflexão e a troca de experiências entre os educadores, aspectos que detalharemos melhor na seção seguinte.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, mergulhamos na questão da formação de educadores dedicados à primeira infância. A subseção 3.1, intitulada “Olhos voltados para a primeira infância”, abordará o desenvolvimento histórico e os contornos dessa formação, destacando as lutas e avanços em prol de uma formação docente mais política, crítica, reflexiva e emancipatória. Já a subseção 3.2, denominada “Contação de histórias como prática pedagógica”, explora um dos aspectos mais cruciais da formação docente na educação infantil: a arte de contar histórias. Este é um mecanismo pedagógico que transcende a mera narrativa, representando uma ferramenta de comunicação e apropriação da linguagem.

3.1 Olhos voltados para a primeira infância

A formação inicial e continuada de professores(as) para atuar na educação infantil vem ganhando destaque nos estudos acadêmicos e nos debates políticos em virtude de suas múltiplas peculiaridades. Segundo Porto e Lima (2016, p. 189), anos de luta levaram a alguns avanços em torno de uma formação integral dos(as) professores(as), “que avança na ideia de aquisição de habilidades e competências e desempenho prático da profissão para uma formação político-pedagógica emancipatória” (Porto; Lima, 2016, p. 189).

A formação docente voltada para a primeira infância tem passado por várias transformações, fomentadas por ações sociais, científicas, políticas e econômicas, que hoje a posicionam como um tema de grande relevância, na medida em que esse fenômeno converge para o atendimento meninas e meninos em seus primeiros anos de vida, bem como para o papel categórico do educador em acompanhar o desenvolvimento dessas crianças (Pérez-Escamilla *et al.*, 2017).

Os primeiros anos de vida são reconhecidos como um período-chave na consolidação do desenvolvimento integral do ser humano. No Congresso Mundial da Primeira Infância (OEI, 2011), mostrou-se que as evidências coletadas nos últimos anos sobre o desenvolvimento na primeira infância tornaram visível e acentuaram a importância da atenção integral à primeira infância, com uma visão ampla que

articula várias disciplinas e contempla a infância em um complexo contexto cultural, histórico, ambiental e social (Myers *et al.*, 2015; Pérez-Escamilla *et al.*, 2017).

Tais evidências deram origem ao reconhecimento das crianças “como agentes sociais cuja sobrevivência, bem-estar e desenvolvimento dependem de relacionamentos estreitos e são construídos sobre essa base” (ONU, 2005, p. 52), o que implica transcender a noção de desenvolvimento infantil como um processo de mudança psicológica individual para entendê-lo como um “processo que envolve a construção social e política de meninos e meninas” (Pineda-Báez *et al.*, 2015, p. 272).

Conseqüentemente, o cuidado e a educação na primeira infância têm se posicionado como problema público, prioridade na agenda política nacional e internacional e direito fundamental (OEI, 2011), “um componente integral e sistemático das políticas educativas”, que faz do desenvolvimento da primeira infância a base do capital humano das nações, de seu desenvolvimento socioeconômico, e pilar fundamental para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)” (Perez-Escamilla *et al.*, 2017).

No Brasil, a LDB de 1996 é vista como a lei que desencadeou uma série de mudanças nos processos de formação inicial de professores da educação básica no que se refere aos níveis exigidos para a atuação docente (Peroza; Martins, 2016). Essa lei apresenta, como exigência na formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, aquela oferecida em nível superior por universidades e institutos superiores de educação, sendo admitida como mínima a formação em nível médio, na modalidade Normal.

Para a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, privilegia-se o curso de pedagogia, no âmbito da graduação, o que foi regulamentado nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (DCNs) em 2006, mas a LDB admite a formação desses profissionais em cursos oferecidos em nível médio ou no curso normal superior (Peroza; Martins, 2016). As diretrizes reafirmam o direito dos professores a programas de formação continuada como oportunidades de aprimoramento da prática e desenvolvimento de si e de sua identidade profissional (Kramer; Nunes; Corsino, 2011).

Almada (2008) defende que a formação de professores deve ser pensada de forma contextualizada e crítica, considerando as particularidades de cada região e as demandas da sociedade. Ele também destaca a importância da reflexão sobre a

prática pedagógica e do diálogo entre os professores e demais profissionais envolvidos na educação infantil.

Cordão (2013) defende a indissociabilidade entre a teoria e a prática em todas as disciplinas dos cursos de pedagogia e afirma que “a formação inicial de professores deve aproximar-se da realidade das escolas, tendo o trabalho docente como ponto de partida” (Cordão, 2013, p. 6). Ao discutir a desvalorização do professor de educação infantil, a autora aponta “a necessidade de que esse professor seja reconhecido como docente que realiza em sua prática um trabalho intelectual, intencional e consciente, visando ao desenvolvimento e aprendizado das crianças” (Cordão, 2013, p. 6).

Para Lima (2013, p. 77), a formação inicial dos professores necessita ser repensada, considerando “as atuais concepções da educação, o desenvolvimento de novas tecnologias da informação, novas formas de ensinar e aprender e o rápido desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico”, bem como “as atuais exigências da sociedade em relação ao processo de melhoria da educação”. Para a autora, “é imprescindível preparar profissionais conscientes, intelectuais, capazes de criticar o contexto em que [estão inseridos] para a busca de soluções convenientes à realidade escolar” (Lima, 2013, p. 181).

Almada (2004) discute os dilemas da formação de professores para a educação infantil, destacando questões como a baixa valorização da profissão e a falta de políticas públicas voltadas para essa área. Ele também destaca a necessidade de superar uma visão tecnicista da formação de professores, que muitas vezes não considera as particularidades da educação infantil e não valoriza a reflexão sobre a prática pedagógica. Almada (2004) apresenta algumas perspectivas para a formação de professores para a educação infantil, destacando a importância da formação continuada e da valorização da experiência prática dos professores. Ele também destaca a necessidade de investimentos em políticas públicas para a educação infantil e de uma formação que considere a diversidade cultural e as demandas específicas de cada contexto.

Na obra “Formação continuada e autonomia pedagógica na educação infantil: possibilidades e desafios”, Rosyane de Moraes Martins Dutra discute a importância da formação continuada de professores na Educação Infantil e como essa formação pode contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia pedagógica.

Segundo a autora, a formação continuada possibilita aos professores a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes, tornando-os mais preparados para enfrentar os desafios da prática pedagógica. Além disso, a formação continuada também é importante para que os professores possam se atualizar sobre novas tendências pedagógicas, tecnologias e metodologias de ensino.

No contexto da Educação Infantil, a formação continuada é ainda mais importante, pois é nessa etapa que se inicia o processo de formação dos indivíduos. Nesse sentido, a formação de professores pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades das crianças, levando em consideração suas especificidades e demandas.

Quanto à autonomia pedagógica, a autora destaca que a formação continuada pode contribuir para que os professores desenvolvam a capacidade de refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, elaborando projetos pedagógicos mais coerentes com as necessidades das crianças e com as diretrizes curriculares nacionais. Além disso, a formação continuada também pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos professores no planejamento, execução e avaliação de suas atividades pedagógicas. Dessa forma, a formação continuada de professores é fundamental para o desenvolvimento da Educação Infantil e para a promoção de uma prática pedagógica mais adequada às necessidades das crianças.

Entendemos que os professores devem estar cientes das necessidades das crianças e de suas diversas origens, ter habilidade na comunicação, a capacidade de gerenciar problemas na escola, tomar precauções contra o abandono escolar precoce e integrar as atuais abordagens pedagógicas e as ferramentas tecnológicas de informação e comunicação. Esses aspectos precisam ser debatidos tanto na formação inicial quanto na continuada, porque, muito mais importante do que discutir como e o que ensinar é o conhecimento de quem está ensinando e de quem está sendo ensinado.

Almada (2011) discute a importância da construção de saberes docentes na formação inicial e continuada de professores para a educação infantil. Ele argumenta que a construção de saberes docentes não deve se limitar apenas à transmissão de informações teóricas, mas deve também considerar a experiência prática dos professores na escola, promovendo uma integração entre as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. O autor destaca que a formação de professores para a

educação infantil precisa superar a dicotomia entre teoria e prática, possibilitando que os professores desenvolvam uma compreensão mais ampla e crítica do processo educativo. Para isso, é fundamental que a reflexão crítica sobre a prática seja valorizada e incentivada na formação inicial e continuada, possibilitando aos professores aprimorar sua atuação na educação infantil. Para o autor mencionado, a formação de professores para a educação infantil deve considerar a construção de saberes docentes, que integram teoria e prática, e que a reflexão crítica sobre a prática é fundamental para aprimorar a atuação dos professores na educação infantil.

Almada (2012) argumenta que a formação dos professores de Educação Infantil precisa considerar as singularidades dessa etapa de ensino, o que implica no desenvolvimento de competências específicas, tais como a compreensão do desenvolvimento infantil, o uso de metodologias adequadas às crianças pequenas, o estabelecimento de relações de afeto e confiança com as famílias, entre outros.

Sobre o processo de formação para a docência, Pinheiro e Romanowski (2010) apontam que a organização dos tempos dedicados às disciplinas de fundamentos, currículo e conhecimentos sobre a educação da infância é insignificante e que, mesmo no curso de pedagogia que forma o professor da educação infantil, o currículo e as disciplinas consideram muito mais o aluno dos anos iniciais do ensino fundamental, e não a criança.

Segundo Peroza e Martins (2016, p. 820), “durante décadas, os cursos normais, as licenciaturas e o curso de pedagogia se basearam nos pressupostos educativos da criança do ensino fundamental para embasar a formação docente”. Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) apontam que a oferta existente, tanto no nível do ensino médio quanto no ensino superior, não responde às necessidades de qualificação requeridas para a atuação em creches e pré-escolas.

Seguindo a tradição dos cursos de magistério de nível médio, os atuais cursos de Pedagogia costumam preparar concomitantemente o professor para atuar na educação infantil e no ensino fundamental. A suspeita é que, entendida como em tempos passados, mais como uma complementação da formação do professor dos primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida não esteja contemplando devidamente as especificidades da educação das crianças na pré-escola e nas creches (Barreto; Gatti, 2009, p. 258).

Quanto às práticas de formação continuada, concordamos com Kramer (2005, p. 157) quando diz que elas parecem se pautar em “encontros que têm por objetivo conduzir os professores à aquisição de técnicas e/ou habilidades que lhes permitam a implementação mais eficaz de modelos e propostas curriculares de cuja concepção o professor não participa”. O que se vê, com frequência, é uma formação desconectada do lócus da prática pedagógica que desconsidera as experiências e os conhecimentos produzidos pelos professores, quando, “o que importa é o respeito pelos saberes construídos pelos práticos” (Kishimoto, 2004, p. 337).

As formações oferecidas tendem a ser irrelevantes para o que os docentes precisam porque, muitas vezes, elas adotam uma abordagem tradicional que é baseada na simples transmissão de conhecimento. Ao contrário, elas deveriam levar em consideração a cultura dos professores e das crianças, estar conectadas à prática e ter como foco as necessidades das participantes, envolvendo-as na busca de respostas a questões genuínas, problemas e curiosidades e encorajando-os a refletir sobre suas práticas.

Um problema dessas formações é a falta de foco no conhecimento existente dos professores e seu aperfeiçoamento e, ao mesmo tempo, a ênfase em como eles podem ser treinados e sobre o que eles precisam saber. Este tipo de perspectiva é, sem dúvida, ineficaz, pois ignora as necessidades e as crenças existentes dos professores que são essenciais para o desenvolvimento profissional bem-sucedido. Não raro, os professores, em vez de se concentrarem em seu próprio desenvolvimento, cumprem grande parte das exigências burocráticas impostas pela escola e pelas instituições às quais elas estão subordinadas, e se preocupam mais em saber o que a autoridade quer que eles saibam.

Contudo, “ainda que esse modelo autoritário de transmissão de saber se faça presente, encontramos também propostas que reconhecem os saberes e as falas dos docentes, valorizando a partilha de experiências e de afetos (Pena, 2017, p. 76) em instituições públicas e comunitárias de educação infantil que mostram grande esforço no sentido de promover encontros de formação significativos para seus profissionais, em parcerias com universidades, organizações não governamentais e instituições privadas.

As DCNEI (Brasil, 2009b) propõem a interação e o brincar como eixos dessa etapa da educação e essa proposta merece ser colocada na pauta dos programas de formação docente, assim como Referencial Curricular Nacional para a Educação

Infantil (RCNEI), uma vez que o documento faz referência ao perfil de um profissional “altamente qualificado, capaz não só de analisar tipos de brincadeiras e efetivá-las, considerando o potencial da atividade e da criança, como também prosseguir com a estimulação após cada resposta individual” (Palhares; Martinez, 1999, p. 9).

Importante contribuição a esse debate é dada por Pinto (2021), que aponta a relevância desse assunto ao abordar a RCNEI e é a partir desse documento que a autora discute a formação inicial do professor de educação infantil, definido por ela como “sujeito da educação diretamente responsável pela mediação dos saberes culturais e pela leitura da produção cultural da criança” (Pinto, 2021, p. 141). Para a autora, as competências necessárias a essa função se tornam complexas quando levamos em conta que o jogo, a brincadeira e o movimento constituem suportes da cultura infantil. Isso porque, nos cursos de formação de professores, há pouca ou nenhuma discussão sobre o papel social daquilo que caracteriza a cultura da criança.

Essa discussão, quando existente, enfatiza os aspectos funcionais do jogo, da brincadeira e do movimento, privilegiando a abordagem instrumental desses conteúdos. A problemática agrava-se pela inexistência de vivências e experiências significativas de brincadeira, jogo e movimento no processo de formação docente, evidenciando, também nesse nível, a abordagem dos aspectos cognitivos do futuro professor, de forma isolada de outras dimensões expressivas do ser humano (Pinto, 2021, p. 141).

O documento do RCNEI está organizado em três volumes e nele se indica a intenção de contribuir para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (Brasil, 1998).

No volume 1 (documento introdutório) do RCNEI, explicita-se a concepção de um professor de competência múltipla com capacidade para articular o diálogo com a família e com a comunidade e para realizar o processo de planejamento, incorporando à sua prática pedagógica os conteúdos que emergem desse diálogo. “Para que os projetos educativos das instituições possam, de fato, representar esse diálogo e debate constante, é preciso ter professores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das

crianças” (Brasil, 1998 p. 41).

São pontuadas em todo o documento as atitudes e posturas desejáveis do professor, devendo ele “cuidar de sua expressão e posturas corporais ao se relacionar com as crianças”. Afirma-se também que o professor “é modelo para as crianças, fornecendo-lhes repertório de gestos e posturas...” (Brasil, 1998, v. 3, p. 31), indica-se a necessidade de “um trabalho pessoal consigo mesmo” (Brasil, 1998, v. 3, p. 37), que leve o professor a sensibilizar-se musicalmente, a reconhecer a música como linguagem e a entender e respeitar modos de expressão musical das crianças. O professor é também definido como “um provocador da apreciação da imagem” (Brasil, 1998, p. 103).

Diante dessas considerações, Pinto (2021, p. 143) conclui que tais competências “pressupõem uma formação recheada de vivências e experiências significativas no campo das linguagens artísticas e expressivas além do necessário aprofundamento nas teorias educacionais, filosóficas, linguísticas etc.” Especificamente em relação à música na educação infantil, Freitas e Treviso (2016, p. 285) dizem ser “necessário que se dê destaque à formação dos educadores em relação à música, pois ainda há muitas falhas no que diz respeito ao uso da música na educação infantil”.

A pergunta que se faz é a seguinte: de que forma um educador infantil pode ter tanta desenvoltura nas artes e no uso delas em suas práticas pedagógicas se, tanto a formação inicial quanto a continuada, não oportunizam a ele acesso a conhecimentos específicos suficientes e se as escolas não lhe disponibilizam recursos? Esse é um problema para o qual é difícil vislumbrar solução em curto prazo. Antes de teorizar, é preciso repensar a educação infantil e a formação docente dentro da realidade, na prática. Com isso concorda Pinto (2021, p.144) ao sinalizar que “a perspectiva de uma formação inicial crítica exige que rompamos com a dicotomia teoria-prática, oportunizando a nossas crianças/futuros professores condições de uma apropriação ampla e crítica da cultura e do conhecimento”.

Há que se considerar que os saberes e fazeres docentes, como práticas nos espaços da educação infantil, devem ser cada vez mais emancipatórios e humanizantes, ou seja, pautar-se por um olhar reflexivo sobre o “ser criança”. O papel da escola e do professor é o de contribuir com a tessitura do imaginário infantil, dando liberdade de ação e expressão à criança, mesmo porque a atividade da criança “não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela

afirma sua singularidade atribuindo sentidos à sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais)” (Oliveira, 2010, p. 5).

Nessa combinação de linguagens plurais da infância, se desenha um fascinante mosaico de interesses no qual se inserem o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis, a literatura e a contação de histórias. Por isso consideramos relevante oferecer aos professores, a partir de reflexões acerca do papel da literatura e da contação de histórias na educação infantil, caminhos para pensar rumos formativos sintonizados com a proposta de práxis emancipadora.

3.2 Contação de histórias como prática pedagógica

A contação de histórias constitui importante mecanismo de comunicação e apropriação da linguagem que permite às crianças conhecerem diferentes realidades, lugares, refletindo, assim, sobre seu contexto sociocultural, seus posicionamentos na vida, possibilitando uma interação entre as histórias e o mundo em que elas vivem.

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário (Abramovich, 2009, p. 17).

É com essa ebulição de sentimentos que as narrativas orais trabalham, “movem as emoções, provocam imagens, suscitam a reflexão e promovem um trânsito permanente entre imaginário e real, ficção e história” (Yunes, 1992, p. 4). Por isso mesmo, as histórias infantis devem “privilegiar antes de tudo o poder que a fantasia exerce como organizador mental infantil, dado que permite à criança conhecer a realidade, reconstruí-la, significá-la e vivenciá-la e, deste modo, poder elaborar uma estratégia emocional adaptativa” (Santos, 2006, p. 115).

Tais sentimentos permitem que a criança “exercite a capacidade de resolução de problemas que enfrenta no seu dia a dia, além disso, esta interação estimula o desenho, a música, o pensar, o teatro, o brincar, o manuseio de livros, o escrever e a vontade de ouvir novamente” (Bernardino; Souza, 2011, p. 240). O brincar de faz-de-

conta conduz a criança a “separar a vida imaginativa da vida real e aprender a dominá-las a ambas” (Bettelheim, 2003, p. 259). O conto de fadas “oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança” (Bettelheim, 1980, p. 20).

Reyes, analisa a estrutura dos contos e a importância que eles têm na formação da identidade dos leitores, especialmente na infância. A autora argumenta que os contos são uma forma de narrativa que reflete e representa as questões mais profundas da existência humana e as vozes que nos constituem como indivíduos e membros de uma comunidade. Através de análises literárias e teóricas, a autora examina como os contos influenciam a imaginação e a percepção das crianças, bem como o papel dos adultos na mediação dessa experiência de leitura. A obra apresenta reflexões críticas sobre as mensagens e valores transmitidos pelos contos populares e clássicos, bem como sobre a necessidade de expandir a diversidade e a representatividade nas narrativas destinadas ao público infantil.

Ao abordar esses aspectos, que têm a ver com os sentidos simbólicos e afetos conferidos ao conto narrado, Santos (2006, p. 104) assinala que a história contada facilita que a criança “atribua-lhe outros significados, fundando novas imagens carregadas de afetividade e de dinamismo, que promovem, pelo uso da criatividade, o desenvolvimento do imaginário”. De modo inverso, a exclusão das histórias infantis do espaço da escola “conduz a criança a um mundo onde os medos infantis não são significados, dado que a ausência de linguagem simbólica e de explicação metafórica lhe retiram um dos elementos reconfortantes emanados da presença do mundo do fantástico da primeira infância” (Santos, 2006, p. 101).

Sob o ponto de vista da cultura, Bernardino e Souza (2011) apontam a responsabilidade da escola em ajudar a criança, a partir da realização de atividades narrativas, a construir uma identidade e encontrar-se dentro da própria cultura. Associada a isso, surge a necessidade de criar formas de expressar o mundo interno — brincar, desenhar, falar, escrever —, de traduzir o que se ouviu após a leitura de um conto ou do relato de um acontecimento (Santos, 2006).

Sempre que possível, convém propor atividades subsequentes. A história funciona então como agente desencadeador de criatividade, inspirando cada pessoa a manifestar-se, expressivamente, de acordo com sua preferência. Há vários tipos de atividades que podem ser desenvolvidas, baseadas nas sugestões que o enredo oferece: dramatização, pantomima,

desenhos, recortes, modelagem dobradura, criação de textos orais e escritos, brincadeiras, construção de maquetes (Coelho, 2004, p. 59).

Matos e Sorsy (2005) recomendam, para crianças muito pequenas, de dois a três anos, os contos curtos, “uma vez que a capacidade de concentração ainda não é muito desenvolvida” e, além disso, “elas se sentem atraídas pelas coisas concretas que descobrem e conhecem no dia-a-dia: pequenas histórias sobre os animaizinhos de estimação, os brinquedos que as rodeiam, os animais da floresta e as coisas de circo, por exemplo” (Matos; Sorsy, 2005, p. 40). Para crianças da pré-escola, indicam contos acumulativos que estimulem a memorização, conto de animais “e também contos simples que ensinem a contar (reconto) são bem interessantes. O apelo à dramatização — que não é o mesmo que teatralização —, à mímica, às onomatopeias e às repetições ritmadas é um bom recurso para contar aos pequenos” (Matos; Sorsy, 2005, p. 41).

É importante também, de acordo com Regatieri (2008, p. 34), “mostrar o livro para as crianças após uma contação, ou intercalar momentos em que as histórias são lidas, para que elas percebam de onde vieram as histórias, o que estará estimulando e despertando seu interesse para buscar novas histórias e novos livros”. Isso porque, muitas vezes, o que mais interessa à criança não é a narrativa, mas sim “o livro como objeto visual, o brinquedo-livro: forma, cor, ilustrações e letras que dizem alguma coisa” (Carvalho, 1989, p. 197). No entanto, nem a leitura nem a manipulação de livros devem ser atividades impostas aos pequenos.

Impor o livro literário a uma criança, mesmo que seja com a melhor das intenções, é a mesma coisa que oferecer a ela um remédio amargo: ela irá tomar, mas de modo forçado e o mínimo possível, principalmente se o assunto abordado não tiver significados para ela. [...] Por isso, a necessidade de proporcionar às nossas crianças, principalmente na educação infantil, imagens significativas que alimentam o espírito com vivências que serão experimentadas no decorrer de sua vida (Regatieri, 2008, p. 34-35).

Isso significa que o ato da leitura deve ser contextualizado, ou seja, a relação entre os mundos real e imaginário da criança precisa ser considerado, envolvendo o domínio cognitivo, as emoções e preferências dos pequenos leitores. O contato com o livro será prazeroso se ele contiver temas que despertem o interesse da criança e o desejo de navegar na leitura. O professor precisa falar com as crianças sobre as histórias encantadas, as aventuras mais fantasiosas contidas nos livros antes de

mostrá-los. Esse conhecimento prévio dos assuntos que estão dentro dos textos familiariza as crianças com o livro e instiga o interesse pela leitura

Stefani (1997) propõe utilizar as ilustrações do próprio livro, criar outros estímulos visuais com objetos e figuras, usar estímulos auditivos para acompanhar a narrativa, como músicas, frases, palavras repetitivas e interessantes, e alterar o timbre de voz ao contar. Aqui se evidencia a intercambialidade da percepção visual e auditiva que se dá na comunicação pela palavra oral. “Diz-se que o som alcança diretamente a alma, ao passo que na visão tudo que se pode fazer é reconstruir uma imagem de como o mundo de fora poderia ser baseado nas sensações induzidas pela luz” (Ingold, 2008, p. 3).

Tanto Ingold (2008) como Matos e Sorsy (2005) exploram esse assunto que muito interessa quando falamos de contação de histórias e de percepção auditiva. Os autores concordam com a ideia de que a vista isola e o som incorpora e proporciona a experiência de unidade. “O som nos invade por todos os lados e passa através de nós. Todo o nosso corpo é uma unidade auditiva, porque estamos no centro do campo sonoro. [...] você e o ambiente se integram numa unidade, porque o som preenche também o ambiente a sua volta” (Matos; Sorsy, 2005, p. 6-7). Enquanto “a vista situa o observador fora do que ele vê, à distância, o som se derrama para dentro do ouvinte” (Ingold, 2008, p. 7).

No caso da leitura da palavra escrita, o centro da percepção passa a ser o visual. “Se o som incorpora e unifica, a visão isola, separa, é o sentido de dissecação. Quando mergulhamos numa leitura, separamo-nos do mundo. Nossa viagem é ‘solitária’” (Matos; Sorsy, 2005, p. 07). Sobre isso, Ingold (2008, p. 4) acentua que a visão “produz um conhecimento do mundo exterior que é racional” e a audição “arrasta o mundo para dentro do perceptor, produzindo um tipo de conhecimento que é intuitivo, engajado, sintético e holístico”. Ele acrescenta que, “quando se trata de assuntos da alma, da emoção e da sensação, ou das questões ‘introspectivas’ da vida, a audição supera a visão, assim como o entendimento ultrapassa o conhecimento e a fé transcende a razão” (Ingold, 2008, p. 4).

Apesar dessa alegada ascendência da audição sobre a visão, Ingold (2008, p. 39) conclui que uma não se opõe à outra — porque “‘ouvimos’ tanto com os olhos quanto com os ouvidos” — e que “é precisamente a incorporação da visão ao processo de percepção auditiva que transforma ouvir passivamente em escutar ativamente”, mas o contrário “também se aplica: é a incorporação da audição ao

processo de percepção visual que converte o assistir passivamente em olhar ou observar ativamente”.

Assim, a contação de histórias implica muito mais que simplesmente lê-las para as crianças. É fundamental que o professor tenha sensibilidade na busca de técnicas e estratégias variadas de narração para que o aluno se familiarize com os livros.

Sendo as crianças irrequietas por natureza, e difíceis em manter a atenção numa mesma atividade por muito tempo, o uso de uma boa técnica narrativa poderá evitar longas descrições e, conseqüentemente, divagações quando o educador for trabalhar com a literatura. Por isso, acreditamos que o ideal ao trabalhar com os pequenos é utilizar primeiro a técnica de contar histórias ao invés de ler. A contação se torna mais agradável ao espírito infantil por predominar o discurso direto, portanto, envolve mais facilmente as crianças, tornando os fatos e as cenas mais atuais e reais (Regatieri, 2008, p. 34).

No que tange à seleção dos títulos a serem utilizados na escola, Coelho (2004) faz um interessante encaminhamento ao sugerir ao contador de histórias que escolha temas contidos no material que encontrar na escola, em bibliotecas, livros e revistas disponíveis e entre narrativas que já ouviu. Assim, professores e crianças podem vivenciar ricos momentos e desenvolver a linguagem, a imaginação. O professor deve selecionar histórias capazes de seduzir e contagiar seus ouvintes, afastando-se da intenção exclusiva de usá-las “como recurso auxiliar na aplicação de um conteúdo didático”, porque poderá, com essa atitude, “favorecer o desaparecimento de todo o encantamento contido no conto e conseqüentemente não contribuirá em nada com o despertar das crianças para o prazer que é a literatura” (Regatieri, 2008, p. 38).

Considera-se fundamental garantir o encantamento pelo livro, isso significa que a literatura não deve se tornar maçante para a criança, ao contrário, deve-se construir um ambiente no qual “ouvir história é viver o momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada” (Abramovich, 2009, p. 24). Além disso, é imprescindível ter sensibilidade para “contar a história certa, no momento certo, para a pessoa certa”, considerando que “existe uma distinção de histórias que se conta para uma criança de 4 anos e uma de 6 anos” (Ramos, 1999, p. 188). E “existem as palavras mágicas. E a mais forte de todas é: Era uma vez... com a qual se abrem todas as portas” (Ramos, 1999, p. 189).

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo desta seção é tratar das questões metodológicas da pesquisa. Nele estão detalhados os procedimentos referentes à geração e à análise de dados, bem como os relativos à dinâmica de realização de rodas de conversa com os professores, rodas de contação de histórias com as crianças e produção coletiva de um ateliê de criação de narrativas para infâncias.

4.1 Base epistemológica

A base epistemológica do estudo é o método que permitirá a interpretação da realidade, da visão de mundo e da práxis no contexto educacional que se quer compreender (Pires, 1997). Ele se sustenta “no processo de análise científica como um método que vem explicar sobre a realidade social, [...] visando entender todos os aspectos que venham caracterizar o desenvolvimento das forças que movimentam essa sociedade” (Utta; Utta; González, 2019, p. 5).

Para Marx (1996, p. 300), “o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral” e, para o materialismo, a realidade social pode ser conhecida na sua concretude “quando se descobre a natureza da realidade social, se elimina a pseudoconcreticidade, se conhece a realidade social como unidade dialética de base e de supra-estrutura, e o homem como sujeito objetivo, histórico-social” (Kosik, 2002, p. 52).

E nisto consiste o materialismo histórico-dialético: “a passagem da ‘mistificação’ ideológica para o conhecimento científico do real” (Naves, 2008, p. 42). Por essa perspectiva, a construção do pensamento parte do empírico e passa pelo abstrato até chegar ao concreto (Saviani, 1991). E o próprio Marx (1982, p. 14) acentua que “o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado”.

A escolha desse método se justifica pelo fato de ele permitir “o desenvolvimento de análise pormenorizada em que se evidenciará que a realidade se constitui das contradições geradas pelas relações internas e pelo movimento histórico social que a produz” (Teixeira, 2014, p. 90) e também pela convicção, compartilhada com Lukács (2003, p. 54), de que “a doutrina e o método de Marx

trazem, enfim, o método correto para o conhecimento da sociedade e da história. Esse método, em sua essência mais íntima, é histórico”.

Seguindo orientações de Teixeira (2014, p. 91), a investigação aqui proposta se voltará para “o processo de desenvolvimento do fenômeno” e a análise deste irá “explicá-lo e não apenas descrevê-lo”, levando em conta que “é preciso apreender as mediações históricas que o constituem”. Afinal, a investigação, segundo Marx (2013, p. 90), “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído o trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real”.

Diante do exposto, as categorias a priori² de análise utilizadas na pesquisa são: contradição e totalidade. O materialismo histórico-dialético é o suporte que auxilia na compreensão da dinâmica da história e da sociedade a partir da relação entre as forças produtivas e as relações sociais de produção. De acordo com essa teoria, as contradições existentes dentro de uma sociedade são resultantes do conflito entre as forças produtivas e as relações sociais de produção, que se expressam em diversas esferas da vida social, como a política, a cultura, a economia, entre outras.

A categoria ‘contradição’, portanto, refere-se à existência de conflitos e oposições entre forças produtivas e relações sociais de produção dentro de uma sociedade. Essas contradições são inerentes à dinâmica social e podem ser percebidas em diferentes esferas da vida social, como na luta de classes entre trabalhadores e proprietários, nas tensões entre diferentes grupos étnicos e culturais, entre outras.

² Combinamos duas lentes metodológicas de pesquisa neste estudo: o Materialismo Histórico Dialético e a Análise Textual Discursiva (ATD). Essa escolha se deu pelo fato de que a dialética está presente no movimento recursivo que existe entre a palavra (categoria) e o conceito (significados emergentes do empírico). Entendemos que o Materialismo Histórico Dialético é nosso viés epistemológico e que este deu base para construirmos as categorias a priori, ou seja, as categorias que tínhamos em mente antes da ida a campo. No entanto, a partir do contato com o universo empírico, tivemos novas categorias, que chamamos de categorias “emergentes”, ou seja, que foram construídas a partir do desenvolvimento da pesquisa de campo e da posterior análise de dados. No que se refere à ATD, esta foi nosso suporte técnico de organização do material colhido na pesquisa, a partir dessa metodologia pudemos unitarizar os dados em função das categorias a priori e a partir disso nos deparamos com o novo, com o emergente, que nos trouxeram novos tópicos de análise para esta investigação, bem como nos permitiu seguir com o movimento de categorização e teorização que são melhor explicados na seção de análise de dados dessa dissertação. Com relação às comparações entre Análise de Conteúdo e Análise do Discurso costumeiramente feitas em relação à ATD, consideramos que nem é a ATD uma síntese entre a AD e a AC, nem a ATD é o ponto entre a AD e AC, a ATD segue em direção à ampliação de significados por círculos virtuosos hermenêuticos (Galiazzi; Souza, 2019).

Por sua vez, a categoria 'totalidade' refere-se à compreensão de que a sociedade é um sistema complexo e interdependente, no qual as diferentes esferas da vida social estão interconectadas e influenciam-se mutuamente. A análise da totalidade é essencial para entender a dinâmica social e as contradições existentes em uma determinada sociedade.

Essas categorias serão utilizadas para analisar os dados coletados e entender as contradições e dinâmicas sociais existentes no contexto da pesquisa. A análise da totalidade permitirá uma compreensão mais ampla das relações e interações entre as diferentes esferas da vida social, enquanto a análise das contradições permitirá identificar os conflitos e oposições presentes nesse contexto.

Como forma de evidenciar como as categorias 'contradição e totalidade' serão utilizadas nas questões específicas que circundam nosso objeto de estudo, ressaltamos que utilizaremos essas lentes para analisar a:

1) formação contínua de professores (a "Aprendizagem Contínua" dos docentes pode revelar contradições entre a necessidade de atualização e a falta de tempo ou recursos para a aprendizagem contínua).

2) Importância da Contação de Histórias (A importância da contação de histórias nas práticas pedagógicas pode se confrontar com a competição das tecnologias digitais, destacando contradições entre métodos tradicionais e contemporâneos de ensino. Além disso, a "Manutenção do Interesse das Crianças" pode ser analisada em relação à eficácia da contação de histórias em manter o envolvimento das crianças no processo de aprendizagem, evidenciando contradições potenciais na atenção das crianças);

3) Motivações e Profissionalismo Docente (A análise das motivações e profissionalismo dos professores pode revelar contradições entre abordagens tradicionais de ensino e modelos mais contemporâneos que valorizam a interação entre gerações e a colaboração entre docentes).

4) Ludicidade na Educação Infantil (A análise da ludicidade na educação infantil pode revelar contradições na aplicação da criatividade e interação nas práticas pedagógicas, especialmente em um contexto que pode favorecer abordagens mais rígidas. Além disso, a adequação às preferências infantis pode destacar contradições entre as expectativas dos educadores e as necessidades e desejos das crianças).

5) Desafios e Inovação na Contação de Histórias (Os desafios e inovações na contação de histórias podem evidenciar contradições entre a tradição e a

modernidade. A competição com tecnologias digitais pode criar contradições na eficácia da contação de histórias tradicionais em um mundo cada vez mais digital. Estratégias de contação de histórias e a importância da entonação e caracterização podem contrastar com abordagens mais convencionais de narrativa).

Essas categorias e subcategorias, quando analisadas à luz do materialismo histórico-dialético, serão essenciais para identificar e compreender as contradições e dinâmicas sociais existentes no contexto da pesquisa, contribuindo para uma análise aprofundada e crítica do objeto de estudo.

Assim, a aplicação das categorias de contradição e totalidade no contexto da pesquisa de mestrado permitirá uma análise mais aprofundada e crítica dos dados, possibilitando uma compreensão mais ampla das dinâmicas sociais e contradições existentes na referida conjuntura.

4.2 Tipo de pesquisa e abordagem

Desenvolvemos uma pesquisa de natureza aplicada, de abordagem qualitativa, com pesquisa de campo alicerçada no método etnográfico, conceituado como uma forma de aproximação da realidade demarcada para o estudo, que possibilite a compreensão dos delineamentos dessa mesma realidade (Uriarte, 2012).

A pesquisa aplicada é definida como “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2002, p. 17) e responde a uma demanda formulada por “clientes, atores sociais ou instituições” (Thiollent, 2009, p. 36). Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Caracteriza-se pelo interesse e pela busca de orientação para solução de problemas concretos do cotidiano, identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem, e envolve verdades e interesses locais (Barros; Lehfeld, 2014; Prodanov; Freitas, 2013; Assis, 2008; Marconi; Lakatos, 2003).

Quanto à abordagem qualitativa, Gaskell (2002, p. 65) afirma que ela “fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”. E o que buscamos com este estudo é

“entender o que as pessoas aprendem ao perceberem o que acontece em seus mundos” (Zanelli, 2002, p. 83).

O enfoque qualitativo considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o pesquisador (Haguette, 2003), permitindo a articulação de múltiplas abordagens e métodos “em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17), e se afasta da generalização, pois não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado (Flick, 2009).

A abordagem qualitativa se pauta no propósito de conhecer e interpretar a realidade (Rudio, 2008), buscando responder questões muito particulares acerca de aspectos da realidade que não podem ser quantificados (Minayo, 2013). Polit, Beck e Hungler (2004) enfatizam que nessa abordagem não se tenta controlar o contexto da pesquisa, mas sim captar a situação na totalidade.

Essa abordagem se compatibiliza com os objetivos de nossa investigação na medida em que utiliza o ambiente como foco de pesquisa no intuito de não só relatar a realidade que está sendo estudada, mas também explorar as vivências, práticas e percepções das pessoas (Braun *et al.*, 2019). Lida com informações mais subjetivas e permite representação verbal dos dados. Podem ser empregadas descrições detalhadas de fenômenos e comportamentos e citações diretas de pessoas sobre suas experiências (Dias, 2000).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), os estudos desenvolvidos a partir dessa abordagem exigem “que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo”, que, no nosso caso, é a literatura infantil nas práticas pedagógicas tendo como fonte de dados as vozes e experiências de crianças e professores(as) envolvidos(as) nesse espaço educativo

Lüdke e André (2013) acentuam que o pesquisador deve ficar atento a novos dados relevantes para a investigação, levando em conta o contexto em que o objeto de estudo se situa para melhor apreendê-lo, utilizando várias fontes de informação a fim de retratar a realidade de maneira a revelar a multiplicidade de dimensões presentes, considerando, até mesmo, pontos de vista conflitantes.

4.3 Lócus e participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com a participação de 04 professoras e 22 crianças matriculadas na Unidade de Educação Básica (UEB) Maria de Jesus Carvalho, que integra a rede municipal de ensino. A escola tem matriculadas 90 crianças de três a cinco anos de idade na educação infantil. O atendimento acontece em dois turnos (matutino e vespertino) e envolve 10 professoras e duas orientadoras pedagógicas. Essa unidade escolar tem uma brinquedoteca, onde está instalado o “cantinho da literatura”.

A justificativa para a escolha da quantidade de professores participantes da pesquisa se dá pelo número de docentes que a escola dispõe, e que estão envolvidos com a educação infantil, assim, não limitamos o quantitativo de docentes para respeitar a vinculação dos participantes com a dimensão do objeto de estudo sem estabelecer um ponto de corte, mas com o intuito de aprofundar nossa reflexão. A respeito do quantitativo de alunos, pensamos que a riqueza de uma pesquisa está atrelada à qualidade dos dados e da análise do estudo. Assim, não seria possível realizar a atividade de contação com todas as crianças da escola, não haveria oportunidade para análise, imersão e observação. Assim enfocamos em apenas uma das turmas da educação infantil que dispõe de 10 discentes em média³.

A escola está localizada em Vila Palmeira, um dos bairros periféricos mais populosos de São Luís, capital do estado do Maranhão — cerca de 100 mil habitantes (Petrus; Pereira Junior, 2015). Está inserida em uma comunidade na qual grande parte dos habitantes é carente em termos econômicos. Muitas mães de alunos trabalham como empregadas domésticas ou cobradoras de ônibus e outras em estabelecimentos comerciais. Algumas catam e vendem latinhas para ajudar na renda da família. Poucas estudaram até o ensino médio e a maioria completou apenas do ensino fundamental. Há raros casos de mulheres que concluíram o ensino superior. Quanto aos pais das crianças, boa parte é policial. Outros são camelôs e feirantes. Tem os que ficam em casa enquanto as mulheres saem para trabalhar.

Mesmo sendo uma escola pequena, todos os anos se registram vagas ociosas. Como orientadora pedagógica, costumo conversar com as famílias sobre a

³ Dizemos em média pois esse número pode variar tendo em vista mudanças de alunos de escola ou índices de evasão escolar.

importância de as crianças passarem pela experiência da escola pública, mas verificamos que muitos(as) pais e mães têm preferido matricular os(as) filhos (as) em escolas comunitárias do bairro que, além de recursos governamentais, recebem auxílio financeiro de outras instituições, o que lhes garante melhores condições para realizar atividades como comemorações e passeios com as crianças.

É visível a atenção e o cuidado que a comunidade escolar dispensa para manter a escola em bom estado de conservação e funcionamento. As famílias são constantemente informadas de como estão sendo desenvolvidos os trabalhos na UEB Maria de Jesus Carvalho, durante reuniões presenciais e por meio de *WhatsApp*, e convidadas a se envolverem nos projetos culturais, de lazer e desporto e de ações beneficentes promovidas pela escola. Mesmo com a volta às aulas presenciais após a pandemia de Covid-19, os profissionais ali atuantes continuam a usar as ferramentas tecnológicas de que dispõem e isso contribui para a otimização dos trabalhos.

A escolha desta instituição educacional decorre da familiaridade desta pesquisadora com as professoras, alunos e familiares, e em virtude do papel desempenhado nessa unidade de ensino como orientadora pedagógica. A participação desta pesquisadora se estende à acolhida das crianças recém-matriculadas e seus responsáveis, buscando estabelecer um contínuo diálogo entre professores e pais (ou mães), bem como entre estes e a instituição.

Ouvindo e fornecendo respostas às indagações dos responsáveis pelos estudantes e dos educadores. Esta pesquisadora interações com as crianças, que é uma faceta particularmente gratificante, com o propósito de inculcar nelas um senso de pertencimento à escola, estimulando seu apreço pelo ambiente escolar. Além disso, esta pesquisadora é encarregada da supervisão do planejamento das ações pedagógicas a cada intervalo de 15 dias e da organização dos programas de formação continuada. Outro fator de relevância é a existência prévia de um programa voltado à literatura infantil na instituição de ensino. Por todas essas razões, a Unidade de Ensino Básico Maria de Jesus Carvalho representa o local de pesquisa, motivada igualmente pela convicção de que as professoras e as crianças demandam e merecem atenção e oportunidades de aprimoramento.

4.4 Geração de dados

Para que possamos responder o problema de pesquisa, no que tange aos objetivos específicos, adotaremos os seguintes procedimentos para geração de dados: pesquisa de campo com observação participante, etnografia, rodas de conversa com as professoras, rodas de contação de história com as crianças e um ateliê de confecção de narrativas para infâncias.

4.4.1 Pesquisa de campo

Inserida no conjunto de procedimentos metodológicos qualitativos, a pesquisa de campo será desenvolvida com a intenção de conviver com e ouvir aqueles que pretendemos entender (Uriarte, 2012). Ela nos possibilitará observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos referentes à educação infantil e a seus desdobramentos nas práticas pedagógicas.

Uriarte (2012) propõe três fases para a pesquisa de campo: imersão teórica nas informações e interpretações já existentes sobre a temática e a população específica envolvida no estudo, estabelecimento de relações com os interlocutores, ou seja, com os sujeitos da pesquisa, com registros. e a tomada de notas do que se mostra; processo de escrita.

A interação entre pesquisador e pesquisados se apoiará na perspectiva da pesquisa participante, que visa “favorecer a aquisição de um conhecimento e de uma consciência que possibilitam, a um determinado grupo, assumir de forma crítica e autônoma seu papel de protagonista e ator social” (Leite, 2018, p. 64).

A pesquisa participante implica a participação tanto do pesquisador no contexto que irá estudar quanto dos sujeitos envolvidos no processo da pesquisa (Soares; Ferreira, 2006). Outro aspecto básico das pesquisas de natureza participante, segundo os autores, refere-se ao fato de elas terem, “necessariamente, um caráter aplicado, já que, além de ocorrerem *in loco*, tratando sempre de ‘situações reais’, [...] demandam a devolução do conhecimento obtido junto aos grupos com os quais se trabalhou, na perspectiva de transformação ‘positiva’ da realidade” (Soares; Ferreira, 2006, p. 98).

Além de se inserir no grupo pesquisado, “participando de todas as suas atividades”, o pesquisador vai “compartilhar “interesses e fatos” (Peruzzo, 2006, p.

126). A autora considera que a relação entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa participativa é harmônica:

4.4.2 Observação participante

Adotamos a técnica da observação participante, considerada por Minayo (2013) como parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, a fim de estabelecer interação com os grupos pesquisados de modo “a reduzir estranhezas mútuas”, como recomenda Lima (2004, p. 95).

Segundo Minayo (2013), a observação participante coloca o pesquisador em contato direto com o fenômeno observado, permitindo a obtenção de informações contextualizadas. Com essa metodologia, o investigador se foca “essencialmente, na atribuição de significados às práticas e vivências humanas [...] procura descobrir e tornar acessíveis (no sentido de revelar) realidades e significados que as pessoas utilizam para nortear ou atribuir sentido às suas vidas” (Mónico *et al.*, 2017, p. 727).

A técnica de observação privilegia o monitoramento de processos no momento e no ambiente em que eles ocorrerem, ou seja, no contexto da educação infantil, possibilitando, assim, uma percepção mais profunda dos aspectos que exercem influências sobre o tema pesquisado. Procuramos apreender, compreender e intervir nesse contexto, visto que “o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente” (Minayo, 2013, p. 70).

Com a observação participante, o pesquisador pode “intervir nesse mesmo cotidiano, e nele trabalhar ao nível das representações sociais, e propiciar a emergência de novas necessidades para os indivíduos que ali desenvolvem as suas atividades” (Mónico *et al.*, 2017, p. 727) e ajuda a “desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados” (Minayo, 2013, p. 71).

4.4.3 Roda de conversa: “eu caçador de mim” para revelar-nos

De acordo com Pinheiro (2020, p.2), “a proposição de rodas de conversa tem sido um dos modos de consubstanciar dialogicamente intentos educativos e sistematização de informações”. Assim, essa técnica de pesquisa, por ser dinâmica, tem o potencial de produção de saberes e reflexões que podem ser construídas e compartilhadas coletivamente (Pinheiro, 2020).

Para Pinto *et al.* (2021), as rodas de conversa são atividades excelentes para desenvolver a expressão e a interação entre as pessoas. É um método utilizado na construção de um espaço de diálogo que permita a expressão humana e o aprendizado em conjunto. Ainda de acordo com Pinto *et al.* (2021), para realizar uma roda de conversa é necessário fazer o planejamento do conteúdo com um objetivo claro, estabelecer as regras e intervir quando necessário para garantir a compreensão de todos os envolvidos nesse processo.

No que se refere a nosso objeto de estudo, pretendemos, com as rodas de conversa, debater a literatura infantil e a contação de histórias para, num segundo momento, discutir planejamento de práticas pedagógicas com literatura infantil e mediação pedagógica nesse contexto. Os encontros se darão de modo a privilegiar as falas dos(as) professores (as).

Cabe mencionar que as percepções que professores trazem sobre sua trajetória podem ser úteis para compreender os delineamentos de seus percursos formativos. Analisar as percepções docentes fará emergir memórias relatadas em forma de discurso, que, se entendidas de modo dialógico, constituirão forma discursiva reveladora de suas experiências diante dos temas propostos. É por intermédio de suas oralidades e narrativas que as pessoas recordam momentos, organizam as experiências em sequência de pensamentos, elaboram explicações para fatos, bem como elencam acontecimentos e sentimentos sobre o passado e a vida cotidiana atual (Jovchelovitch; Bauer, 2003).

A roda de conversa foi uma técnica utilizada na pesquisa de mestrado com o objetivo de compreender a percepção dos professores sobre a presença da literatura infantil na escola. Através da categorização das informações coletadas durante as rodas de conversa, será possível identificar contradições e totalidades no pensamento dos professores, conforme o materialismo histórico-dialético.

O Quadro 1 apresenta o planejamento das rodas de conversa, que aconteceram em dois dias consecutivos.

Quadro 1 – Planejamento das rodas de conversa

DIA 1		
FASE	ATIVIDADE	RECURSOS e/ou OBJETIVOS
APRESENTAÇÃO	A apresentação se dará a partir de uma dinâmica com distribuição de fotografias com várias imagens representativas, nesse momento as professoras irão selecionar as imagens que mais as representam para a partir daí se apresentarem	- Imagens (batom, livro, computador, copo com água, violão, praia, animais) Deixar as imagens coloridas em local estratégico, cada professora pode escolher a imagem que elas mais se identificam, elas escolhem, voltam para a roda e começam a falar seu nome e a se apresentar. - Música: Maior – Dani Black
INTRODUÇÃO	Apresentação do tema a ser discutido	
DESENVOLVIMENTO	Questões a serem discutidas na roda de conversa: Como eles, como adultos, veem a necessidade de as crianças de se movimentar, brincar, dançar e escutar histórias; como essa literatura os toca, que memórias, lembranças e sentimentos ela traz. Será que, quando crianças, alguém contava histórias para eles? Eles liam ou não? O que mais gostavam de ler ou de escutar?	Compreender o que pensam os professores sobre a presença da literatura infantil na escola. Resgate da criança interior.
AValiação	A folha como metáfora: Escrever sobre suas percepções da dinâmica, momento oportuno para críticas e sugestões.	
DIA 2		
FASE	ATIVIDADE	RECURSOS e/ou OBJETIVOS
INTRODUÇÃO	Dinâmica de acolhimento	Música: Caçador de mim – Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PmHCFCOnF14
DESENVOLVIMENTO	Para início de conversa: como planejam suas práticas com a literatura?	Identificar os conhecimentos teóricos e metodológicos dos professores acerca da literatura infantil capazes de orientar suas escolhas, seu planejamento e suas mediações pedagógicas; Caracterizar o processo de planejamento, da escolha dos livros e da contação de histórias desenvolvido no cotidiano das práticas pedagógicas.
AValiação	Papel criativo: espaço para que as professoras escolhem as cores para expressar a avaliação.	Cartolinas, tintas guache, pincéis, lápis.

Fonte: Elaboração própria, 2023.

No primeiro dia, a apresentação se deu a partir de uma dinâmica com distribuição de fotografias com várias imagens representativas. Nesse momento, as

professoras selecionaram as imagens que mais as representam para a partir daí se apresentarem. Em seguida, discutimos questões relacionadas à importância do movimento, da brincadeira, da dança e da literatura infantil. A música foi utilizada como recurso para estimular a criatividade e resgatar a criança interior das professoras. Na avaliação, as professoras irão utilizar a folha como metáfora para escrever suas percepções da dinâmica.

No segundo dia, a dinâmica de acolhimento iniciou com a roda de conversa, seguida pela discussão sobre como as professoras planejam suas práticas com a literatura infantil. O objetivo foi identificar os conhecimentos teóricos e metodológicos dos professores acerca da literatura infantil capazes de orientar suas escolhas, seu planejamento e suas mediações pedagógicas. Foi caracterizado o processo de planejamento, da escolha dos livros e da contação de histórias desenvolvido no cotidiano das práticas pedagógicas. Na avaliação, as professoras terão a oportunidade de expressar sua opinião de forma criativa, utilizando cartolinas, tintas guache, pinceis e lápis.

Essa técnica foi muito importante para o desenvolvimento da pesquisa pois permitiu a coleta de informações em profundidade e a identificação de contradições e totalidades no pensamento das participantes. Neste caso, será possível compreender a percepção dos professores sobre a literatura infantil na escola, bem como identificar os conhecimentos teóricos e metodológicos que eles possuem acerca do tema. Dessa forma, as informações coletadas poderão contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas no campo da literatura infantil.

4.4.4 Contação de histórias

Neste procedimento de pesquisa, nosso objetivo consistiu em investigar o papel fundamental da contação de histórias no contexto educativo lócus da pesquisa. Assumimos uma perspectiva científica embasada na teoria educacional, a qual fundamentou a condução dos passos metodológicos, os quais descreveremos a seguir.

Leitura Inicial da História: No primeiro momento da pesquisa, procedemos com a leitura do livro, mantendo a fidelidade ao texto original da história. Este passo serviu como ponto de partida para a compreensão do conteúdo textual e da narrativa

como um todo. A finalidade deste estágio era estabelecer uma base de referência para as etapas subsequentes, permitindo-nos capturar a essência da história tal como apresentada pelo autor.

Apropriação da História por Improvisação: No segundo momento, adentramos em uma etapa de apropriação criativa do texto. Esta fase demandou das professoras participantes a habilidade de contar a história por meio da improvisação, sem, contudo, perder de vista os elementos essenciais da narrativa original. O objetivo desta etapa era identificar como as professoras eram capazes de internalizar a história e adaptá-la às necessidades do contexto pedagógico, preservando a integridade da trama.

Improvisação com Uso de Recursos Pedagógicos: No terceiro momento, as professoras realizaram novamente a improvisação, porém, desta vez, incorporando de maneira mais detalhada recursos pedagógicos específicos. Estes recursos foram delineados em conformidade com as diretrizes da seção de análise de dados do estudo. A finalidade desta etapa era avaliar como a integração de elementos pedagógicos enriquecia a experiência de contação de histórias e, ao mesmo tempo, engajava a imaginação das crianças.

A coleta de dados incluiu a criação de registros visuais por parte das crianças, na forma de desenhos, que refletiam sua preferência por personagens e as partes da história que mais as cativaram. A combinação de análise textual, improvisação e recursos pedagógicos proporcionaram a compreensão holística do envolvimento da comunidade educativa envolvida na pesquisa e apreciação das narrativas contadas.

4.4.5 Ateliê de Narrativas para infâncias

Um ateliê pedagógico vem a ser, então, um espaço de experimentação e vivências reais em que os envolvidos podem criar, imaginar e se expressar. Fundamentamo-nos em Bondía (2002), que propõe pensar a educação a partir do par experiência/sentido, entendendo experiência como aquilo nos passa, nos acontece, nos toca; enquanto o sentido (ou não sentido) tem relação com o saber da experiência do que nos acontece.

Na experimentação, dialogando com os diferentes atores, vamos construindo e reconstruindo caminhos para diferentes aprendizagens, saberes e tempos. O processo de ensino e aprendizagem precisa acontecer nesse movimento de ação-

reflexão-ação, de maneira que a prática seja constantemente reavaliada e replanejada. Nesse sentido o ateliê de construção de narrativas para infâncias se deu a seguinte maneira: 1) Momento de acolhida: músicas do cancionário infantil (exemplos: Pirulito que bate, bate, Borboletinha, borboletinha, Tanaka, Dona Aranha). 2) O ateliê iniciou a partir da contação de uma história que as professoras precisariam concluir. 3) A confecção de uma história: a proposta é que, em conjunto com as professoras, seja produzida uma história que poderá ser contada às crianças participantes da pesquisa em momento futuro. Com esse ato almejamos que a confecção dessa história também fomente nas docentes participantes da pesquisa o despertar da criança interior, esse será o momento em que elas se desiludem do adulto, da adultez e que comecem a voltar lá, lá atrás, quando elas eram crianças.

Almejamos também, nesse momento inicial, debater como a contação de histórias se tornou conhecida por elas. Será que alguém contou a história para elas? E como elas reagiam com as histórias? Qual é o lugar dessa literatura na vida delas? Qual é o lugar da contação de história na vida delas e qual a importância que teve na vida delas essas contações? Após essa primeira fase de debates passaremos a um segundo momento em que as professoras adultas se veem contando histórias para as crianças. O que elas pretendem quando elas contam uma história? Esse será um momento de reflexão. Será que vale a pena contar uma história onde a criança fica caladinha e não pode se manifestar?

Esse foi um momento para refletir que a criança é diferente do adulto e que a criança, quando está nessa imersão desse mundo de contação de histórias, ela quer participar, ela quer ser protagonista também. Ela quer ser autora. Ela quer até, inclusive, mudar às vezes o final da história. Assim, o momento seguinte será o de produção da história em si, para tanto será necessário discutir os subsídios necessários, os recursos lúdicos e literários para a produção de uma história. Após a produção realizada, partiremos para a dinâmica de avaliação e encerramento do ateliê.

A utilização do ateliê foi relevante para a construção e reconstrução do conhecimento, bem como a necessidade de repensar as formas de ensinar e aprender na perspectiva da formação integral. Para analisar as contradições presentes no texto, é possível identificar a tensão entre a concepção de ensino como transferência de conhecimento e a ideia de que ensinar é criar possibilidades para a construção do conhecimento pelas crianças. Isso se relaciona com a ideia de que a

aprendizagem precisa estar ancorada na relação entre teoria e prática, em uma perspectiva crítica e reflexiva. A contradição se manifesta na medida em que a concepção tradicional de ensino, pautada na transmissão de informações, ainda é predominante em muitas práticas pedagógicas.

Já a análise das totalidades presentes permitiu identificar que a proposta de um ateliê proporcionou visão mais ampla de educação, que busca promover uma formação integral e crítica das crianças, a partir do diálogo entre diferentes saberes e experiências. Isso se relaciona com a perspectiva da “educação como prática da liberdade” e da “pedagogia da autonomia”, defendidas por Paulo Freire.

Além disso, a proposta de um ateliê de contação de histórias pôde envolver os participantes em um processo coletivo de construção e reconstrução do conhecimento, em que as histórias infantis são utilizadas como suporte para a promoção da sensibilidade, do pensamento crítico e da reflexão. Nesse sentido, o ateliê se apresenta como uma totalidade que engloba diferentes dimensões da prática educativa, articulando teoria e prática, sensibilidade e racionalidade, individualidade e coletividade.

4.5 Análise dos dados

A análise dos dados será realizada com uso do método da análise textual discursiva (ATD), definido por Sousa e Galiazzi (2018, p. 12) como “uma metodologia de análise de informação de natureza qualitativa para produzir novas compreensões sobre textos e discursos”

A análise será iniciada com a separação de unidades e de significados dos textos, sustentados nos processos de unitarização, categorização e teorização. A unitarização consistirá em definir um significado para o texto; a categorização unirá os significados semelhantes do texto, perfazendo níveis de categoria; a teorização será o caminho do empírico para a contextualização teórica, produzindo a realidade do discurso de forma criativa e crítica.

Com base na metodologia de análise textual discursiva (ATD) descrita, é possível identificar contradições e totalidades em textos e discursos por meio da separação de unidades e significados, categorização, unitarização e teorização. Ao realizar a categorização dos significados semelhantes encontrados nos textos, é possível identificar contradições, ou seja, significados opostos que aparecem no

mesmo discurso. Por exemplo, se um texto apresenta uma posição ambígua em relação a um determinado tema, com argumentos que parecem se contradizer, a categorização pode destacar essas contradições e torná-las mais evidentes.

Por outro lado, a teorização pode ajudar a identificar totalidades, ou seja, a conexão entre diferentes aspectos do discurso e sua relação com uma determinada teoria ou contexto mais amplo. Nesse sentido, a teorização pode ajudar a contextualizar as diferentes categorias e unidades de significado encontradas, dando sentido e coerência ao discurso como um todo. Portanto, a metodologia de análise textual discursiva pode ser uma ferramenta útil para buscar contradições e totalidades em textos e discursos, permitindo uma compreensão mais profunda e crítica deles.

5 “BAILAM CORUJAS E PIRILAMPOS ENTRE OS SACIS E AS FADAS”: A CONTAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

No cenário educacional, onde o passado, o presente e o futuro se entrelaçam por meio das narrativas, emerge a expressão mágica e transformadora da contação de histórias. Com o título "Bailam Corujas e Pirilampos entre os Sacis e as Fadas": A Contação como Prática Pedagógica, esta seção apresenta os resultados da pesquisa de campo realizada com pais, crianças e professoras, participantes da comunidade educativa foco deste estudo. Assim, mergulhamos em um mundo onde a tradição oral e a imaginação ganham vida, explorando a contação de histórias como ferramenta educacional.

Apresentamos a seguir as participantes da pesquisa nesta fase, para tanto criamos pseudônimos para preservar suas identidades. Professora 1 (Código: Tulipa): Tulipa é uma profissional com 17 anos de experiência na área da Educação Infantil, atuando especificamente com o Infantil II. Com formação em História pela Universidade Estadual do Maranhão, ela é conhecida por sua generosidade e entusiasmo na escola.

Professora 2 (Código: Margarida): Margarida trabalha na Creche e possui uma experiência de 14 anos como educadora. Sua formação em Pedagogia e especialização em Psicologia da Educação, ambas pela Universidade Estadual do Maranhão, refletem seu compromisso com a qualidade do ensino. Caracterizada por sua alegria e organização, ela demonstra dedicação tanto às crianças quanto ao seu próprio desenvolvimento profissional, participando ativamente de formações continuadas.

Professora 3 (Código: Orquídea): Orquídea é uma educadora com 10 anos de experiência, que compartilha a sala com a professora do Infantil II devido à redução de carga horária. Sua formação em Pedagogia e especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade Estadual do Maranhão a equiparam com conhecimentos sólidos. Ela é notável por seu apreço pelas linguagens artísticas, sua criatividade e seu entusiasmo, o que a coloca como uma especialista em contar histórias.

Professora 4 (Código: Rosa): Rosa é uma educadora que atua no Infantil I e possui 12 anos de experiência no campo. Seu comprometimento é evidente na

forma como conduz o momento educativo, notavelmente respeitosa com as crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais, como duas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uma com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Sua abordagem humanizada é digna de reconhecimento, tornando a sala um ambiente acolhedor e inclusivo.

Também contamos com a participação de 3 crianças e um pai que serão melhor apresentados no decorrer de suas narrativas. A partir dessa descrição dos participantes da pesquisa, vamos narrar como se deram os primeiros procedimentos de produção de dados. Iniciamos a análise com a fala do "Pai". Nesse momento, o pai expressou a importância da contação de histórias no aprendizado diário do filho. Destacou que, mesmo “quando era mais jovem, meus pais contavam histórias”, construindo um legado que se perpetua com seu filho. Ele enfatizou o impacto positivo das histórias no desenvolvimento pessoal do filho e sua esperança de que ele também as compartilhe com futuras gerações.

Na fala do Pai “contar histórias faz ele crescer pessoalmente. Eu espero que cresça profissionalmente para contar para os filhos dele também, como o pai dele e a mãe dele conta para ele e deixa ele mais esperto” (US⁴). A narrativa do Pai abre espaço para a exploração das conexões entre o passado, presente e futuro por meio das histórias contadas.

A fala do Pai sobre a importância da contação de histórias como uma prática educacional e formativa é profundamente significativa e encontra respaldo em diversas dimensões científicas e culturais. A transmissão de conhecimento e valores por meio de narrativas é uma tradição ancestral que remonta às origens da humanidade, e sua relevância perdura até os dias atuais.

⁴ Unidade de Significado. A unidade de significado, no contexto da análise textual discursiva, refere-se a uma porção essencial de um texto que carrega um significado específico. É um elemento fundamental no processo de análise de textos, onde os textos são dissecados em partes menores que possuem significados claros e distintos. Na análise textual discursiva, a identificação das unidades de significado é uma etapa inicial. Essas unidades são segmentos do texto que podem variar em extensão, desde palavras individuais até frases ou até mesmo parágrafos inteiros, desde que compartilhem um significado coeso. O propósito de identificar essas unidades é permitir uma compreensão mais profunda do discurso presente nos textos. Uma vez identificadas, essas unidades de significado podem ser organizadas e categorizadas de acordo com os temas, tópicos ou padrões discursivos que emergem do texto. Isso ajuda a estruturar a análise e facilita a identificação de padrões ou tendências dentro do discurso. A ordem em que as unidades de significado são produzidas no texto é mantida, o que permite a análise sequencial e contextual. Essa abordagem permite uma compreensão mais completa das nuances e da evolução do discurso ao longo do texto.

A contação de histórias possui uma natureza intrinsecamente educativa. Através da linguagem narrativa, informações complexas podem ser apresentadas de maneira acessível e envolvente (Shermack, 2012). As narrativas têm a capacidade de capturar a atenção e a curiosidade, facilitando a absorção e a retenção do conteúdo. A identificação com personagens e situações permite que os ouvintes internalizem lições de forma mais profunda, muitas vezes de maneira inconsciente (Santos, 2006).

Além disso, as histórias atuam como possibilidades de transmissão de valores culturais e éticos. As normas sociais, tradições e crenças de uma sociedade frequentemente encontram expressão nas narrativas. Isso contribui para a formação da identidade cultural das novas gerações, ao mesmo tempo em que preserva um senso de continuidade histórica. Através das histórias, valores universais, como a importância da honestidade, empatia e coragem, podem ser explorados e compreendidos em contextos concretos.

A conexão entre gerações é um dos aspectos mais marcantes da contação de histórias. A tradição de compartilhar narrativas entre pais e filhos cria uma ponte entre passado, presente e futuro. Essa transmissão intergeracional não se limita apenas ao conhecimento factual, mas também estabelece vínculos emocionais e afetivos. Os momentos de contação de histórias tornam-se oportunidades para que as famílias compartilhem valores familiares e experiências pessoais, construindo um legado que se perpetua.

A prática de ouvir e contar histórias também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. A exposição a diferentes narrativas estimula a imaginação e a criatividade, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico. Além disso, as histórias que abordam desafios e superações promovem a empatia e a compreensão das complexidades da condição humana (Santos, 2006).

No âmbito profissional, as habilidades de comunicação, intrínsecas à contação de histórias, são altamente valorizadas. A capacidade de organizar ideias de maneira coerente, prender a atenção do público e transmitir informações de forma eficaz é crucial em várias esferas da vida. A prática de contar histórias na infância pode, portanto, ter efeitos duradouros no desenvolvimento das habilidades comunicativas ao longo da vida.

A fala do Pai sobre o papel transformador das histórias encontra respaldo na interseção entre a tradição cultural e a ciência. A contação de histórias não é apenas

uma forma de entretenimento, mas sim uma ferramenta poderosa para a transmissão de conhecimento, valores e experiências entre gerações. Ela molda a forma como entendemos o mundo, conecta-nos com nosso passado e influencia nosso crescimento pessoal e social.

Em seguida, analisamos a fala da “Criança 2” expressou seu interesse em “ouvir história” (US2), evidenciando sua curiosidade em experimentar diferentes narrativas e sua relação especial com a imaginação. A expressão de interesse de Criança 2 em "ouvir história" não apenas ressalta sua curiosidade natural como também destaca a importância das narrativas na satisfação dessa curiosidade e na exploração do reino da imaginação.

A curiosidade é uma característica inata das crianças, impulsionando-as a buscar compreender o mundo ao seu redor. Através da exploração e da busca por informações, as crianças expandem seu repertório de conhecimentos e habilidades. A relação entre crianças e a imaginação é uma parte crucial do desenvolvimento infantil. A imaginação não apenas estimula a criatividade, mas também a capacidade de visualizar cenários e contextos diversos. Através das histórias, as crianças têm a oportunidade de mergulhar em realidades alternativas, onde personagens, cenários e eventos podem se desviar da norma (Dias, 2003).

Além disso, a interação com histórias promove o desenvolvimento da linguagem e da compreensão narrativa. Ouvir histórias enriquece o vocabulário das crianças, introduzindo-as a novas palavras e expressões contextuais. Ao mesmo tempo, a exposição a diferentes enredos e personagens contribui para a compreensão dos elementos fundamentais de uma narrativa, como início, meio, fim e desenvolvimento dos personagens (Matos, 2005).

A interação entre a pesquisadora e Criança 2 proporciona uma visão sobre a significância antropológica da contação de histórias e sua profunda conexão com a cultura e a identidade. Ao analisar essa interação, emergem vários aspectos que iluminam a rica tapeçaria da importância das narrativas transmitidas oralmente.

A escolha da história por parte da criança demonstra um elo direto com a tradição cultural e a transmissão intergeracional. A preferência pela história da Catirina e do boi sugere que essa narrativa tem um lugar fundamental no repertório de contos da comunidade em que a criança está inserida. Isso aponta para a essência da contação de histórias como um veículo para a preservação e transmissão das raízes culturais ao longo do tempo (Matos, 2005).

Os elementos específicos da história selecionada – o boi e a Catirina – carregam provavelmente significados culturais intrincados. O boi pode simbolizar força ou trabalho, talvez carregue conotações simbólicas relativas ao desconhecido, e a Catirina, grávida e central à trama, pode encapsular valores associados à maternidade, feminilidade e responsabilidade. Uma análise aprofundada desses símbolos poderia revelar as crenças, valores e mitos arraigados na cultura em questão.

É crucial notar que a interação entre os interlocutores é realizada oralmente, um ponto que amplifica a relevância cultural e antropológica. A tradição oral desempenha um papel vital na preservação da memória coletiva, permitindo que histórias, nuances linguísticas e tradições sejam transmitidas fielmente de geração em geração. A escolha de manter essa tradição oral em um mundo cada vez mais dominado pela escrita ressalta o poder duradouro da comunicação falada na preservação da cultura (Busatto, 2006).

Além disso, as histórias são construções sociais que desempenham múltiplos papéis na sociedade. Elas não são apenas fontes de entretenimento, mas também veículos de educação moral e socialização (Busatto, 2003). A menção à Catirina grávida e a discussão sobre a história evidenciam a intenção subjacente de transmitir lições de responsabilidade, comportamento e consequências de ações.

Adicionalmente, a conexão da Criança 2 com a imaginação e as histórias influencia seu desenvolvimento socioemocional. Através da identificação com os personagens e suas experiências, as crianças podem explorar uma ampla gama de emoções e perspectivas. Isso promove a empatia, a compreensão das complexidades das relações humanas e a capacidade de lidar com emoções de maneira saudável.

A expressão de interesse da Criança 2 em "ouvir história" após a discussão sobre a importância da contação de histórias ilumina as múltiplas dimensões do papel das narrativas no desenvolvimento infantil. Sua curiosidade e relação com a imaginação, bem como os benefícios cognitivos, linguísticos, emocionais e socioemocionais associados a essa interação, ressaltam a riqueza de experiências que as histórias oferecem às crianças.

O participante "Criança 1", por sua vez, elencou suas histórias preferidas, a saber: "Três porquinhos, Lobo [...] do leão, dos carros e tem das terras" (US3). Desde os primeiros anos de vida, as crianças demonstram uma fascinação natural

por histórias e narrativas. Essas histórias desempenham um papel crucial no desenvolvimento infantil, ajudando a construir elementos da imaginação, da linguagem, habilidades cognitivas e emocionais (Regatieri, 2008).

Na infância, as histórias encantadoras com personagens coloridos e cenários vívidos capturam a atenção da criança, estimulando sua imaginação e criatividade. A história dos três porquinhos, por exemplo, com suas casas distintas e o desafio do lobo, introduz a criança à ideia de superar obstáculos e criar soluções engenhosas para os problemas (Brunder, 2000).

A presença do lobo em várias histórias pode despertar um senso de suspense e curiosidade na criança. A relação entre personagens e as reviravoltas nas narrativas ensinam a criança sobre ações, consequências e diferentes tipos de interações sociais. A história do leão, símbolo de força e coragem, pode nutrir sentimentos de autoafirmação e empoderamento, incentivando a criança a enfrentar desafios com confiança.

Além disso, o fascínio da criança pelos carros pode estar ligado ao desejo de exploração e independência. Os carros, como elementos de movimento e liberdade, podem refletir o impulso natural da criança de conhecer o mundo ao seu redor e desenvolver um senso de autonomia.

As histórias infantis também podem abordar questões psicológicas complexas (Bettelheim, 1980). Em histórias como "Chapeuzinho Vermelho", as escolhas da personagem principal podem representar a luta interna entre o desejo de exploração e o respeito às instruções dos adultos. A interação entre personagens como o lobo e o caçador pode ilustrar dinâmicas sociais e valores morais (Bettelheim, 1980). Contudo, é importante ressaltar que, as histórias servem como ferramentas para construir vocabulário, compreensão emocional e habilidades sociais básicas.

A "Mãe" participante da pesquisa comenta que a filha

faz parte do Infantil dois e eu acho maravilhoso a respeito de contar a história. E sim, ela pede para contar histórias a história que ela mais pede relacionado aos Três Porquinhos. Mas como nem sempre a gente tem um tempo pra contar, eu abro um tempinho quando ela vai dormir e conto. Mas nem sempre ela pede também, porque tem dias que ela chega cansada, dorme cedo e eu estou achando maravilhoso as professoras contarem histórias, ter uma educação maravilhosa e eu acho excelente tudo que elas estão fazendo. Agradeço muito pelo pelos ensinamentos que eu ensino em casa e elas ensinam aqui, são como eu posso dizer isso? As segundas mães que auxiliam na educação, na alfabetização e no crescimento de uma pessoa que vai ser uma grande, uma grande inspiração no futuro para os seus filhos e também para os seus netos, para as gerações que virão. E isso é maravilhoso em tudo. Foi uma ótima escolha quando eu escolhi colocá-la aqui. Mesmo se ainda não fazer muito, a parte aqui do lugar eu já

achei maravilhoso. As professoras são excelentes, não tenho o que dizer (Mãe, US7).

A fala apresenta uma perspectiva profundamente valorizadora em relação à importância da educação e da prática de contar histórias na vida de Mãe, a criança que faz parte do grupo Infantil 2. Ao examinarmos com mais profundidade, percebemos que essa expressão emocional transcende a simples narrativa cotidiana e revela uma compreensão mais ampla sobre o desenvolvimento pessoal e seu impacto nas futuras gerações.

Mãe, ao compartilhar seus pensamentos, demonstra uma sensibilidade aguçada para o poder intrínseco das histórias. Ela enxerga, com um genuíno entusiasmo, a oportunidade de compartilhar narrativas com a criança. Mãe compreende que isso vai além do simples entretenimento e desempenha um papel vital no incentivo à criatividade, na promoção da linguagem e na construção de uma compreensão mais rica do mundo circundante. Essa apreciação reflete a crescente consciência da importância das histórias como um veículo de educação, capaz de enriquecer tanto o intelecto quanto as emoções da criança.

No que se refere à contação de histórias Tulipa ressalta:

Falar aqui sobre a contação de história na sala. É muito interessante e muito relevante para o professor, para o aluno, porque ele vai aguçar a criatividade, a imaginação dessa criança e vai motivar e despertar essa criança para fazer a leitura, para chegar em casa, pedir para o pai, para a mãe, para contar uma história antes de dormir. Então é muito relevante essa rotina, o professor criar essa rotina na sala, na sala, para motivar, para iniciar as suas aulas. Então, assim, eu observo, como professor, que a criança que lê diariamente, que ouve essa história diariamente na sala de aula, ela tem essa facilidade de desenvolver a leitura, o gosto pela leitura e aquela criança que não ouve essa leitura diariamente no cotidiano da escola. Ela não vai ter esse despertar de pedir para o pai, para a mãe, para contar uma história. Então, esse é muito interessante o professor criar essa rotina da contação de história na sala de aula (US4).

Tulipa aborda de maneira substancial a importância da prática da contação de histórias no ambiente escolar, ressaltando seus impactos positivos tanto para os professores quanto para as crianças. Ao analisar a narrativa da participante, é possível destacar vários pontos que evidenciam a relevância da contação de histórias na escola.

A participante ressalta a capacidade da contação de histórias de aguçar a criatividade e a imaginação das crianças. Ao mergulhar em narrativas envolventes, as crianças são estimuladas a visualizar cenários, personagens e eventos,

fomentando o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e criativas. Essa imersão na imaginação contribui para uma aprendizagem mais rica e integral, pois permite que as crianças explorem novos universos por meio das histórias.

A motivação e o despertar para a leitura são igualmente destacados em sua fala. Assim, é possível supor que a prática da contação de histórias pode servir como um catalisador para o interesse das crianças pela leitura. Ao vivenciar a magia das histórias narradas, as crianças são incentivadas a buscar mais narrativas em forma de livros e a compartilhar esse interesse com suas famílias. Isso estabelece uma ponte entre o ambiente escolar e o ambiente doméstico, fortalecendo ainda mais o valor da leitura como uma atividade prazerosa e enriquecedora.

Tulipa também enfatiza a importância da rotina da contação de histórias na escola. Essa rotina proporciona uma estrutura que auxilia os professores a engajar as crianças desde o início das aulas. Além disso, a incorporação regular da contação de histórias pode contribuir para criar um ambiente de aprendizado acolhedor e estimulante, onde as crianças aguardam com entusiasmo cada sessão de história (Souza, 2011).

Outro aspecto relevante apontado é a diferença no desenvolvimento da leitura entre crianças que têm acesso regular à contação de histórias na escola e aquelas que não têm. De acordo com Faria (2017) as crianças que são expostas a histórias diariamente demonstram maior facilidade em desenvolver o gosto pela leitura. Cabe mencionar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reconhece a importância da contação de histórias como uma prática pedagógica relevante para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, a BNCC estabelece uma conexão direta entre a narrativa de histórias e diversos campos de experiência, que englobam áreas cruciais para o desenvolvimento das crianças. A BNCC organiza esses campos de experiência da seguinte forma: 1) O eu, o outro e o nós: A contação de histórias é uma maneira de explorar as dimensões individuais e coletivas, permitindo que as crianças compreendam a si mesmas, desenvolvam empatia em relação aos outros e construam relações interpessoais significativas. 2) Corpo, gestos e movimentos: As histórias podem envolver atividades físicas, gestos e movimentos que ajudam as crianças a desenvolver sua coordenação motora e a compreender a importância da expressão corporal na comunicação. 3) Traços, sons, cores e formas: A narração de histórias permite explorar elementos visuais e sonoros, incentivando as crianças a

desenvolverem habilidades de observação e percepção, além de estimular sua criatividade. 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação: A prática de contar histórias estimula a capacidade de escuta, melhora a expressão oral, promove o pensamento crítico e enriquece a imaginação das crianças, uma vez que as transporta para mundos imaginários. 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: As histórias muitas vezes exploram a noção de tempo e espaço, bem como a relação entre personagens e eventos. Isso contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático e a compreensão de processos de transformação (Brasil, 2018).

Além disso, a contação de histórias é destacada na BNCC como uma abordagem lúdica e eficaz para a transmissão de conhecimento. Ao envolver as crianças em narrativas envolventes, a BNCC reconhece que a aprendizagem se torna mais significativa e prazerosa. As histórias permitem que os educadores transmitam valores, conceitos e informações de forma mais acessível e envolvente, incentivando a participação ativa das crianças no processo educativo (Brasil, 2018).

A BNCC também ressalta a importância da colaboração entre famílias e escolas na prática da contação de histórias. Isso fortalece o vínculo entre o ambiente escolar e o ambiente doméstico, criando um ambiente educativo mais abrangente e eficaz. A parceria entre a família e a escola na promoção da leitura e da narrativa de histórias contribui para o enriquecimento da educação das crianças, fortalecendo sua base de conhecimento e habilidades (Brasil, 2018).

Margarida, comenta que:

Quando nós contamos histórias para as nossas crianças, principalmente todos os dias, isso vai fazer com que a criança ela se desenvolva na questão social, que ela tenha mais desenvoltura na fala, ou seja, na oralidade dela, vai fazer com que essa criança também influencia o hábito da leitura na casa dela, no contexto da casa dela e também vai fazer com que essa criança ela aguce, ela, desenvolva melhor ainda a sua criatividade, porque o seu imaginário ele é aflora naturalmente com as contação de história. Então há uma diferença entre uma criança que ouve que tem o hábito de contação de história para aquela que não tem. É notório a criança, ela fica mais retraída, ela tem dificuldade de fazer apresentações em públicos, ela tem dificuldade na escrita. Então a criança que tem essa possibilidade de se trabalhar todos os dias a contação de história, principalmente na escola e também dando continuidade na na casa dela, vai se tornar um indivíduo bem, bem mais desenvolvido cognitivamente, socialmente e só a ganhar contação de histórias. Só tem a promover melhorias e desenvolvimento para a criança (US5).

A exploração dessa fala destaca a influência significativa da prática da contação de histórias no desenvolvimento cognitivo, social e criativo das crianças. A análise dissertativa a seguir aborda os pontos essenciais levantados na fala,

ressaltando como a contação de histórias impacta positivamente diversos aspectos do crescimento infantil.

Primeiramente, a participante aponta para o papel crucial da contação de histórias no desenvolvimento social das crianças. Ao ouvir histórias regularmente, as crianças são expostas a diferentes contextos, personagens e situações, o que contribui para uma compreensão mais rica e complexa das relações interpessoais. Isso pode se traduzir em uma maior desenvoltura na comunicação oral, já que as crianças absorvem modelos de linguagem e expressão utilizados nas narrativas. Esse aumento na fluência verbal não apenas as prepara para se comunicar mais eficazmente, mas também para se envolverem em atividades sociais com maior confiança (Coelho, 2004).

Além disso, a contação de histórias estabelece uma conexão direta entre o ambiente escolar e o doméstico. Ao se familiarizarem com o hábito da contação de histórias na escola, as crianças são incentivadas a compartilhar essas experiências em casa. Isso cria um ciclo de engajamento com a leitura, onde os pequenos se tornam mais propensos a buscar e apreciar histórias também fora do ambiente escolar. A influência positiva desse hábito na casa pode se estender às famílias, promovendo uma cultura de leitura e aprendizado compartilhado (Brasil, 2018).

A fala também ressalta o estímulo à criatividade proporcionado pela contação de histórias. As narrativas desencadeiam a imaginação das crianças, permitindo que elas visualizem cenários, personagens e enredos em suas mentes. Esse processo criativo é vital para o desenvolvimento de habilidades de pensamento divergente, permitindo que as crianças explorem diferentes soluções e perspectivas. A contação de histórias, portanto, não apenas entretém, mas também nutre uma habilidade crucial para a resolução de problemas e a expressão criativa (Souza, 2011).

A diferença perceptível entre crianças que têm acesso constante à contação de histórias e aquelas que não têm é abordada na fala. As crianças expostas a essa prática tendem a apresentar maior confiança em situações públicas, habilidades mais desenvolvidas na escrita e uma abordagem mais proativa para enfrentar desafios cognitivos e sociais. A contação de histórias se manifesta como uma ferramenta poderosa para a promoção do desenvolvimento integral das crianças, uma vez que fortalece habilidades cruciais em múltiplas áreas (Bernadino e Souza, 2011).

Orquídea comenta:

eu trabalho nessa escola no infantil dois, eu sou uma contadora de história, amo história e a contação de história é muito presente aqui nessa escola, seja ela só na minha sala ou no coletivo que a gente sempre faz essa atividade de contar para uma sala só. Então reunir todo mundo para contar coletivamente e diversos tipos de história a história. Ela aguça a imaginação da criança, a criatividade ajuda até nas atividades em sala de aula. Quando a criança escuta uma história, ela fica encantada. Ela tem vontade de saber mais, mais e o principal, recontar a história com o seu toque pessoal. Isso é muito significativo. Dá uma perspectiva de vida, uma perspectiva de continuidade. E a criança cresce (US6).

A análise dessa fala revela a profunda conexão entre a contação de histórias e o ambiente educacional no contexto da Educação Infantil (Bernardino e Souza, 2011). A contadora de histórias, que trabalha no Infantil II, destaca como essa prática se insere na rotina da escola, proporcionando benefícios que vão além do entretenimento. A análise a seguir explora os aspectos ressaltados na fala, evidenciando o papel vital da contação de histórias na formação e desenvolvimento das crianças.

A fala enfatiza o papel central da contação de histórias no ambiente escolar, destacando a dedicação da contadora em trazer narrativas cativantes para as crianças. A prática da contação de histórias, que acontece tanto individualmente em sua sala quanto em sessões coletivas, demonstra a valorização da riqueza do compartilhamento de histórias no contexto educacional. A reunião de todos para a contação coletiva não apenas amplia o alcance da experiência, mas também promove a interação social e a construção de um ambiente de aprendizado engajador (Coelho, 2004).

A importância da contação de histórias na estimulação da imaginação e da criatividade das crianças é uma faceta destacada na fala. Através das histórias, as crianças são transportadas para mundos imaginários, personagens e aventuras. Esse mergulho na imaginação não apenas enriquece a experiência da contação de histórias, mas também nutre a habilidade das crianças de conceber cenários e contextos de forma criativa. Essa habilidade se traduz em um valioso recurso cognitivo que pode ser aplicado em diversas áreas do desenvolvimento infantil, incluindo atividades em sala de aula e solução de problemas (Coelho, 2004).

A participante também ressalta o impacto emocional da contação de histórias. As crianças se encantam ao ouvir as narrativas e, conseqüentemente, sentem um desejo intrínseco de explorar mais histórias e conhecimento. A motivação intrínseca gerada pelo interesse na história pode estender-se ao aprendizado em sala de aula,

tornando o processo educativo mais envolvente e eficaz. A contação de histórias não apenas fornece informações, mas também catalisa um desejo genuíno de aprender e explorar.

Um ponto central abordado na fala é a capacidade das crianças de recontar as histórias com seu próprio toque pessoal. Esse ato de recontar demonstra uma compreensão mais profunda da narrativa, além de permitir que as crianças explorem sua própria criatividade e interpretação. Isso transcende a passividade da audição, transformando-as em ativas participantes da narrativa, construindo assim uma perspectiva de continuidade, como mencionado na fala (Faria, 2017).

Percebe-se a riqueza e a abrangência da contação de histórias como uma prática pedagógica. Além de aguçar a imaginação, estimular a criatividade e gerar interesse pelo aprendizado, a contação de histórias capacita as crianças a se envolverem ativamente nas narrativas, recontando-as e reinterpretando-as com um toque pessoal. Essa prática não apenas enriquece o presente, mas também constrói uma perspectiva de vida contínua, contribuindo para o crescimento integral e a formação de crianças cognitivamente e emocionalmente envolvidas (Faria, 2017).

Rosa comenta:

eu trabalho no infantil 1 aqui e a contação da história é de fundamental importância porque desenvolve a oralidade, a criança, a expressão estimula ela a se expressar, a escutar, a cooperar com o colega e desenvolve o socioafetivo da criança. O socioemocional desenvolve a concentração, Então é de extrema importância que ela tenha acesso a contação de histórias também. A nossa contação é interessante porque usamos materiais diversos e assim a criança tem. E tem a oportunidade de vivenciar a contação com sucata, a contação de forma oral, a contação com fantoches, a contação de vários tipos. E ela assim vai percebendo que dá para fazer uma releitura em casa, para fazer o reconto com os pais e percebemos que em sala mesmo elas conseguem captar que gostam da contação porque elas conseguem representar toda a historinha ludicamente e se expressar bem. Então a contação é muito importante para que ela possa trabalhar a escuta, a expressão e o desenvolvimento socioemocional dela também (US7).

Contar histórias no contexto do Infantil 1 desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças em diversos aspectos. Através dessa prática, a oralidade é estimulada e a criança é incentivada a expressar suas ideias e pensamentos de forma verbal. A capacidade de se comunicar efetivamente é uma habilidade crucial que as crianças precisam desenvolver desde cedo, e a contação de histórias proporciona um ambiente propício para isso.

Além disso, a narrativa de histórias também contribui para o desenvolvimento da expressão emocional das crianças. Ao ouvirem e participarem ativamente da

história, elas têm a oportunidade de vivenciar diferentes emoções e aprender a identificá-las e expressá-las de maneira saudável. Isso também é um importante componente do desenvolvimento social e emocional, uma vez que a compreensão das próprias emoções e a capacidade de lidar com as emoções dos outros são habilidades essenciais para interações saudáveis e relações interpessoais bem-sucedidas (Freitas, 2016).

A contação de histórias também estimula a escuta atenta das crianças. Ao acompanharem a narrativa, elas aprendem a focar a atenção em detalhes, acompanhar a sequência dos eventos e processar informações auditivas de forma mais eficiente. Esse é um aspecto valioso para o desenvolvimento cognitivo, especialmente na fase infantil em que as habilidades de atenção e concentração estão sendo moldadas (Freitas, 2016).

Outro ponto relevante é o desenvolvimento do aspecto socioafetivo da criança (Brasil, 2018). Ao participarem de atividades de contação de histórias, as crianças aprendem a cooperar com os colegas, compartilhar ideias e interagir em grupo. Essas habilidades são essenciais para a vida em sociedade e para o sucesso futuro em ambientes sociais e educacionais.

A abordagem diversificada utilizada na contação de histórias, incluindo o uso de materiais variados como sucata e fantoches, amplia ainda mais as possibilidades de aprendizado e engajamento. Essa variedade permite que as crianças experimentem diferentes formas de interação com a narrativa, o que pode ser especialmente eficaz para atender a diferentes estilos de aprendizado e preferências individuais.

Além disso, contar histórias incentiva a criatividade das crianças, à medida que elas são encorajadas a fazer releituras das histórias em casa e a recontá-las aos pais. Essa prática não apenas fortalece os laços entre as crianças e suas famílias, mas também ajuda no desenvolvimento da imaginação e da capacidade de criar e recriar narrativas (Freitas, 2016).

Portanto, a narrativa de histórias desempenha um papel multifacetado e crucial no desenvolvimento infantil. Ao promover a oralidade, a expressão, a escuta, a cooperação, o desenvolvimento socioemocional e a concentração, essa prática proporciona às crianças ferramentas essenciais para um crescimento saudável e uma preparação adequada para os desafios futuros.

O estudo investigou a potencialidade da contação de histórias como uma abordagem pedagógica e emocional na educação infantil. Inicialmente, um amplo espectro de perspectivas foi colhido, estabelecendo o cenário para uma investigação mais profunda das dimensões pedagógicas e emocionais envolvidas na prática da contação de histórias. Após a análise das falas das participantes, enunciamos aqui como foram estabelecidas as categorias (emergentes) de análise da pesquisa para a fase contextualizada até aqui.

Quadro 2 – Categorias de análise

Categorias a priori	Categorias emergentes	Subcategorias
Contação de histórias: contradições e totalidades	Desenvolvimento pessoal e social das crianças	1.1 Desenvolvimento da oralidade e expressão
		1.2 Estímulo à criatividade e imaginação
		1.3 Desenvolvimento socioafetivo e emocional
		1.4 Melhoria na concentração e atenção
		1.5 Promoção da interação e cooperação entre colegas
	Estímulo à leitura e escrita	2.1 Despertar o interesse pela leitura
		2.2 Influência no hábito de leitura em casa
		2.3 Promoção do desenvolvimento da escrita
	Impacto na educação e aprendizado	3.1 Integração da contação de histórias na rotina escolar
		3.2 Contribuição para a motivação das crianças
		3.3 Desenvolvimento da criatividade como ferramenta de aprendizado
	Papel e formação do professor e contadores de histórias	4.1 Importância do papel do professor na contação de histórias
		4.2 Uso de diferentes métodos e materiais na contação
		4.3 Promoção da participação ativa das crianças na contação
	Impacto a longo prazo	5.1 Desenvolvimento cognitivo e social contínuo
5.2 Promoção de habilidades de comunicação		
5.3 Influência no futuro educacional e pessoal das crianças		

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa, 2023.

A pesquisa em questão abordou a relevância da contação de histórias no contexto educacional, destacando diversas categorias e subcategorias que ressaltam os benefícios e impactos dessa prática nas crianças. Ao analisar os trechos fornecidos, fica evidente que a contação de histórias desempenha um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e social das crianças, influenciando aspectos diversos de suas vidas.

No que tange ao desenvolvimento pessoal e social, os trechos analisados ressaltam como a contação de histórias estimula a oralidade, a expressão e a criatividade das crianças. Ao vivenciar diferentes enredos e personagens, elas têm a oportunidade de expandir suas capacidades comunicativas e imaginar cenários variados. Além disso, a interação com as histórias promove o desenvolvimento socioafetivo e emocional, fortalecendo a cooperação entre colegas, a concentração e a atenção durante as narrativas (Gama, 2016).

A contação de histórias também se mostra um veículo importante para o estímulo à leitura e escrita. Através da exposição a diferentes narrativas, as crianças são instigadas a desenvolver o interesse pela leitura, o que, por sua vez, influencia o hábito de leitura em casa. A prática também se relaciona com a melhoria na escrita, uma vez que a exposição a diferentes estilos literários e vocabulários enriquece o repertório linguístico das crianças (Gama, 2016).

No âmbito da educação e do aprendizado, os trechos evidenciam que a contação de histórias desempenha um papel significativo. A integração dessa prática na rotina escolar motiva as crianças, estimulando a criatividade como ferramenta de aprendizado. Através das histórias, os estudantes são incentivados a refletir sobre conceitos, ideias e morais presentes nas narrativas, o que contribui para um aprendizado mais envolvente e contextualizado.

O papel do professor e dos contadores de histórias também é destacado nos trechos. Eles desempenham um papel crucial ao selecionar métodos e materiais diversos para a contação, proporcionando uma experiência rica e engajadora para as crianças. Ao promover a participação ativa dos estudantes na contação, os professores contribuem para a construção de um ambiente de aprendizado dinâmico e participativo.

Além dos impactos imediatos, os trechos apontam para um efeito a longo prazo da contação de histórias. Esse impacto se reflete no desenvolvimento cognitivo e social contínuo das crianças, na promoção de habilidades de comunicação e no moldar de suas trajetórias educacionais e pessoais.

A análise dos trechos da pesquisa evidencia a riqueza e a abrangência dos benefícios da contação de histórias no contexto educacional. Desde o desenvolvimento pessoal e social até a promoção da leitura, escrita e aprendizado, essa prática se revela como uma ferramenta valiosa para enriquecer a experiência educacional das crianças, tanto no presente quanto no futuro. O engajamento dos

professores e contadores de histórias desempenha um papel central na construção desses impactos positivos, fazendo da contação de histórias uma prática indispensável no universo da educação infantil.

Analisamos agora o momento da contação de histórias em si. A pesquisa busca entender o papel da literatura infantil no contexto escolar. Apesar da prevalência do mundo midiático, observa-se que as crianças ainda apreciam a experiência de ouvir histórias cativantes. Cada história contada desencadeia um exercício de expressão por parte das crianças, nas quais são convidadas a proporcionar devolutivas pessoais. Essas respostas manifestam-se em coloridas pinturas e desenhos, refletindo suas impressões sobre as narrativas compartilhadas.

Duas histórias são analisadas em detalhes: “A filha do rei Nabucodonosor” e “A pior princesa do mundo”. Na primeira, a sensação de suspense é perceptível nas reações das crianças, que demonstram envolvimento emocional com a trama e uma clara identificação com a vitória do bem sobre o mal. A experiência é enriquecida com músicas, danças e a entrada de personagens-chave na narrativa.

Na segunda história, uma abordagem única é empregada para capturar o interesse das crianças. Dois atores vestidos como dragão e princesa são introduzidos, colaborando para criar uma atmosfera de suspense. Contrariando expectativas, essa intervenção não diminui o interesse das crianças, mas sim aguça sua curiosidade e imaginação. O uso de fantoches e interações com os personagens estimula a participação ativa das crianças na história.

As crianças não apenas ouvem passivamente, mas também participam ativamente do enredo, expressando suas opiniões e conjecturas sobre os desenvolvimentos da história. Esse processo de participação atenta evidencia o envolvimento emocional e intelectual das crianças na narrativa.

A pesquisa também evidencia a maneira pela qual a contação de histórias transcende as barreiras da escola. Uma história local, “A Lenda da Serpente Encantada”, é utilizada para promover uma conexão cultural e histórica com a região de São Luís do Maranhão. A história é contada por uma boneca chamada Aninha, que compartilha não apenas a narrativa, mas também o contexto cultural e histórico subjacente.

Os dados revelam que a contação de histórias desempenha um papel significativo na construção de experiências ricas para as crianças. Além de estimular o envolvimento intelectual e emocional, a prática demonstra como as crianças

desenvolvem habilidades de escuta e expressão, interagindo de maneira positiva com os enredos e personagens. A pesquisa também ressalta a importância do contexto cultural na escolha das histórias, promovendo um entendimento mais profundo das tradições e valores locais.

A contação de histórias não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também desencadeia uma série de efeitos positivos na formação das crianças, fomentando a imaginação, a compreensão cultural e a empatia, ao mesmo tempo em que cria uma base sólida para o desenvolvimento acadêmico e emocional. Essa abordagem pedagógica se mostra fundamental na educação, uma vez que as histórias podem ser usadas como poderosas ferramentas para ensinar valores como empatia, respeito e igualdade.

Através da identificação com personagens que enfrentam dilemas morais e éticos, as crianças podem internalizar esses valores de maneira significativa (Vygotsky, 1978). A promoção do pensamento crítico é um aspecto intrínseco à contação de histórias. Ao analisar as ações dos personagens, suas motivações e as consequências de suas escolhas, as crianças desenvolvem habilidades de análise e raciocínio lógico (Bruner, 1986).

Além disso, as histórias têm o potencial de estimular a imaginação criativa das crianças, conforme destacado pela teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1978). Ao apresentar cenários e personagens únicos e inesperados, as narrativas encorajam as crianças a visualizar, criar e explorar novos mundos imaginários. Concluindo, as histórias apresentadas demonstram como a contação de histórias pode ser um meio multifacetado e eficaz de enriquecer a educação. Ao interligar valores pedagógicos, discussões de gênero, promoção do pensamento crítico e desenvolvimento da imaginação criativa, as histórias não apenas ensinam lições valiosas, mas também estimulam a reflexão, a identificação e a transformação cognitiva das gerações futuras.

6 ENTRE CASULOS E BORBOLETAS: PERCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção apresenta os resultados dos dados produzidos junto às professoras participantes da pesquisa. Foram realizadas duas rodas de conversa e um ateliê de produção de narrativas para infâncias com quatro docentes da escola selecionada para este estudo. Na primeira roda de conversa com as professoras participantes da pesquisa ocorreu de maneira gradual e informal, evoluindo de uma discussão sobre a identidade pessoal e o crescimento individual para a narração de uma história envolvendo Pedrinho e suas aventuras. Esse momento foi pautado pela intenção de criar um ambiente de compartilhamento e reflexão sobre a literatura infantil e seu impacto nas crianças.

O diálogo começou tendo como partida a escuta de uma canção intitulada “Maior” de Dani Espíndola *Black*, que foi ponto de partida para a reflexão sobre o desenvolvimento pessoal e a autoimagem. Em seguida, o diálogo se expandiu para abordar temas mais profundos, como a busca por autoconhecimento e a transformação ao longo do tempo. Essa transição sutil parece ter preparado o terreno para a história que seria compartilhada, criando um contexto que valoriza a evolução e o amadurecimento.

A narrativa sobre Pedrinho e suas aventuras dá continuidade à discussão sobre a literatura infantil e sua influência nas crianças. A história do personagem que é honesto mesmo quando parece não ter sucesso captura a atenção das professoras e estabelece um tema central de integridade e moralidade, que são valores frequentemente explorados na literatura voltada para crianças.

À medida que a história avança, a narradora explora a importância da honestidade e da perseverança, bem como a recompensa pela sinceridade. O suspense sobre o destino de Pedrinho e a reviravolta final adicionam camadas à narrativa, incentivando a reflexão sobre as decisões e seus resultados. A seguir coloco algumas questões norteadoras:

Até que ponto nós, professoras, acreditamos na literatura infantil? Até que ponto nós, professores, acreditamos que as crianças podem ser encantadas pelas contação de histórias? Como é que a gente pode fazer isso? Será que essa roda de conversa que nós estamos começando agora ela não é um grande gatilho para que as crianças realmente possam entender o que é uma contação de história através de cada uma de nós?

No segundo momento da nossa roda de conversa, a dinâmica se transformou em uma abordagem mais interativa e visual, buscando analisar gravuras e identificar elementos que poderiam chamar a nossa atenção e nos conectar ao tema. Nesse momento, a proposta era adotar uma abordagem participativa, provavelmente com o intuito de promover a expressão individual e a reflexão conjunta, ampliando assim as perspectivas relacionadas à literatura infantil e seu impacto nas crianças.

A atividade teve como objetivo identificar elementos nas gravuras que poderiam despertar nosso interesse e identificação. As imagens podem ajudar as pessoas a expressar suas ideias, pensamentos e sentimentos de maneira mais acessível. Isso é particularmente relevante em discussões que visam promover a participação ativa de todos os participantes (Gama, 2016).

Incentivar a interpretação: O ato de analisar uma imagem pode envolver a interpretação de detalhes, a inferência de significados e a conexão com experiências pessoais. Isso pode levar a discussões mais ricas e diversas.

Nossas participações foram marcadas por comentários e escolhas individuais das gravuras, seguidas por explicações sobre as razões por trás de nossas seleções. Uma de nós compartilhou sua escolha por uma gravura que retratava uma plantinha em crescimento, associando essa imagem ao processo de desenvolvimento infantil. A comparação entre a criança e a plantinha sugeriu uma metáfora interessante, em que o cuidado, o estímulo e o ambiente adequado são para um crescimento saudável.

Outra colega escolheu uma gravura que representava o coletivo, destacando a importância da colaboração e do trabalho em equipe. Essa seleção evidenciou nossa compreensão das interações sociais e da influência da comunidade no desenvolvimento educacional. Compartilhei uma representação simbólica de um pintinho saindo da casca do ovo, possivelmente evocando a ideia de nascimento e início de um novo processo.

As descrições e interpretações que cada uma de nós ofereceu, nossas percepções e significados pessoais foram explorados como elementos-chave para entender a relação entre a literatura infantil, as crianças e a educação. A ênfase na transformação, crescimento, interdependência e renovação pareceu estar alinhada com os princípios que subjazem à pedagogia e à literatura voltadas para o público infantil.

Durante a roda de conversa, Tulipa relata que “todo dia a gente está renascendo na escola, porque todo dia a gente aprende com as crianças algo novo” (US10). Na perspectiva da práxis educacional, vislumbro nesta assertiva a essência da pedagogia dialógica. Na escola, local de encontros e trocas de saberes, enxergo uma instância em que tanto educadores quanto educandos são atores ativos, sendo a realidade educacional moldada pela dinâmica do diálogo e do aprendizado mútuo.

A metáfora do renascimento remete a um ato de constante renovação, em que o conhecimento não é um mero repasse de conteúdos, mas sim uma construção conjunta e colaborativa. Essa retomada cotidiana da experiência educativa reafirma a importância de situar o processo de ensino-aprendizagem no contexto da vida e das vivências dos educandos (Freire, 1996).

Ao afirmar que "todo dia a gente aprende com as crianças algo novo", é possível localizar uma sintonia com a premissa de que o ato de ensinar e aprender não é uma via unidirecional, mas sim um fluxo de conhecimento que flui entre os sujeitos envolvidos. O educador, na perspectiva freiriana, é também um eterno aprendiz, sensível à sabedoria que emerge do diálogo e das experiências dos educandos.

A fala em questão também destaca a importância da conscientização e da atenção à realidade presente. A percepção do novo, do singular, do inédito nas vozes das crianças realça a postura de escuta ativa e de respeito à diversidade de perspectivas. A escola, assim, não é apenas um espaço de instrução, mas sim um ambiente de troca autêntica em que se constrói o conhecimento e se exercita a cidadania crítica.

No decorrer das escolhas das imagens, Orquídea comenta que escolhe a do passarinho

Primeiro porque adoro passarinho, amo passarinho e esse aqui mais ainda porque ele está saindo de uma gaiola. O passarinho. Da liberdade. Liberdade que o professor tem de criar. E a liberdade que ele tem que dar para a criança de falar, de dançar, de dançar, de se expressar, de socializar. E aqui na nossa escola a gente faz isso. A criança tem essa liberdade, liberdade de crescer, de ser quem ela é. E a criança. Eu considero o batom da escola e a cor é o que dá vida. Mas escola sem criança ela é morta, ela não tem vida. Para mim, batom é vida ou é alegria.

Na análise da proposição verbalizada por Orquídea no contexto de pesquisa, constata-se uma perspectiva permeada por uma simbologia peculiar. A associação

com o símbolo do passarinho denota um viés de apreço pela liberdade e, por extensão, pelo ato pedagógico.

A metáfora do passarinho emergindo da gaiola emerge como uma representação tangível da liberdade inerente ao processo educacional. A gaiola denota as restrições que podem coibir o potencial do educador e da educanda, enquanto o passarinho que alça voo representa a liberdade na construção do conhecimento, tanto para o educador quanto para a educanda.

O enlace entre a liberdade do educador para criar e a liberdade conferida à criança para expressar-se, comunicar-se e socializar é um núcleo dessa abordagem. A postura centrada na liberdade encoraja a autenticidade e a expressividade da criança, evocando uma consonância com a pedagogia que valoriza a conscientização e a interação.

No microcosmo da escola em questão, visualiza-se a efetivação desses preceitos. A escola é concebida como um espaço vital, onde a criança constitui o elemento primordial que dá vida à instituição. A analogia com o "batom" é sugestiva; a cor representaria a energia intrínseca à presença das crianças, um matiz de vitalidade que colore o ambiente escolar.

Dentro desse enfoque, Orquídea exprime uma compreensão intrincada e simbólica da educação. A liberdade da criança, a sua vitalidade e o papel central no cenário educacional são destacados de modo perspicaz. A fala trata da liberdade e da expressão no processo educativo revelando a potencialidade de uma abordagem que favoreça o crescimento e a autonomia da criança.

Rosa relata:

Eu escolhi essa imagem porque eu amo ler, amo ler para os meus alunos e acredito muito na leitura, que ela aguça a imaginação, colore a vida das pessoas, principalmente das crianças que estão nessa fase inicial acadêmica. Então eu escolhi essa daqui devido a isso e escolhi essa de crianças brincando, porque criança precisa brincar. A nossa escola respeita isso. A brincadeira, o brincar a brincar livre, o brincar intencional. O brincar projetado por uma intencionalidade. Para trabalhar com criança na educação infantil, a gente também precisa desse olhar de criança.

A análise da enunciação proferida por Rosa no contexto da pesquisa, revela uma perspectiva enriquecedora. A escolha da imagem como veículo de expressão é emblemática, pois delineia o amor pela leitura e a fé na sua influência transformadora (Gama, 2016).

A vinculação entre a leitura e a imaginação, na ótica dessa participante, evoca a educação como um ato de desvelamento, onde o ato de ler transcende a

decodificação de palavras, tornando-se um ato de coconstrução de significados. A crença na capacidade da leitura de colorir as vidas das pessoas, especialmente das crianças, espelha o entendimento de que a educação não é somente sobre transmitir conhecimento, mas sobre gerar reflexão crítica e promover uma conexão profunda com o mundo (Souza, 2008).

A correlação entre a leitura e a fase inicial acadêmica das crianças traduz o cuidado da educadora em compreender as etapas cruciais do desenvolvimento humano. A visão do educador como um guia que respeita o processo evolutivo dos educandos reflete a abordagem que valoriza a conscientização e a construção do conhecimento a partir das experiências individuais (Lajolo; Zilberman, 1993).

A imagem das crianças brincando como um complemento da narrativa é significativa, pois amplifica a abordagem centrada na criança e na exploração lúdica como veículos de aprendizado. A menção da escola como um espaço que valoriza o brincar livre, o brincar intencional e o brincar projetado reafirma o papel da escola como um ambiente que promove o desenvolvimento integral e a expressão autêntica dos educandos.

A assertiva de que, para trabalhar com crianças na educação infantil, é imperativo adotar um olhar de criança demonstra uma apreensão sensível da relação educador-educando, onde o ato de ensinar se baseia na empatia e na compreensão da perspectiva única da criança. A capacidade de se colocar no lugar da criança é um atributo fundamental no arsenal do educador, refletindo a compreensão profunda das necessidades e anseios do educando (Leal, 2011).

A exposição de Rosa traduz uma visão de educação congruente com os preceitos freirianos, onde a leitura, o brincar e o respeito pela individualidade são pilares que sustentam uma pedagogia comprometida com a formação integral das crianças e o despertar da consciência crítica (Freire, 1996).

Margarida explica,

Eu escolhi o mar, porque o mar pra mim é sinônimo de brincadeira, de renovação de energia. E as crianças são isso. As crianças... elas renovam as minhas forças. Me desafio a buscar mais e mais conhecimentos. Se fosse a escola do mar. Onde ela ficaria ali esperando algo. E cada dia que vamos renovar as nossas energias. E para as crianças também é recíproco, porque cada dia que elas chegam é um desafio muito. E é isso que devemos passar sempre para a criança e a escola como sinônimo de encantamento e de querer mais, para além de poder conquistar as crianças, é muito grande e assim poder sempre ter a vontade de vir à escola.

Ao explorar a declaração proferida por Margarida pode-se discernir uma percepção intrínseca atrelada à relação entre a natureza e o processo educacional. A analogia aludida ao mar incute uma riqueza simbólica, revelando, assim, a substância de seus sentimentos e experiências.

A associação do mar com brincadeira e renovação de energia enaltece a dimensão lúdica e regenerativa da infância. As crianças, de acordo com essa visão, são seres que reacendem a vitalidade, ampliando as perspectivas e desafiando os educadores a adentrarem cada vez mais fundo no domínio do conhecimento.

O paralelo entre a escola e o mar emerge como uma metáfora instrutiva, delineando a relação entre a educanda e a educação. A analogia do mar à escola é eloquente; assim como o mar se renova, espera e proporciona energia, a escola é comparada a um refúgio que também aguarda algo, que anseia pela busca incessante de conhecimento e pelo renovo de ânimo. Isso ressoa com a concepção de que o ato educativo deve ser dinâmico, repleto de curiosidade e desafios para educadores e educandos.

Margarida corrobora com a ideia de encantamento e ânsia pelo saber. A menção da escola como vetor de encantamento, associada à aspiração constante de querer mais, delineia o ideal da educação como uma fonte inesgotável de inquietação intelectual e transformação pessoal. Encerrando a fase das imagens, continuamos a conversa a partir das seguintes questões norteadoras que discutem sobre os livros infantis fornecidos à escola pelo município e que tem como base o que está proposta na BNCC, Tulipa relata:

a gente faz a reunião. A professora se reúne todos e tem aquele momento de reflexão. Selecionamos os livros, as temáticas para se chegar num consenso e para achar o melhor de acordo com a nossa realidade. Adaptar a nossa realidade, a faixa etária, a faixa etária de cada ano da creche infantil um, Infantil dois. Então aquele primeiro momento se reúne todo grupão, coordenação, direção, professores para procurar aquele livro adaptado a cada etapa.

A observação inicial sobre a adaptação dos livros à faixa etária evoca a consideração das características desenvolvimentais das crianças, uma abordagem pedagógica fundamental na criação de um ambiente educativo relevante e eficaz. A menção à presença de livros novos, sobretudo para a creche, e à limitação de tempo de concentração nesse contexto, revela a sensibilidade à brevidade da atenção infantil, um fator que deve ser cuidadosamente ponderado na seleção de materiais e na concepção de estratégias pedagógicas. Essa perspicácia demonstra uma apreciação refinada da zona de desenvolvimento proximal, uma vez que reconhece

a necessidade de intervenções que estejam alinhadas com o nível de prontidão cognitiva das crianças (Silva, 2020).

A defesa por uma maior oferta de livros de características sintéticas, na busca por tornar o contato com a leitura mais cativante, é um testemunho do comprometimento com a aprendizagem significativa. A abordagem da diversidade de gêneros textuais como um recurso enriquecedor reflete um entendimento aprofundado da construção do conhecimento. Essa visão contempla a teoria sociocultural, uma vez que a diversidade textual contribui para uma interação rica entre as crianças e o mundo simbólico, permitindo uma internalização mais abrangente (Stefani, 1997).

A percepção de que alguns livros podem escapar um pouco da faixa etária das crianças da creche reflete um discernimento consciente das interseções entre a pedagogia e o desenvolvimento infantil. A preocupação em apresentar materiais que se alinhem com o estágio de maturidade cognitiva e emocional das crianças denota um domínio profundo das teorias educacionais (Santos, 2006).

A estratégia de pré-selecionar livros extensos através da elaboração de resumos e narrativas que contemplem as imagens é uma abordagem engenhosa que extrai inspiração das premissas construtivistas. Essa prática indica um processo de mediação intencional, um traço distintivo da abordagem de Vygotsky, onde o educador facilita o acesso ao conhecimento, ajustando-o ao nível de compreensão das crianças.

A referência ao projeto de levar livros para casa e à motivação das crianças para tal ação reflete a ênfase na relação entre a escola e a vida cotidiana, uma abordagem pedagógica holística que estimula a continuidade do aprendizado fora do ambiente escolar. Uma outra discussão apresentada pelas participantes da pesquisa se refere a reflexões e considerações em relação à formação contínua de professores. As docentes revelam um comprometimento em evoluir profissionalmente e aprimorar suas práticas educativas, buscando oferecer o melhor para seus alunos. A abordagem parece centrada em reconhecer a importância da capacitação e atualização constantes para enfrentar os desafios em constante mudança no campo da educação.

As docentes evidenciam a importância do apoio colaborativo entre colegas e da equipe educacional para facilitar e enriquecer o processo de formação. Isso sugere que a troca de conhecimentos e experiências é valorizada como uma forma

de crescimento profissional. Outro aspecto importante evidenciado nas falas é a percepção das professoras de que o mundo da educação está em constante evolução, exigindo que eles se adaptem rapidamente a novas abordagens e métodos. Isso implica a necessidade de acompanhar as mudanças tecnológicas, pedagógicas e sociais para oferecer uma educação eficaz e relevante.

As reflexões das professoras sugerem um reconhecimento da necessidade de técnicas que promovam a concentração e o engajamento efetivo das crianças. Essas técnicas podem ser ferramentas essenciais para criar um ambiente de aprendizado que mantenha a atenção das crianças, especialmente considerando as distrações tecnológicas presentes na sociedade contemporânea.

Uma frase recorrente na fala das docentes é o desejo de “Conhecer mais e mais”, o que denota um desejo de expandir seus conhecimentos e habilidades. Isso reflete o entendimento de que a aprendizagem contínua é fundamental para se manterem atualizados e capazes de enfrentar os desafios educacionais com competência.

Outro ponto explorado pelas professoras se refere à convicção de que a atualização profissional é um elemento vital para o sucesso na educação. Isso também pode refletir o reconhecimento de que estar atualizado não só beneficia os professores, mas também as crianças e o sistema educacional como um todo. Para as professoras o sentimento de realização advém do compromisso com a formação contínua. Isso pode ser interpretado como um reconhecimento da autoeficácia e da capacidade de aplicar o aprendizado adquirido em suas práticas. Essa perspectiva coletiva ressalta a noção de que o desenvolvimento profissional é um esforço conjunto que requer apoio e interação entre os colegas.

Em relação à formação contínua, especificamente no contexto da contação de histórias na educação infantil, para as docentes a contação de histórias é uma ferramenta multifacetada e poderosa para o desenvolvimento infantil, e os docentes estão cientes da diversidade de benefícios que ela pode proporcionar.

A afirmação “Nossas histórias são diversas, porque assim, quem trabalha, audição, trabalha, a imaginação, trabalha a percepção (US20)” sugere que os docentes reconhecem que a contação de histórias abrange diversas facetas do desenvolvimento infantil. Elas destacam como a audição ativa durante a contação estimula a compreensão auditiva, a imaginação é alimentada ao visualizar as cenas narradas, e a percepção é aguçada ao captar nuances e detalhes na história.

A ênfase em trazer sempre “uma novidade (US22)” demonstra um compromisso em manter o engajamento e o interesse das crianças. Isso revela a compreensão de que a repetição pode levar ao desinteresse e que a variação constante é essencial para manter as crianças motivadas e envolvidas no processo de aprendizado.

As professoras reforçam a utilização de recursos visuais e táteis para enriquecer a contação de histórias. Isso indica a consciência das professoras sobre a importância de estímulos sensoriais na aprendizagem e no engajamento das crianças. As falas das professoras sugerem a disponibilidade delas para explorar várias dimensões da contação de histórias e de sua aplicação na escola.

O compartilhamento da estratégia de “contar a história, depois a gente vai comentar a história (US25)” revela uma abordagem interativa para a contação de histórias. Os docentes parecem valorizar o espaço para reflexão e discussão após a experiência da história, o que pode promover a compreensão, a expressão verbal e a análise crítica por parte das crianças.

Assim, a fala das professoras demonstra uma abordagem consciente e aberta em relação à formação contínua na contação de histórias. Elas enxergam as histórias como veículos poderosos para o desenvolvimento infantil, incorporando elementos de audição, imaginação e percepção. Além disso, sua disposição para introduzir constantemente novidades e explorar abordagens interativas reflete um desejo de oferecer uma educação infantil rica e envolvente.

No segundo dia da roda de conversa pudemos explorar sobre as motivações das professoras para o desenvolvimento da profissionalidade docente. As professoras revelam abordagens de cunho pessoal e apaixonado em relação à escolha e à vivência da profissão de educador. Nessa oportunidade a pesquisadora compartilha sua jornada em direção à educação e como ela evoluiu de uma não escolha inicial para uma paixão interior que a motiva e a preenche. Essa reflexão traz à tona vários temas relevantes relacionados à vocação, identificação, superação de desafios e a paixão pelo ensino.

As falas das professoras revelam como a escolha pela profissional não foi inicialmente uma decisão consciente, mas ao longo do tempo, essa escolha se transformou em algo com que elas se identificaram ao passar dos anos. Isso ressalta a importância de descobrir e cultivar paixões ao longo da jornada profissional, mesmo que a escolha não tenha sido feita deliberadamente no início.

Uma das docentes relata que a docência a faz esquecer os próprios problemas, o que a fez se envolver completamente na experiência de aprendizado das crianças destaca a maneira como a educação pode ser transformadora tanto para os educandos quanto para os educadores.

A expressão “tentar passar os limites, superar as minhas dificuldades junto com as crianças na escola (US30)” revela uma abordagem de aprendizado colaborativa. Outro ponto mencionado sobre a importância da contação de histórias no currículo da educação infantil se revela no fato de que a contação de histórias e o retorno ao passado de vivenciar a infância indicam a importância de resgatar a imaginação e a curiosidade infantil. A experiência emocionante de reviver o passado através da contação de histórias demonstra a capacidade da educação de conectar pessoas de diferentes idades e gerações, criando um ambiente enriquecedor e empático.

No segundo dia de roda de conversa pudemos trabalhar com a música “Caçador de Mim”. A partir da música, as professoras revelam a busca constante pelo desenvolvimento pessoal e pela superação de obstáculos. Isso destaca a ideia de que a paixão pela educação é um processo contínuo de autodescoberta e autotransformação, onde o educador está sempre buscando crescer e se superar. Às docentes retratam o ensino como uma jornada emocional e intelectual em que os educadores não apenas transferem conhecimento, mas também cultivam um ambiente de aprendizado que promove o desenvolvimento pessoal, a conexão com as crianças e a superação constante de desafios.

As professoras também refletem uma profunda reflexão sobre o tema da profissionalidade docente, destacando aspectos como vocação, identificação, realização pessoal, superação de desafios e paixão pelo ensino. Essa análise permite identificar elementos essenciais que compõem a construção da identidade e do compromisso dos educadores com sua profissão.

Outro aspecto mencionado nas rodas de conversa se refere à questão da ludicidade. As professoras destacam a ludicidade como um elemento essencial para a experiência educacional das crianças. A ludicidade é entendida como um meio de envolver, encantar e cativar as crianças, indo além das atividades tradicionais de leitura e canto.

A citação “Um novo horizonte, um novo leque desse mundo de contação, de encantamento (US 38)” reflete a visão de que a ludicidade oferece novas

possibilidades e dimensões à contação de histórias. Ela abre portas para a criação de uma experiência mais enriquecedora e envolvente para as crianças, transformando o processo de aprendizado em um ato mágico de encantamento.

A afirmação “essa questão da ludicidade vai além de você ler e de você cantar (US 42)” enfatiza que a ludicidade não se limita à mera leitura ou canto, mas envolve uma gama mais ampla de elementos e técnicas. Isso sugere que a ludicidade é um conceito que permeia diversas atividades, tornando-as interativas, participativas e estimulantes. Isso implica que a ludicidade não se restringe apenas às atividades, mas também à atitude do educador, que deve estar presente, envolvente e, muitas vezes, criativo em sua abordagem.

A expressão “Também gosto do que a criança gosta, eu tenho que fazer o que ela gosta (US 46)” destaca a necessidade de sintonia com os interesses e preferências das crianças. Isso sublinha que a ludicidade deve ser moldada pelo entendimento das crianças, suas motivações e curiosidades, a fim de garantir que a experiência seja verdadeiramente cativante e significativa para elas (Melo, 2010).

Outro aspecto discutido no segundo dia de roda de conversa se refere às estratégias de contação de histórias, a esse respeito as professoras demonstram a abordagem reflexiva e criativa que os educadores adotam para inserir a contação de histórias no currículo da educação infantil. Essas estratégias refletem um compromisso com a adaptação da prática à realidade das crianças e à faixa etária, bem como a exploração de elementos lúdicos para enriquecer a experiência de aprendizado (Melo, 2010).

As professoras discutem a importância de se reunir para analisar e selecionar livros e temáticas que sejam relevantes e adequados para cada etapa da creche infantil. Essa abordagem envolve um diálogo entre os educadores, coordenadores e direção, evidenciando a intenção de escolher materiais que se encaixem na realidade das crianças, considerando sua faixa etária e necessidades específicas. Essa estratégia colaborativa assegura a qualidade das histórias contadas e a pertinência para o desenvolvimento infantil (Melo, 2010).

Na conversa, as participantes destacam a importância do uso da criatividade na contação de histórias, como por exemplo: “um pandeiro colorido em formato de peixinho como recurso visual e sonoro” (US50). Essa estratégia visa criar um ambiente lúdico e sensorialmente estimulante para envolver as crianças na história. Além disso, as professoras mencionam a interação entre colegas para a criação de

personagens, demonstrando uma abordagem colaborativa entre os educadores para enriquecer a experiência das crianças. Essa estratégia demonstra um esforço em tornar a contação de histórias mais imersiva e envolvente, promovendo a participação ativa das crianças.

As professoras destacam a importância da improvisação e da espontaneidade na contação de histórias. Segundo as professoras é preciso incorporar elementos que despertem a curiosidade e o interesse das crianças, bem como é essencial observar as reações das crianças durante a contação de histórias, isso contribui para a criação de uma experiência envolvente e personalizada. As professoras também evidenciam estratégias criativas e considerações sobre a inserção da contação de histórias no currículo da educação infantil, ressaltando a importância de engajamento, adaptação e superação de desafios, alguns desses elementos são: elementos históricos, materiais recicláveis disponíveis no ambiente, assim como o uso de fantoches e instrumentos musicais (Oliveira, 2022).

Essa abordagem busca cativar a atenção das crianças de maneira versátil, abrindo espaço para diferentes estímulos sensoriais e visuais. Além disso, as professoras, durante a conversa, destacam a necessidade de um planejamento cuidadoso, que antecipe os elementos necessários para proporcionar uma experiência envolvente. Essa abordagem reflete a preocupação em criar um ambiente estimulante e preparado para a contação de histórias (Oliveira, 2022).

Outros elementos destacados são: a importância da entonação da voz e da caracterização dos personagens durante a contação de histórias. A experiência de criar vozes distintas para cada personagem, é mencionada como uma interação lúdica. As professoras destacam a conexão entre a variedade de vozes e a imaginação infantil, uma vez que as crianças são incentivadas a visualizar os personagens e suas ações de maneira mais vívida. Além disso, as professoras introduzem a ideia de criar um mistério em torno da história, gerando curiosidade entre as crianças. Essa estratégia reforça a importância do engajamento emocional e cognitivo durante a contação de histórias (Oliveira, 2022).

Um último aspecto relevante da conversa se refere aos desafios da inserção da contação de histórias no currículo da educação infantil. As professoras discutem a concorrência com as tecnologias digitais na formação das crianças. As educadoras reconhecem que a geração digital em que vivemos, em que as crianças têm fácil acesso a dispositivos eletrônicos e jogos atrativos, exige que os educadores

desenvolvam estratégias que capturem a atenção das crianças e promovam a cultura da leitura. Essa reflexão ressalta a necessidade de inovar na abordagem da contação de histórias, tornando-a uma ferramenta eficaz para estimular o interesse pela leitura e o desenvolvimento da imaginação. A seguir detalhamos o processo do ateliê, último momento da produção de dados vivenciado pela pesquisa.

As participantes se reúnem para discutir e compartilhar suas experiências relacionadas à contação de histórias na educação infantil. A pesquisadora começa com uma introdução, mencionando a proposta de contação de histórias como uma atividade que frequentemente é subestimada, mas que oferece oportunidades valiosas para o desenvolvimento das crianças.

O ateliê começa com a pesquisadora convidando as participantes a contarem histórias com base nas imagens que ela trouxe. As professoras começam a criar uma história colaborativa sobre um passarinho recém-nascido que sai em busca de um presente para sua mãe. A narrativa é construída de forma espontânea, com as participantes acrescentando elementos à medida que avançam.

Ao longo do ateliê, as participantes compartilham exemplos de suas experiências anteriores de contação de histórias na educação infantil. Eles falam sobre como as crianças são capazes de se envolver ativamente na criação e sequenciamento de histórias, usando sua criatividade e imaginação.

Vários exemplos são compartilhados, como a criação de um "livrão" onde as crianças contribuem para a história por meio de desenhos e textos, e a dramatização das histórias para envolver os pais. A interação entre as crianças, professores e pais é destacada como uma parte essencial desse processo, em que todos têm um papel na construção e compartilhamento das histórias.

As participantes também falam sobre como utilizaram materiais diversos, como fantoches e objetos, para enriquecer as histórias e torná-las mais envolventes para as crianças. A troca de experiências e ideias demonstra a importância de permitir que as crianças participem ativamente na criação e narração de histórias, incentivando a expressão criativa e o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

O ateliê segue com a pesquisadora encorajando as participantes a escolherem materiais e recursos disponíveis para criar suas próprias histórias. A ideia é que eles se envolvam diretamente na prática da contação de histórias, experimentando diferentes abordagens e recursos para enriquecer a experiência educacional das crianças.

No geral, o ateliê demonstra a importância de permitir que as crianças sejam protagonistas na criação e contação de histórias, explorando sua criatividade e desenvolvendo habilidades cognitivas e linguísticas de maneira significativa. O ambiente colaborativo e de troca de experiências entre as participantes também ressalta a importância da aprendizagem entre pares e do compartilhamento de práticas pedagógicas eficazes.

A continuação desse momento prossegue com as participantes compartilhando mais histórias e reflexões sobre a importância da contação de histórias na educação infantil. Eles começam a contar uma história sobre um sapo chamado Sapo Boca Grande, que era muito metido e fazia perguntas aos outros animais sobre suas preferências alimentares.

As participantes colaboram para narrar a história de forma dinâmica e expressiva, usando vozes e entonações diferentes para cada personagem. Eles interagem uns com os outros e com a audiência, criando um ambiente envolvente para a contação da história.

Após a história, as professoras compartilham suas percepções sobre a importância da contação de histórias na escola. Eles destacam como a contação de histórias ajuda a acalmar e concentrar as crianças, além de aguçar a imaginação e criar um ambiente mais propício para a aprendizagem.

As professoras também enfatizam o impacto positivo que a contação de histórias tem no desenvolvimento das crianças, tanto em relação à formação de leitores críticos quanto à promoção da expressão verbal e criatividade. Eles compartilham exemplos pessoais de como a contação de histórias influenciou o comportamento e o envolvimento das crianças nos momentos pedagógicos.

As participantes ressaltam que, mesmo as crianças pequenas que ainda não sabem ler, podem ser beneficiadas pela contação de histórias, pois essa prática estimula a conexão com a linguagem escrita e oral, além de promover o desenvolvimento cognitivo e emocional.

A discussão continua com as participantes compartilhando suas experiências pessoais de como começaram a entender a importância da contação de histórias antes mesmo da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Eles relatam como observaram que contar histórias ajudava a acalmar as crianças e a envolvê-las nas atividades, além de promover a imaginação e o desenvolvimento da linguagem.

Uma das participantes menciona que a contação de histórias pode ser uma ferramenta essencial na escola devido à ludicidade que proporciona. Ela destaca que a criança é naturalmente lúdica e que as histórias permitem ensinar diversos conceitos de maneira envolvente. Outra participante compartilha um exemplo de como a contação de histórias influenciou positivamente o comportamento de uma criança nos momentos pedagógicos. Ela destaca como a história ajudou a criança a compreender e melhorar seu comportamento, e como isso ressalta o poder das histórias como ferramenta de transformação e aprendizagem.

O ateliê segue com as participantes compartilhando suas paixões pessoais pela contação de histórias e como essa prática se tornou uma parte essencial de sua abordagem pedagógica. Eles demonstram o quanto a contação de histórias pode ser envolvente e eficaz para promover a educação e o desenvolvimento infantil. O ateliê continua com as participantes compartilhando suas impressões finais sobre a pesquisa e os três dias de atividades. Eles destacam como foi gratificante poder contribuir com a pesquisa e compartilhar seus conhecimentos e experiências relacionadas à contação de histórias e à literatura infantil.

As participantes expressam sua satisfação em aprender uns com os outros e em enriquecer seus conhecimentos sobre o tema. Elas reforçam a importância da contação de histórias como uma ferramenta valiosa no desenvolvimento das crianças, ressaltando como os olhinhos brilhantes e a alegria das crianças ao ouvirem as histórias são recompensadoras.

Além disso, as participantes demonstram um forte senso de união e camaradagem, enfatizando que vão continuar contando histórias e usando as lições aprendidas para beneficiar as crianças em suas salas de aula. Eles mostram entusiasmo em continuar promovendo o desenvolvimento infantil e a imaginação por meio das histórias. No final, as participantes reforçam a importância de continuar contando histórias e trabalhando com recursos criativos para envolver as crianças e proporcionar uma educação mais rica e estimulante. Eles se despedem, agradecem novamente e expressam o desejo de continuar contribuindo para o desenvolvimento das crianças por meio da contação de histórias.

As falas destacam situações concretas que evidenciam a importância da contação de histórias no currículo da educação infantil, revelando como essa prática não apenas engaja as crianças, mas também influencia positivamente seu comportamento, desenvolvimento emocional e capacidade de contextualização. A

primeira narrativa relata como a contação de histórias tem o poder de criar um ambiente de calma e atenção nas crianças. A educadora relata como, ao observar sua colega contando histórias, percebeu que as crianças se acalmavam e ficavam atentos para ouvir. Isso demonstra a capacidade da contação de histórias em criar um espaço de envolvimento e concentração, auxiliando no desenvolvimento da habilidade de escuta e concentração nas crianças.

A segunda história apresenta uma situação em que a contação de histórias foi usada como estratégia para lidar com um comportamento difícil de um aluno. A educadora relata como a criação de uma história personalizada, na qual a criança estava envolvida, teve um impacto positivo em seu comportamento. Isso destaca como a contação de histórias pode ser uma ferramenta eficaz para lidar com desafios comportamentais, pois as histórias têm o poder de envolver as crianças de maneira única, oferecendo uma abordagem alternativa para tratar de questões sensíveis.

Além disso, as falas ressaltam o poder da contação de histórias para construir conexões emocionais entre as crianças e o conteúdo. A terceira fala menciona como as crianças contextualizam as histórias contadas com suas próprias experiências. Isso enfatiza como a contação de histórias não é apenas uma atividade isolada, mas sim uma oportunidade de criar pontes entre as narrativas e a realidade das crianças, facilitando a compreensão do conteúdo e incentivando a reflexão sobre os temas abordados.

As narrativas destacam como a contação de histórias desempenha um papel significativo no currículo da educação infantil, não apenas estimulando a imaginação e a concentração, mas também oferecendo uma ferramenta valiosa para lidar com desafios comportamentais e promover a contextualização do conteúdo. Essas experiências reforçam a importância dessa prática na formação integral das crianças, pois não apenas amplia seus horizontes, mas também enriquece sua compreensão do mundo ao redor e sua própria identidade (Santos, 2006).

A educação infantil é um estágio fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Nesse contexto, a contação de histórias significa uma ferramenta pedagógica de valor inestimável. Através das vozes dos docentes, é possível perceber como essa prática vai muito além da mera narrativa; ela se torna uma ponte para o mundo da imaginação, da aprendizagem significativa e da formação de vínculos emocionais (Santos, 2006).

Na contemporaneidade, caracterizada pelo ritmo acelerado e influenciada pela tecnologia, a contação de histórias desempenha um papel crucial na educação infantil. Os docentes atestam como as técnicas utilizadas, desde a variação de vozes até a criação de cenários envolventes, cativam a atenção das crianças em um ambiente cada vez mais competitivo. Em um mundo inundado por telas brilhantes e estímulos digitais, a capacidade de prender a imaginação das crianças com a magia das palavras é um feito representativo.

As falas dos docentes também revelam como a contação de histórias transcende o ato de ler ou cantar para se tornar um processo de imersão e contextualização. A habilidade de adaptar as histórias à realidade das crianças, incorporando elementos de seu cotidiano, gera um vínculo profundo entre o aprendizado e suas experiências pessoais. Esse aspecto não apenas torna o ensino mais relevante, mas também estimula o desenvolvimento de habilidades de associação, percepção e análise (Souza, 2011).

Além disso, a contação de histórias é uma ferramenta valiosa para lidar com desafios comportamentais e emocionais. Os docentes compartilham como a narração de histórias personalizadas, onde personagens enfrentam situações semelhantes às das crianças, pode gerar reflexão e mudança comportamental. Através da identificação com os personagens, as crianças podem explorar suas próprias emoções e desenvolver habilidades de resolução de problemas (Souza, 2011).

A colaboração e o planejamento conjuntos também emergem como elementos essenciais na aplicação eficaz da contação de histórias na educação infantil. A seleção criteriosa de livros e a adaptação das narrativas às diferentes faixas etárias são demonstrações do comprometimento dos docentes em proporcionar uma experiência enriquecedora e adequada ao público. A abordagem coletiva enriquece o processo educativo, garantindo que as histórias tenham impacto e ressonância nas mentes em desenvolvimento (Souza, 2011).

Consequentemente, a prática da contação de histórias transcende os muros da escola. Os docentes compartilham como essa atividade lhes proporciona um senso de realização pessoal, ao verem o impacto positivo que têm nas vidas das crianças. A conexão emocional e intelectual estabelecida por meio das histórias cria um ambiente propício para o crescimento mútuo, à medida que professores e crianças exploram juntos o vasto mundo do conhecimento e da imaginação.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

O “Guia de Contação de Histórias Desvendando o encanto das narrativas” é um recurso concebido com o propósito de capacitar educadores da infância na exploração do potencial pedagógico da prática da contação de histórias. Este *e-book* apresenta a natureza intrincada das narrativas e sua influência no desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

No guia, está a exposição de quatro seções fundamentais, delineadas de forma a transcender a percepção convencional de histórias e explorar sua relevância na educação infantil. A primeira seção, “A Essência das Narrativas”, analisa a evolução histórica e a persistência das histórias como veículos de transmissão de conhecimento, identidade cultural e desenvolvimento psicológico.

A seção subsequente, “Ouvir para Contar”, ressalta a importância da capacidade de escutar como precursora essencial na aquisição da habilidade de contar histórias. Exploramos como a conexão com narrativas externas amplia a competência narrativa e a compreensão das múltiplas perspectivas que as narrativas podem oferecer.

A terceira seção, “As Camadas do Conto”, investiga a complexidade das histórias orais, destacando a riqueza de experiências incorporadas por diferentes contadores ao longo do tempo. Nesse contexto, as narrativas se revelam como reflexos da multiplicidade de vivências humanas, mesclando elementos do cotidiano com elementos fantásticos.

Por fim, a seção “A Magia da Contação na Educação Infantil” se concentra na aplicação prática das narrativas na educação infantil. Abordamos a importância das narrativas como ferramentas pedagógicas versáteis que não apenas promovem a imaginação, mas também apoiam o desenvolvimento da linguagem, a compreensão do mundo e a conexão com as experiências pessoais.

Este guia incorpora contribuições de diversos estudiosos renomados, incluindo Benjamin (2020), Munduruku (2015) e Harari (2017). Essas referências fornecem um alicerce teórico que respalda a utilização da contação de histórias como meio de instrução na educação infantil.

Ao concluir o guia, disponibilizamos uma lista das referências empregadas, oferecendo aos leitores a oportunidade de aprofundar sua compreensão do tópico e explorar investigações adicionais na sociologia da infância.

A escolha do formato *e-book* como produto educacional é respaldada por diversas razões que se destacam na promoção da aprendizagem e na disponibilização de conteúdo educativo. Um *e-book* é essencialmente um material textual apresentado em formato digital, o que o qualifica como um recurso educacional versátil e eficaz.

A principal vantagem dos *e-books* como produtos educacionais é a sua acessibilidade universal. Eles podem ser facilmente acessados em dispositivos eletrônicos comuns, como computadores, tablets e smartphones, o que permite às crianças a flexibilidade de estudar em qualquer lugar e em qualquer momento. Esse aspecto é particularmente valioso no contexto da educação, uma vez que atende às necessidades diversificadas das crianças e permite que a aprendizagem se ajuste às agendas variadas.

Outro ponto importante é a interatividade que muitos *e-books* proporcionam. Eles oferecem recursos adicionais, como animações, vídeos e exercícios interativos, tornando o processo de aprendizado mais envolvente e dinâmico. Essa abordagem interativa pode estimular a participação das crianças, incentivando-os a explorar o conteúdo de maneira mais ativa, o que, por sua vez, pode resultar em uma melhor retenção de informações e compreensão do material.

E-books podem abranger uma ampla gama de tópicos e disciplinas, desde ciências e matemática até literatura e história. Essa variedade de conteúdo permite que educadores personalizem o material de acordo com as necessidades e interesses específicos de seus alunos, tornando o processo de ensino e aprendizado mais adaptável e relevante.

Além disso, os *e-books* desempenham um papel significativo na educação profissional e tecnológica, fornecendo materiais de estudo e recursos que ajudam a aprimorar as habilidades das crianças em áreas específicas. O conteúdo digital é especialmente adequado para manter-se atualizado com os avanços e descobertas em campos que estão em constante evolução, uma vez que os *e-books* podem ser facilmente atualizados para refletir as informações mais recentes. Isso garante que as crianças tenham acesso a conhecimento preciso e atualizado.

A avaliação do produto educacional “Contaçon de histórias: Desvendando o Encanto das Narrativas” é um processo essencial para determinar sua eficácia e

relevância no contexto educacional. Essa avaliação foi realizada pelas professoras participantes da pesquisa com base em diversos critérios, considerando aspectos como complexidade, impacto, aplicabilidade, acesso, aderência e inovação. A complexidade do produto educacional foi avaliada com base em sua origem na observação e prática profissional, bem como na clareza da metodologia de aplicação e análise. É fundamental refletir sobre como o produto se relaciona com os referenciais teóricos empregados na pesquisa e reconhecer seus limites de utilização.

O impacto do produto educacional foi mensurado pela forma como foi utilizado nos sistemas educacionais, se a demanda foi espontânea ou contratada e se o protótipo/piloto foi efetivamente aplicado na prática profissional do discente. A aplicabilidade do material foi analisada indicando como este possui características que o tornam aplicável e replicável.

Tivemos o cuidado de que o produto educacional possua aderência com as linhas de pesquisa do programa de pós-graduação, sendo este relevante para estabelecer sua afinidade com os objetivos e foco da instituição. Por fim, a inovação do produto educacional deve ser considerada, as professoras participantes da pesquisa consideram que este trabalho possui um teor inovador. Portanto, a avaliação do produto educacional “Contaçon de Histórias: Desvendando o Encanto das Narrativas” considerou esses critérios, garantindo sua qualidade e relevância no contexto educacional.

8 BATATINHA QUANDO NASCE: CONSIDERAÇÕES **FINAIS** DA PESQUISA

A presente pesquisa, realizada através de uma abordagem qualitativa baseada na análise textual discursiva, teve como objetivo investigar a contação de histórias na educação infantil, explorando sua relevância, impactos e práticas eficazes. Ao longo desta jornada, foram empregados passos metodológicos para a construção das categorias de pesquisa, resultando em uma compreensão aprofundada das experiências e percepções das educadoras, pais e crianças que participaram da pesquisa.

A contação de histórias, embora muitas vezes subestimada, emerge como uma ferramenta pedagógica de imenso valor. Pois, além de facilitar a aprendizagem, a arte da narração exige habilidades específicas para adaptar as histórias à faixa etária e ao contexto. A prática de contar histórias remonta aos primórdios da literatura, evoluindo das tradições orais para os registros escritos. Ela não apenas preserva as raízes culturais, como também tem benefícios psicológicos, como também estimula a imaginação das crianças, promovendo o desenvolvimento intelectual, físico e socioemocional.

A escolha deste tema foi motivada pela necessidade de compreender como essa prática pode ser efetivamente incorporada à educação infantil, considerando seu potencial para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A justificativa para a pesquisa se fundamenta na busca por abordagens inovadoras que enriqueçam a experiência educacional e na importância de fornecer aos educadores ferramentas eficazes para enfrentar os desafios contemporâneos.

Através da análise das narrativas compartilhadas pelos participantes da pesquisa, foi possível atingir os objetivos delineados nesta pesquisa. A contação de histórias revelou-se uma prática educacional de múltiplas dimensões, capaz de criar um ambiente propício para a aprendizagem, desenvolver habilidades linguísticas e emocionais, lidar com desafios comportamentais e fortalecer a conexão entre as crianças e o conteúdo. Os resultados obtidos demonstram que a contação de histórias transcende a mera narrativa, tornando-se uma ferramenta dinâmica e impactante na educação infantil.

As narrativas das educadoras proporcionaram uma visão rica e detalhada sobre o impacto da contação de histórias na educação infantil. Observou-se que essa prática tem o poder de criar um ambiente de calma e concentração, fomentar o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, facilitar a exploração de emoções complexas e promover uma compreensão mais profunda do conteúdo. Além disso, a contação de histórias emergiu como uma ferramenta eficaz para lidar com comportamentos desafiadores, utilizando a identificação com personagens para promover a reflexão e a mudança.

A pergunta central que guiou esta pesquisa – “Qual é o impacto da contação de histórias na educação infantil?” – foi respondida por meio das narrativas e análises realizadas. Fica claro que a contação de histórias tem um impacto profundo e positivo nesse contexto. Ela vai além da mera transmissão de informações, envolvendo as crianças em um processo ativo de aprendizagem, enriquecendo sua compreensão do mundo, estimulando sua imaginação e contribuindo para o desenvolvimento emocional.

Esta pesquisa contribui para o campo educacional, oferecendo possibilidades para educadores e profissionais que buscam práticas significativas para promover um aprendizado mais significativo. As práticas compartilhadas pelas educadoras no ateliê servem como exemplos concretos de como a contação de histórias pode ser aplicada de maneira eficaz, abrangendo não apenas o conteúdo curricular, mas também o desenvolvimento global das crianças.

À medida que encerramos este estudo, novas questões e direcionamentos emergem. As narrativas das educadoras sugerem a importância de explorar diferentes tipos de histórias e estratégias de narrativa para atender a objetivos educacionais específicos. Além disso, a integração da contação de histórias com as diretrizes curriculares e as tecnologias digitais merece uma investigação mais profunda. Também é relevante considerar como a contação de histórias pode ser adaptada a diferentes contextos culturais e sociais.

Esta investigação teve um impacto profundo em minha jornada como educadora. As narrativas compartilhadas pelas educadoras ampliaram minha compreensão sobre a contação de histórias como uma ferramenta versátil e potente na educação infantil. Além disso, a experiência de conduzir esta pesquisa enriqueceu minha abordagem pedagógica, reforçando a importância de cultivar um

ambiente de aprendizado que estimule a curiosidade, a criatividade e o desenvolvimento holístico das crianças.

Sobre a primeira fase da pesquisa, depreendemos como a contação de histórias na escola pode aguçar a criatividade, imaginação e motivação das crianças, além de despertar o interesse pela leitura. Através dessa prática, os professores podem criar uma rotina que não apenas enriquece a experiência educacional, mas também estimula habilidades de leitura e conexão emocional com as histórias.

O estudo abordou a relevância da contação de histórias no ambiente escolar e seus efeitos positivos no desenvolvimento infantil. A análise das contribuições das participantes destaca uma série de dimensões essenciais desse método pedagógico, iluminando suas influências tanto no crescimento pessoal e social das crianças quanto no contexto educacional. As categorias emergentes de análise se consolidam em uma representação compreensiva das complexidades e impactos da contação de histórias na educação infantil.

Primeiramente, a prática da contação de histórias emerge como um catalisador para o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Ao escutar histórias, elas não apenas expandem seu vocabulário e aprimoram suas habilidades linguísticas, mas também aperfeiçoam a capacidade de se expressarem verbalmente. Além disso, as histórias transportam as crianças para mundos imaginários, estimulando a criatividade e a imaginação. Essa imersão na fantasia não apenas as entretém, mas também promove um desenvolvimento cognitivo e emocional enriquecido, à medida que elas exploram emoções, perspectivas e soluções diversas.

Outro aspecto relevante é a conexão intrínseca entre a contação de histórias e o estímulo à leitura e escrita. A prática não apenas desperta o interesse das crianças pela leitura, mas também as encoraja a buscar narrativas em forma de livros. Esse interesse pode se traduzir em um hábito duradouro de leitura, reforçado pelo ciclo de compartilhamento entre a escola e o ambiente doméstico. Além disso, a contação de histórias influencia positivamente as habilidades de escrita, uma vez que as crianças se familiarizam com estruturas narrativas e diferentes estilos de linguagem.

No contexto educacional, a contação de histórias é intrinsecamente integrada à rotina escolar, estabelecendo um ambiente acolhedor e engajador para o aprendizado. A prática não só atrai a atenção das crianças, mas também contribui para a motivação intrínseca ao aprendizado. Além disso, a contação de histórias

oferece uma abordagem inovadora para o desenvolvimento da criatividade, uma vez que encoraja as crianças a explorarem novas perspectivas e a resolver problemas de maneira imaginativa.

O papel do professor e dos contadores de histórias é também enfatizado, pois eles desempenham um papel crucial na criação de uma experiência enriquecedora. O uso de diferentes métodos e materiais na contação de histórias amplia a experiência e a torna mais envolvente. Além disso, promover a participação ativa das crianças na contação estimula sua criatividade e confiança, tornando-os participantes ativos no processo de narrativa.

A influência da contação de histórias estende-se além do ambiente escolar, moldando o desenvolvimento a longo prazo das crianças. A prática continuada contribui para o desenvolvimento cognitivo e social, preparando as crianças para desafios futuros. Além disso, a prática aprimora habilidades de comunicação, fortalecendo a capacidade das crianças de expressar seus pensamentos e emoções de forma eficaz. Essas influências positivas se refletem no percurso educacional e pessoal das crianças, moldando suas trajetórias de aprendizado e crescimento.

Portanto, a pesquisa revela que a contação de histórias é muito mais do que uma prática de entretenimento; ela é uma ferramenta educacional poderosa e multifacetada. Ao abranger desde o desenvolvimento linguístico até o estímulo à criatividade, motivação para a leitura e crescimento emocional, a contação de histórias emerge como um pilar fundamental no processo de aprendizado e desenvolvimento integral das crianças na educação infantil.

No tocante ao desenvolvimento pessoal e social, a pesquisa destaca como a contação de histórias contribui para aprimorar habilidades de comunicação oral, expressão e criatividade nas crianças. Ao vivenciarem uma variedade de enredos e personagens, elas desenvolvem suas capacidades de verbalização e exploram cenários imaginários. A interação com as histórias também fortalece o aspecto socioafetivo e emocional, cultivando a cooperação entre os colegas, bem como a concentração e atenção durante as narrativas.

Além disso, a contação de histórias emerge como uma ferramenta poderosa para estimular o interesse pela leitura e aprimorar habilidades de escrita. Ao serem expostas a diferentes narrativas, as crianças são incentivadas a adotar a leitura como um hábito prazeroso, que pode ser compartilhado com suas famílias. A prática

também enriquece o repertório linguístico das crianças, contribuindo para uma melhoria na sua habilidade de escrita.

No contexto educacional, a pesquisa aponta que a contação de histórias desempenha um papel crucial ao motivar as crianças, ao mesmo tempo que estimula a criatividade como uma ferramenta para a aprendizagem. Ao envolver os estudantes na reflexão sobre conceitos, ideias e morais presentes nas histórias, essa prática se mostra como um meio eficaz de tornar o processo educativo mais envolvente e significativo.

O papel ativo dos professores e contadores de histórias também é enfatizado, já que eles desempenham um papel fundamental ao escolher métodos e materiais variados para a contação, proporcionando uma experiência rica e engajadora para as crianças. Ao promover a participação ativa dos estudantes na contação, os educadores contribuem para a construção de um ambiente de aprendizado dinâmico e colaborativo. Além dos efeitos imediatos, a pesquisa aponta para os impactos de longo prazo da contação de histórias, que influenciam o desenvolvimento cognitivo e social contínuo das crianças, bem como moldam suas trajetórias educacionais e pessoais.

Na primeira roda de conversa, a transição gradual de discussões sobre identidade pessoal e crescimento individual para a narração da história de Pedrinho e suas aventuras estabeleceu um ambiente propício para a reflexão sobre a literatura infantil e seu impacto nas crianças. A narrativa de Pedrinho, envolvendo integridade e moralidade, capturou a atenção das professoras, estabelecendo um tema central para a discussão.

Os diálogos revelaram que a crença na literatura infantil e sua influência na construção de um ambiente de aprendizado lúdico e criativo é compartilhada. A relação entre os livros e a construção de uma atmosfera de referência, que estimula a imaginação e a criatividade, foi amplamente discutida. As professoras demonstraram concordância quanto à importância dos livros e como eles atendem às exigências das crianças por experiências significativas.

Cada participante expressou sua perspectiva por meio de escolhas de imagens, revelando abordagens singulares sobre a educação e a relação com as crianças. A metáfora do passarinho saindo da gaiola retratou a liberdade necessária para o crescimento educacional. A associação entre o mar e a renovação de energia refletiu a vitalidade que as crianças trazem à educação. A analogia entre a escola e

o mar destacou o papel dinâmico da educação como um processo em constante evolução. A imagem das crianças brincando revelou a importância da liberdade, do brincar e do respeito pela individualidade.

A discussão sobre os livros infantis fornecidos à escola pelo município, alinhados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprofundou-se nas possibilidades de construção de um ambiente lúdico e criativo. A interrogação sobre se esses livros realmente contribuem para atender às demandas e expectativas das crianças incentivou uma análise crítica sobre a eficácia desses materiais educativos.

No conjunto, os resultados refletem uma compreensão rica e multifacetada da contação de histórias no ambiente educacional. Através das vozes das professoras, emergem conceitos de liberdade, renovação, vitalidade e encantamento. As discussões sobre os livros infantis ilustram um desejo genuíno de proporcionar às crianças experiências educativas enriquecedoras e coerentes com seus interesses e desenvolvimento.

A pesquisa realizada revelou diversas categorias e subcategorias relacionadas à formação contínua de professores e à prática da contação de histórias na educação infantil. Ao analisar as falas das professoras durante a roda de conversa, podemos destacar as principais conclusões:

Na categoria “Formação Contínua de Professores”, observou-se que as professoras reconhecem a importância da capacitação contínua. Elas valorizam o apoio colaborativo e a troca de experiências como formas de aprendizado e adaptação às mudanças. Aprendizagem contínua e o desenvolvimento profissional são enfatizados, evidenciando a busca por autoeficácia.

A “Importância da Contação de Histórias” emergiu como um tema central. As professoras discutiram as múltiplas facetas dessa prática, como a manutenção do interesse das crianças, o uso de recursos visuais e táteis e a abordagem interativa na contação de histórias. Elas também compartilharam motivações e reflexões sobre o profissionalismo docente, destacando a vocação, a identificação com a profissão e a educação como uma transformação para ambos educadores e educandos.

A categoria "Ludicidade na Educação Infantil" ressalta a importância da ludicidade como um elemento essencial na experiência educacional das crianças. As professoras abordaram a diversidade de benefícios da ludicidade e a necessidade de adequar as práticas às preferências infantis. Atitude criativa e interativa também foram destacadas como fundamentais na abordagem educativa.

Quanto aos “Desafios e Inovação na Contação de Histórias”, as professoras discutiram a competição com as tecnologias digitais na formação das crianças. Elas reconhecem a necessidade de inovar na abordagem da contação de histórias para capturar o interesse das crianças e promover a cultura da leitura.

As “Estratégias de Contação de Histórias” foram abordadas em detalhes. As professoras destacaram a importância da entonação da voz e da caracterização dos personagens, bem como o uso de elementos sensoriais. Elas também mencionaram a importância da improvisação, da interação entre colegas e da observação das reações das crianças durante a contação de histórias.

A pesquisa revelou a valorização da formação contínua de professores e a abordagem interativa na contação de histórias na educação infantil. As professoras demonstraram motivações e reflexões profundas sobre o profissionalismo docente, a importância da ludicidade e a necessidade de inovação para enfrentar os desafios das tecnologias digitais. Suas estratégias e abordagens criativas visam criar experiências envolventes e significativas para as crianças, promovendo o desenvolvimento integral e o prazer pela aprendizagem.

No que se refere ao ateliê com as professoras participantes da pesquisa, esta proporcionou um espaço rico de compartilhamento e reflexão sobre a prática da contação de histórias na educação infantil. O processo de construção das categorias de pesquisa, seguindo a abordagem da análise textual discursiva, permitiu uma compreensão aprofundada das experiências e percepções das educadoras durante o ateliê.

A vivência durante o ateliê foi dividida em etapas, começando com a introdução da proposta da contação de histórias como uma atividade frequentemente subestimada, mas que oferece oportunidades valiosas para o desenvolvimento das crianças. Durante o ateliê, as participantes foram convidadas a criar uma história colaborativa com base em imagens fornecidas. Esse exercício espontâneo permitiu que as educadoras experimentassem a criação de narrativas de forma dinâmica e interativa.

As narrativas compartilhadas pelas participantes durante o ateliê foram alinhadas com os objetivos da pesquisa. Através da análise das falas, é possível notar como as experiências e reflexões das educadoras convergiram para os temas e objetivos delineados na pesquisa. As narrativas destacaram a relevância da contação de histórias na criação de um ambiente de calma e concentração nas

crianças. Os relatos das educadoras enfatizaram como a contação de histórias é capaz de envolver ativamente as crianças, estimulando sua imaginação e criatividade. Essas observações corroboraram com o objetivo de investigar os impactos da contação de histórias na aprendizagem e desenvolvimento infantil.

As histórias compartilhadas pelas educadoras também ilustraram como a contação de histórias pode ser uma ferramenta eficaz para lidar com desafios comportamentais. Exemplos de histórias personalizadas foram mencionados, onde as crianças se identificavam com personagens que enfrentavam situações semelhantes às suas. Essas estratégias mostraram como as histórias podem promover a reflexão e a mudança comportamental, atingindo um dos objetivos específicos da pesquisa.

As falas das participantes enfatizaram a importância da contação de histórias na contextualização do conteúdo. As educadoras compartilharam como as crianças são capazes de relacionar as histórias contadas com suas próprias experiências, o que reforçou a relevância da contação de histórias como uma ferramenta de ensino significativa. Isso está alinhado com a proposta de explorar como as histórias podem enriquecer a compreensão do mundo das crianças.

O ambiente colaborativo do ateliê foi evidente nas narrativas das educadoras. A troca de experiências e ideias entre as participantes demonstrou a importância da aprendizagem entre pares na implementação da contação de histórias. Além disso, a abordagem de utilizar recursos criativos, como objetos e fantoches, para enriquecer as histórias destacou a busca por estratégias inovadoras para engajar as crianças na aprendizagem.

O ateliê também ressaltou a importância de permitir que as crianças sejam protagonistas na criação e contação de histórias. As educadoras compartilharam exemplos de práticas que envolvem as crianças ativamente na construção das histórias, como a criação de um “livrão” colaborativo e a dramatização das narrativas. Essas práticas estão em sintonia com o objetivo de investigar como a contação de histórias pode promover a participação ativa das crianças no processo educacional.

As participantes também expressaram seu compromisso pessoal e entusiasmo em continuar contando histórias e aplicando as lições aprendidas na pesquisa em suas práticas pedagógicas. Suas impressões finais refletiram como o ateliê enriqueceu sua compreensão sobre a contação de histórias e reforçou a importância dessa prática na educação infantil. Isso demonstra como o ateliê teve

um impacto profundo nas educadoras, incentivando-as a continuar promovendo o desenvolvimento das crianças por meio da contação de histórias.

Através do ateliê, as educadoras compartilharam experiências que confirmaram os objetivos e temas centrais da pesquisa. As narrativas revelaram como a contação de histórias é capaz de criar um ambiente propício para a aprendizagem, lidar com desafios comportamentais, promover a contextualização do conteúdo e envolver ativamente as crianças no processo educativo. A colaboração entre as participantes, juntamente com a aplicação de recursos criativos, ressaltou a riqueza dessa prática na educação infantil. As narrativas também refletiram o impacto pessoal e a dedicação das educadoras em continuar promovendo o desenvolvimento das crianças por meio da contação de histórias.

A contação de histórias na educação infantil não apenas cativa a imaginação das crianças, mas também molda sua compreensão do mundo e suas habilidades emocionais e cognitivas. As narrativas compartilhadas pelas educadoras revelam como essa prática transcende a mera transmissão de conhecimento, tornando-se um instrumento transformador na formação das próximas gerações.

Essas reflexões ecoam em meu ser como educadora, traçando um caminho luminoso para o entendimento e a transformação das práticas pedagógicas. Na medida em que nos propomos a desvendar os segredos das páginas ilustradas, somos convidadas a transcender a visão meramente utilitária da literatura infantil. Nesse universo de palavras e imagens, encontramos um terreno fértil para nutrir a imaginação e a criatividade dos pequenos corações ávidos por conhecimento. Acreditamos que, por trás de cada história, se esconde um mundo de possibilidades, capaz de despertar a curiosidade e conduzir as crianças por aventuras inexploradas.

Ao indagarmos até que ponto podemos encantar as crianças através das contações de histórias, reconhecemos a magia intrínseca do ato de narrar. A voz do educador se torna um portal para terras desconhecidas, para personagens extraordinários e para dilemas universais. Acreditamos que, por meio da conexão entre a narrativa e as experiências pessoais das crianças, somos capazes de criar um vínculo emocional que transcende o espaço da escola.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo Scipione, 2009.
- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**. v. 14, n. 3, p. 13-24, 2003.
- AGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. A formação do professor para a educação infantil: dilemas e perspectivas. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver (orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: diversidade, globalização e educação. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 109-123.
- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. A formação do professor para a educação infantil e a construção de saberes docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 191-212, 2011.
- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. A formação do professor para a educação infantil: reflexões e desafios. In: SOUSA, Sandra Zákia; SOARES, Magda Becker; ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs.). **Formação de professores no Brasil e na Argentina**: políticas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 111-134.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- ALVES, Rubem. Ler e prazer. **Páginas Abertas**, v. 29, n. 21, p. 18-19, 2004.
- ALVES, Rubem. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. 4. ed. São Paulo: Gráfica Editora Silvamats Ltda, 2012.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- ASSIS, Maria Cristina de. Metodologia do trabalho científico. In: FARIA, Evangelina Maria B. de; ALDRIGUE, Ana Cristina S. (org.). **Linguagens**: usos e reflexões. João Pessoa: UFPB, 2008. p. 269-301.

BALBINOT, Margarete Cristina. **Uso de modelos, numa perspectiva lúdica, no ensino de ciências**. In: IV ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA, 4., 2005, Lajeado, Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Ciencias/Artigos/perspectiva_ludica.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; GATTI, Bernadete Angelina. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica**. 2. ed. São Paulo: Mackron Books, 2000.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. Avaliando a implantação do estatuto da criança e do adolescente. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia (org.). **Infância, educação e direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 19-28.

BENJAMIN, Walter. O narrador, considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERNARDINO, Andreza Dalla; SOUZA, Linete Oliveira de. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental. **Educare et Educare**, v. 6, n. 12, p. 235-249, 2011.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BETTELHEIM, Bruno. **Bons pais**. Lisboa: Bertrand, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOM-FIM, Tereza. **A literatura infantil para maiores de dezoito anos: sob a ótica da análise do discurso foucaultiana**. Imperatriz: Ethos, 2018.

BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis: Vozes, 2019.

BOTO, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis. Desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JUNIOR, Moysés (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a expressão da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL [2009a]. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL [2009b]. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 20**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.306**, de 4 de julho de 2016. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13306.htm>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 nov. 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRAUN, Virginia *et al.* Thematic analysis. *In*: LIAMPUTTONG, Pranee (ed.). **Handbook of research methods in health social sciences**. Springer: 2019. p. 843-860. *E-book*. Disponível em: <https://www.academia.edu/43546995/Handbook_of_Research_Methods_in_Health_Social_Sciences_by_Pranee_Liamputtong>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRITES, Luciana. **Brincar é fundamental**: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. São Paulo: Gente, 2020.

BROUGÈRE, Giles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 103-116, 1998.

BRUDER, Monica. **El cuento y los afectos**: Buenos Aires: Galerna, 2000.

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

BUSATTO, Cléo. **Contar & encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da base nacional comum curricular para educação infantil. **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 184-207, 2016.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura infantil**: visão histórica e crítica. 6. ed. São Paulo: Global, 1989.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento**: a historicidade da educação profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade, 10. ed. São Paulo: Ática, 2004.

CORDÃO, Taciana Saciloto Real. **Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

CORSARO, William **A sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patricia. INFÂNCIA E LITERATURA: ENTRE CONCEITOS, PALAVRAS E IMAGENS. **Revista Teias**, [S.I.], v. 16, n. 41, p. 108-123, jun. 2015. ISSN 1982-0305

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRAIDY, Carmem Maria. A educação infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 2, n. 2, p. 6-19, 2018.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Ana Maria Iorio, OLIVEIRA, Maria José Sampaio de. **Reflexões sobre leitura**: caminhos e possibilidades em educação infantil. Fortaleza: Secretaria do Trabalho e Ação Social, 2000.

DIAS, Cláudia Augusto. **Grupo focal**: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação e sociedade*, v.10, n. 2, p. 141-158, 2000.

DIAS, Sabrina da Costa. A emergência da sociologia da infância: rupturas conceituais no campo da sociologia e os paradoxos da infância na contemporaneidade. **Veras**, v. 2, n. 1, p. 63-80, 2012.

DIAS, Ana Crélia. **Imaginação e Fantasia**: Processo Criativo da Criança. São Paulo: Ática, 2003.

DUTRA, Rosyane de Moraes Martins. **Formação continuada e autonomia pedagógica na educação infantil**. Vereanópolis: Editora Diálogo Freireano, 2016.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

ERIKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. *In*: WITTRICK, Merlin (org.). **La investigación de la enseñanza I**. Barcelona: Paidós, 1989. p. 203-247.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor-reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FANTACHOLI, Fabiane das Neves. O brincar na educação infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras – um olhar psicopedagógico. **Aprender**, v. 5, 2011, não paginado. Disponível em: <<http://revista.fundacaoaprender.org.br/?m=201112>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira Palhares (org.) Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 57-98.

FARIA, Ingrid Graciele *et al.* A influência da contação de histórias na educação infantil. **Mediação**, Pires do Rio, v. 12, n. 1, p. 30-48, 2017.

FERNANDES, Rogério; KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. Sobre a história da infância. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-34.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Aline Mariane de; TREVISO, Vanessa Cristina. A música na educação infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 3, n. 1, p. 268-286, 2016

FRIGOTTO, Gaudêncio. Orelha do livro. *In*: Ciavatta, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento**: a historicidade da educação profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

FURLANETTO, Beatriz Helena. Da infância sem valor à infância de direitos: diferentes construções conceituais de infância ao longo do tempo histórico. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 8, Curitiba, 2008. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2008.

GAMA, Fabiene. Sobre emoções, imagens e os sentidos: estratégias para experimentar, documentar e expressar dados etnográficos. **RBSE** v. 15 n. 45, p. 141, 2016.

GALIAZZI, Maria do Carmo; SOUSA, Robson Simplício de. A dialética na categorização da análise textual discursiva: o movimento recursivo entre palavra e conceito. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 01–22, 2019.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamim ou a história aberta. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 197-221.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. *In*: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger. **História da vida privada**. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 311-329.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura infantil: um percurso em busca da expressão artística. *In*: GREGORIN FILHO, José Nicolau; PINA, Patrícia Kátia da Costa; MICHELLI, Regina Silva. **A literatura infantil e juvenil hoje**: múltiplos olhares, diversas leituras Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011. p. 12-25.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

HAGUETE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; NASCIMENTO, José Mateus. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **Holos**, Rio Grande do Norte, v. 4, p. 63-76, 2015.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HITCHCOCK, Graham; HUGHES, David. **Research and the teacher: a qualitative introduction to school-based research**. 2nd ed. London: Routledge, 1995.

HYPOLITO, Álvaro Moreira *et al.* Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 37, p.123-138, 2003.

INGOLD, Tim. Pare, olhe, escute! Visão, audição e movimento humano. **Ponto Urbe**, v. 3, p. 1-53, 2008.

JOBIM E SOUZA, Solange. Walter Benjamin e a infância da linguagem. **Alceu**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 36-47, 2008

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 90-113.

KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana. Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea **Pro-posições**, v. 27, n. 2, p. 21-46, 2016.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2004. p. 329-345.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In*: KOHAN, Walter Omar (org.). **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DPA, 2004, v. 1. p. 51-68.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. *In*: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003a. p. 51-81.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In*: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003b. p. 83-106

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região**. Brasília, v. 20, n. 2, p. 13-35, 2016.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1988.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira, história, autores e textos**. São Paulo: Global, 1993.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da. Brincando, as crianças aprendem a falar e pensar sobre a língua. *In*: BRANDAO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011. p. 53-73.

LEITÃO, Carla. A entrevista como instrumento de pesquisa científica: planejamento, execução e análise. *In*: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa (org.). **Metodologia de pesquisa científica em informática na educação: abordagem qualitativa**. Porto Alegre: SBC, 2021. p. 1-28. Disponível em: <<https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>> Acesso em: 13 fev. 2022.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Materialismo histórico-dialético e suas relações com a pesquisa participante: contribuições para pesquisas em mestrados profissionais. **Revista Anhanguera**, Goiânia, n. 1, p. 52-73, 2018. Disponível em: <<https://anhanguera.edu.br/wp-content/uploads/revista-anhanguera-pesquisa-quali-2018.pdf>> Acesso em: 03 fev. 2021.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **Emancipação humana e educação escolar: perspectivas para a formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2019.

LIMA, Patrícia de Moraes; NAZÁRIO, Roseli. Sobre a luz do diafragma: a atribuição da fotografia na pesquisa com crianças. **Educativa**, v. 17, n. 2, p. 491-509, 2014.

LIMA, Ruth de Moraes. **Necessidades formativas e pedagógicas dos**

licenciandos em física e em matemática: compreensão em situações reflexivas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e Universitária, 2013.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta.** São Paulo: DCL, 2012.

MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias.** São Paulo: Peirópolis, 2009.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **O velho e bom caderno de campo.** (1997, n.p.). Disponível em: <https://ateli5faufba2017.files.wordpress.com/2017/05/o-velho-e-bom-caderno_de_campo.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada.** 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2019.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada.** São Paulo: Hucitec, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política.** São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MEDEIROS, Vera Lúcia Cardoso. Quando a voz ressoa na letra: conceitos de oralidade e formação do professor de literatura. **Organon**, Porto Alegre, n. 42, p. 69-84, 2007.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil.** São Paulo: Summus, 1979.

- MELO, Raquel Pessoa. **A importância da ludicidade na educação infantil**. Monografia (Especialização em Psicopedagogia Institucional) – Faculdade Calafiori, São Sebastião do Paraíso, 2010.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **A natureza**: Curso do College de France. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MYERS, Robert *et al.* Desarrollo infantil temprano en México: avances y retos. **Boletín Médico del Hospital Infantil de México**, v. 72, n. 62, p. 359-361, 2015.
- MOLETTA, Ana Keli *et al.* A educação infantil e a garantia dos direitos fundamentais da infância. Porto Alegre: Sagah, 2018.
- MÓNICO, Lsete S. *et al.* A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**, v. 3, p. 724-733, 2017.
- MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. **Educação infantil e currículo**: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de educação infantil de Imperatriz-Maranhão. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MOURA, Dante. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.
- NAVES, Márcio Bilharinho. **Marx**: ciência e revolução. 2. ed. São Paulo: Quartier Latin, 2008.
- NIEHUES, Mariane Rocha; COSTA, Marli de Oliveira. Concepções de infância ao longo da história. **Revista Técnico Científica**, v. 3, n. 1, p. 284-289, 2012.
- NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 121, p. 1237-1258, 2012.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, Ednalva Rodrigues de; ARAÚJO, Jaqueline Rodrigues de Oliveira de. Brinquedos e brincadeiras no contexto da educação infantil para as séries iniciais do ensino fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019,

Fortaleza. **Anais digitais...** Disponível em:

<<https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/anais-vi-conedu>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO*, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais...

<<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>> Acesso em: 12 set. 2022.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papirus, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Comentário Geral nº 7**.

Realização dos direitos da criança na primeira infância (2005). Disponível em:

<<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2010/8019.pdf?view=1>>. Acesso em: 22 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **Declaração de Incheon e estrutura de ação para a realização do objetivo de desenvolvimento sustentável** (2015). Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813m.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI). **Congresso Mundial**.

A educação da primeira infância. Puebla: OEI, 2011. Disponível em:

<<http://portal.oas.org>>. Acesso em: 22 jan. 2023.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões (1999). A educação infantil: uma questão para o debate. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org.), Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1999. p. 5-18.

PENA, Alexandra Coelho. Formação de professores de educação infantil: memória, narrativa e inteireza. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 72-86, 2017.

PÉREZ-ESCAMILLA, Rafael *et al.* Avances em el desarrollo infantil temprano: desde neuronas hasta programas a gran escala. **Boletín Médico del Hospital Infantil de México**, v. 74, n. 2, p. 86-97, 2017.

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; MARTINS, Pura Lúcia Oliver A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, 2016.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Flores da escrivanhinha**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Observação participante e pesquisa-ação. *In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (org.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.p. 125-145.

PETRUS, Júlia Kátia Borgneth; PEREIRA JUNIOR, Magno Vasconcelos. A desigualdade socioespacial de São Luís (MA) demarcada pelos seus bairros. *Ateliê Geográfico*, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 170-189, 2015.

PEREIRA, Rita Ribes. Walter, georg e dora: a infância sob o olhar atento dos irmãos benjamin. *Childhood & philosophy*, v. 18, 2022.

PINEDA-BÁEZ, Nisme Yurany *et al.* Aportes para la educación inicial: saberes construidos por el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 13, n. 1, p. 263-278, 2015.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Curso de pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 2, n. 3, p. 136-151, 2010.

PINTO, Dasny Pestana de. *et al.* A importância da roda de conversa na educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.]*, v. 7, n. 6, p. 1298–1309, 2021.

PINTO, Rubia-Mar Nunes. A formação de professores para a educação infantil: desafios para a universidade. *Pensar a Prática*, v. 4, p. 135-148, 2001.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. **Pesquisa exploratória:** procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista Saúde Pública*, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. *Interface*, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. O corpo como mediador da relação homem/mundo. *Texto & Contexto em Enfermagem*, v. 6, n. 3, p. 29-43, 1997.

POLIT, Denise F.; BECK, Cheryl Tatano; HUNGLER, Bernadette P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem.** São Paulo: Artmed; 2004.

PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti; LIMA, Taissa Santos de. O legado de Paulo Freire para a formação permanente: uma leitura crítica das dissertações e teses sobre a formação de professores. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 186-210, 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernaci César de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*, v. 20, n. Especial, p. 137-162, dez. 2002.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 631-643, 2010.

RAMALHO, Myrelle Santana. **A importância da contação de histórias como ferramenta metodológica nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2019. 36f. Monografia (Graduação) – Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Tocantins, Arraias, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Roberto Carlos. Entrevista a Maris Cristina de Meneses Malheiros. **Licere**, v. 2, n. 1, p. 176-189, 1999

RAMOS, Roberto Carlos. **Entrevista para o Programa do Jô**. Rio de Janeiro: Cia. Brasileira de Monitoramento, set. 2003. 1 videocassete (41 min.): VHS, NTSC, son., color.

RAMOS, Roberto Carlos. **Entrevista para o Programa do Jô**. Rio de Janeiro: Cia. Brasileira de Monitoramento, nov. 2004. 1 videocassete (41 min.): VHS, NTSC, son., color.

REGATIERI, Lazara da Piedade Rodrigues. **Didatismo na contação de histórias. Em Extensão**, Uberlândia, v. 7, n. 2, p. 30-40, 2008.

REYZÁBAL, Maria Victoria. **A comunicação oral e sua didática**. Bauru: Edusc, 1999.

REYES, Yolanda. **A substância oculta dos contos: as vozes que nos constituem**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

REYES, Yolanda. **Casa Imaginária: ensaios de literatura infantil**. 1ª ed. São Paulo: Cosac Naify, 2013. 136p.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **O currículo na educação infantil: as relações da criança com os saberes e conhecimentos da natureza e da cultura**. [2012, n.p.]. Disponível em:
<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/curriculo.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2022.

SANTOS, Maria João Sousa Pinto. **Sentir e significar: para uma leitura do papel das narrativas**. Tese (Doutorado em Psicopatologia da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SCHERMACK, Keila de Quadros. A contação de histórias como arte performática na era digital: convivência em mundos de encantamento. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LEITURA E LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 3., 2012, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: PUC-RS, 2012, p. 1-15. Disponível em: <<https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S10/keilaschermack.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SEIDMAN, Irving. **Interviewing as qualitative research**: a guide for researchers in education and social sciences. 4th ed. New York: Teachers College Press, 2013.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2000.

SILVA, Lohanne Gracielle. **O mundo interno nas páginas infantis de Clarice Lispector**: história, literatura e criação cultural. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos São Paulo: Unesp; Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, 2011.

SOARES, Leandro Queiroz.; FERREIRA, Mário César. Pesquisa participante como opção metodológica para investigação de práticas de assédio moral no trabalho. **Revista Psicologia, Organizações e Trabalho**, v. 6, n. 2, p. 85-110, 2006.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNADINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educare et Educare- Revista de Educação**, v. 6, n. 12, p. 235-249, 2011.

STEFANI, Rosaly. **Leitura, que espaço é esse?** Uma conversa com educadores. 3. ed. São Paulo: Paulus, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura. Ser “o faz-tudo” na escola: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

THIOLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação**. São Paulo: Saraiva, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

URIARTE, Urpi Montoya. O que é fazer etnografia para os antropólogos. *Ponto Urbe*, São Paulo, v. 1, n. 11, p. 1-13, 2012.

UTTA, Bergson Pereira; UTTA, ÁDRIA KAROLINE SOUZA DE AQUINO; GONZÁLEZ, Fredy Enrique. O materialismo histórico dialético como método para a pesquisa em educação. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6. 2019, Fortaleza, p. 1-11. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-vi-conedu>>. Acesso em: 12 out. 2022.

VASCONCELOS, Rosa Maria Oliveira Teixeira de. **Prática docente no ensino médio integrado: revisitando seus princípios**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes 2003.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **História do Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

YUNES, Eliana. **Para entender a proposta do Proler: programa nacional de incentivo à leitura**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1992.

ZANELLI, José Carlos. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos da Psicologia**, v. 7, n. especial, p. 79-88, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a "literatura" medieval.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral.** São Paulo: Hucitec, 1997.

APÊNDICE 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A LITERATURA INFANTIL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS: Vozes e experiências de crianças e professoras

Pesquisador: SANDRA REGINA ALVES RAMOS DE CASTRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 59695422.1.0000.5087

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHAO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.663.211

Apresentação do Projeto:

Historicamente a arte de contar histórias era essencial para a transmissão de costumes, crenças, hábitos da cultura e dos modos de viver de diferentes povos. Com o advento do Século XXI, o movimento de convergência pedagógica (que ocorre desde 1960) incorpora o uso da literatura infantil na escola e na sala de aula (BUSATTO, 2006). Para além da leitura, o uso da literatura passa a incorporar a voz de quem conta histórias. Paul Zumthor (1993) demonstra como trazer a voz e a oralidade a textos, oferece novas perspectivas de compreensão tanto dos textos como das narrativas. Baseado nesse contexto, o presente projeto de pesquisa pretende estudar aspectos pedagógicos como: Qual o lugar destinado a literatura infantil nas práticas pedagógicas desenvolvidas em uma Escola Municipal de Educação Infantil no município de São Luís a partir das vozes e experiências de crianças e professoras? Dessa questão central emergem os seguintes desdobramentos: Os/As Professores/as possuem conhecimentos teóricos e metodológicos acerca da literatura infantil e infâncias capazes de orientar suas escolhas, planejamento e mediações pedagógicas? Como ocorre o planejamento, escolha dos livros e o processo de contação de histórias no cotidiano das práticas pedagógicas? O que pensam as crianças e professoras sobre a presença da literatura infantil na escola? Como desenvolver uma mediação pedagógica pautada na literatura infantil?

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8003

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 5.663.211

Objetivo da Pesquisa:

O projeto tem como objetivo geral analisar o lugar destinado a literatura infantil nas práticas pedagógicas desenvolvidas em uma Escola Municipal de Educação Infantil no município de São Luis a partir das vozes e experiências de crianças e professoras.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores apontam riscos derivados ao não cumprimento do trabalho autoavaliativo devido ao itinerário do aluno na sala de aula como: cansaço, distração com outras atividades, entre outros. Não há coleta de amostras físicas e nem depósito em banco de análises.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Propõe-se uma pesquisa de caráter exploratório, de cunho qualitativo por meio de uma pesquisa de campo alicerçada na perspectiva do método etnográfico, conceituado como uma forma de aproximação da realidade demarcada para o estudo, que possibilite a compreensão dos delineamentos desta mesma realidade. Os participantes da pesquisa serão professores contadores de histórias na educação infantil uma escola de Educação Infantil, da Rede Pública Municipal em São Luís-MA, bem como crianças matriculadas na referida escola. Para

interação com o grupo de professores e crianças participantes da pesquisa, no sentido de compreender suas percepções sobre as questões centrais propostas no projeto, serão realizados exercícios pautados em instrumentos e atividades autorreflexivas.

Essas atividades autorreflexivas deverão compreender os conhecimentos teóricos e metodológicos das professora acerca da literatura infantil e infâncias capazes de orientar suas escolhas, planejamento e mediações pedagógicas; Caracterização do processo de planejamento, escolha dos livros e o contação de histórias desenvolvidos no cotidiano das práticas pedagógicas; Compreensão do que pensam as crianças e professoras sobre a presença da literatura infantil na escola; Elaboração uma proposta de mediação pedagógica pautada na literatura infantil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram elaborados dois Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, um destinado para os pais das crianças foco de estudo e, um segundo, para os professores. Os termos encontrassem conforme estabelecido pelas resoluções vigentes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto encontra-se bem elaborado conforme recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8003 **E-mail:** cepufma@ufma.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA**



Continuação do Parecer: 5.663.211

Considerações Finais a critério do CEP:

Sou de parecer favorável à execução do projeto

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1963397.pdf	13/06/2022 21:36:06		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	13/06/2022 21:35:43	SANDRA REGINA ALVES RAMOS DE CASTRO	Aceito
Declaração de concordância	anuencia.pdf	11/06/2022 06:51:07	SANDRA REGINA ALVES RAMOS DE CASTRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleprofessores.docx	11/06/2022 06:50:50	SANDRA REGINA ALVES RAMOS DE CASTRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclepais.docx	11/06/2022 06:50:34	SANDRA REGINA ALVES RAMOS DE CASTRO	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	08/06/2022 16:34:21	SANDRA REGINA ALVES RAMOS DE CASTRO	Aceito
Outros	lattes.pdf	08/06/2022 16:27:16	SANDRA REGINA ALVES RAMOS DE CASTRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	08/06/2022 16:26:52	SANDRA REGINA ALVES RAMOS DE CASTRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8003 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 5.663.211

SAO LUIS, 26 de Setembro de 2022

Assinado por:
Emanuel Pércles Salvador
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8003 **E-mail:** cepufma@ufma.br

APÊNDICE 2 – CARTA DE ANUÊNCIA

Prefeitura Municipal de São Luís
 Secretária Municipal de Educação-SEMED
 Superintendência da Área de Educação Infantil
 UEB Maria de Jesus Carvalho- INEP 21020442
 Rua D. Pedro I, S/N-Vila Palmeira

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, ADRIANA BARBOSA CAMPOS, SOB MATRICULA 404928-1 representante legal da Ueb Maria de Jesus Carvalho localizada no endereço: TRAVESSA DOM PEDRO I, N 100, VILA PALMEIRA, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: **A LITERATURA INFANTIL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS: Vozes e experiências de crianças e professoras**, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação da Dra. Karla Bianca Freitas de Souza vinculada a Universidade Federal do Maranhão.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/12 e a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS e da Resolução 510/16 CNS/MS;
- 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

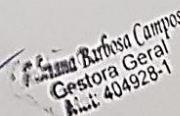
Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

São Luís, 09 de Junho de 2022

Adriana Barbosa Campos

Assinatura e carimbo do responsável preferencialmente.

Na inexistência do carimbo, portaria de nomeação da função ou CPF



APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE PRODUÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA

Quadro – Planejamento das rodas de conversa

DIA 1		
FASE	ATIVIDADE	RECURSOS e/ou OBJETIVOS
APRESENTAÇÃO	A apresentação se dará a partir de uma dinâmica com distribuição de fotografias com várias imagens representativas, nesse momento as professoras irão selecionar as imagens que mais as representam para a partir daí se apresentarem	- Imagens (batom, livro, computador, copo com água, violão, praia, animais) Deixar as imagens coloridas em local estratégico, cada professora pode escolher a imagem que elas mais se identificam, elas escolhem, voltam para a roda e começam a falar seu nome e a se apresentar. - Música: Maior – Dani Black
INTRODUÇÃO	Apresentação do tema a ser discutido	
DESENVOLVIMENTO	Questões a serem discutidas na roda de conversa: Como eles, como adultos, veem a necessidade de as crianças de se movimentar, brincar, dançar e escutar histórias; como essa literatura os toca, que memórias, lembranças e sentimentos ela traz. Será que, quando crianças, alguém contava histórias para eles? Eles liam ou não? O que mais gostavam de ler ou de escutar?	Compreender o que pensam os professores sobre a presença da literatura infantil na escola. Resgate da criança interior.
AVALIAÇÃO	A folha como metáfora: Escrever sobre suas percepções da dinâmica, momento oportuno para críticas e sugestões.	
DIA 2		
FASE	ATIVIDADE	RECURSOS e/ou OBJETIVOS
INTRODUÇÃO	Dinâmica de acolhimento	Música: Caçador de mim – Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PmHCFCOnF14
DESENVOLVIMENTO	Para início de conversa: como planejam suas práticas com a literatura?	Identificar os conhecimentos teóricos e metodológicos dos professores acerca da literatura infantil capazes de orientar suas escolhas, seu planejamento e suas mediações pedagógicas; Caracterizar o processo de planejamento, da escolha dos livros e da contação de histórias desenvolvido no cotidiano das práticas pedagógicas.
AVALIAÇÃO	Papel criativo: espaço para que as professoras escolhem as cores para expressar a avaliação.	Cartolinas, tintas guache, pinceis, lápis.

Fonte: Elaboração própria, 2023.

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DA VIVÊNCIA “CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS”

Este roteiro descreve as etapas e os procedimentos seguidos na produção de dados para a pesquisa sobre a apropriação e contação de histórias no contexto pedagógico. As etapas abaixo permitiram a obtenção de dados e a compreensão das práticas das professoras e o envolvimento das crianças no processo.

1. Leitura Inicial da História

Objetivo: Compreender a história em sua forma original e estabelecer uma base de referência.

Atividades:

- Leitura do livro, mantendo a fidelidade ao texto original.
- Identificação dos principais elementos da narrativa.

2. Apropriação da História por Improvisação

Objetivo: Observar como as professoras adaptam a história de forma criativa.

Atividades:

- Improvisação da história, mantendo os elementos essenciais da narrativa original.
- Registro das estratégias e criatividade das professoras na adaptação.

3. Improvisação com Uso de Recursos Pedagógicos

Objetivo: Avaliar a integração de recursos pedagógicos na contação de histórias.

Atividades:

- Realização de uma segunda improvisação, incorporando recursos pedagógicos específicos.
- Observação da forma como os recursos enriquecem a experiência de contação de histórias e engajam as crianças.

4. Produção de Dados das Crianças

Objetivo: Capturar a perspectiva das crianças e seu envolvimento na narrativa.

Atividades:

- Criação de registros visuais, como desenhos, pelas crianças, refletindo suas preferências por personagens e partes cativantes da história.

5. Produção de dados com crianças e familiares

Objetivo: Compreender a experiência holística da comunidade educativa na pesquisa.

Atividades:

- Combinação e análise dos dados textuais, improvisações, recursos pedagógicos e registros visuais.
- Identificação de padrões e tendências nas respostas das crianças e nas práticas das professoras.

APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE PRODUÇÃO DE DADOS PARA O ATELIÊ DE NARRATIVAS PARA INFÂNCIAS

1. Momento de Acolhida e Preparação

Objetivo: Estabelecer um ambiente acolhedor e preparar os participantes para as atividades.

Atividades:

- Iniciar com músicas do cancioneiro infantil.
- Promover uma discussão inicial sobre a importância da contação de histórias na vida das professoras.

2. Reflexão sobre a Experiência de Contação de Histórias

Objetivo: Compreender as experiências passadas das professoras com histórias e a relação delas com a literatura infantil.

Atividades:

- Realizar debates e perguntas sobre como as professoras foram introduzidas à contação de histórias.
- Explorar a importância das histórias em suas vidas e na formação pessoal.

3. Contação de Histórias por Professores

Objetivo: Observar como as professoras contam histórias para crianças e suas intenções.

Atividades:

- Registrar a contação de histórias por parte das professoras para crianças, permitindo que as crianças participem, façam perguntas e interajam com a história.
- Incentivar a reflexão sobre o papel da criança como protagonista na contação de histórias.

4. Produção de Histórias

Objetivo: Explorar a criação de histórias em conjunto com as professoras, promovendo a expressão criativa.

Atividades:

- Facilitar a produção de uma história em colaboração com as professoras, incentivando a participação ativa das crianças.
- Discutir os recursos lúdicos e literários necessários para criar uma história envolvente.

5. Dinâmica de Avaliação e Encerramento do Ateliê

Objetivo: Avaliar o impacto do ateliê e permitir que os participantes compartilhem suas percepções e aprendizados.

Atividades:

- Realizar uma discussão final para avaliar a experiência do ateliê.
- Coletar feedback das professoras e das crianças sobre o ateliê e o processo de contação de histórias.
- Encerrar o ateliê de maneira acolhedora e reflexiva.

6. Análise de Dados

Objetivo: Analisar os dados coletados durante o ateliê para identificar tendências e compreender o impacto das atividades.

Atividades:

- Transcrever as interações, discussões e histórias produzidas durante o ateliê.
- Realizar análise qualitativa para identificar contradições e tendências nas percepções das professoras e das crianças.
- Relacionar os resultados com a teoria pedagógica de referência, como a ideia de formação integral e a relação teoria-prática.