

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA SOCORRO DE ALMEIDA**

**ERA UMA VEZ... A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO FAZER PEDAGÓGICO DE  
PROFESSORES DE CRECHE**

**CAMPO GRANDE – MS**

**2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA SOCORRO DE ALMEIDA**

**ERA UMA VEZ... A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO FAZER PEDAGÓGICO DE  
PROFESSORES DE CRECHE**

Relatório de dissertação apresentado ao curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre. Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra.

**CAMPO GRANDE – MS**

**2018**

Maria Socorro de Almeida

ERA UMA VEZ ... A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO FAZER PEDAGÓGICO DE  
PROFESSORES DE CRECHE

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,  
da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito  
final para a obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA



---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra - UFMS  
Orientadora



---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Marta Regina Brostolin - UCDB  
Membro Titular



---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Sônia da Cunha Urt - UFMS  
Membro Titular

Campo Grande - MS, 23 de abril de 2018

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me oportunizado realizar mais um sonho educacional que foi cursar o mestrando em educação.

A amada irmã, minha Dinda, que sempre me ajudou nas minhas lutas e conquistas. Á você Maria das Graças, meu eterno agradecimento.

Ao meu marido Alex, pela força, compreensão e por acreditar que sou CDF. Valeu, amor!!!

A minha princesa Alexa Marie, por ter compreendido minhas ausências e pelos beijos e abraços de incentivo e aconchego. Você é a razão desse estudo, minha amada filha.

A todos os meus familiares que acreditaram em mim. Obrigada.

A minha querida Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra, pelo privilégio de tê-la como orientadora, MESTRE e amiga. Pelo zelo e dedicação à minha formação intelectual e acadêmica. Pelo respeito, confiança e por me trazer de volta dos devaneios quando necessário. Meu especial e eterno agradecimento.

A minha amiga Elaine, que foi minha salvadora, consultora nas horas de desespero. Obrigada, muito obrigada.

E a todos os meus amigos que torceram e estudaram junto comigo.

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar atividade de contação de história no contexto da prática pedagógica de professoras que atuam na educação infantil, na etapa creche. O trabalho surgiu por meio de questionamentos oriundos da minha prática pedagógica, que instigou querer pesquisar essa atividade na prática de outros professores. Nossa vertente epistemológica é a Psicologia Histórico-Cultural, sustentada pelo pensamento marxista, apoiado no reconhecimento de que é pela maneira como o homem se relaciona com os meios de produção, com a organização que a sociedade cria, que ele processa suas relações e contradições. Assim, a pesquisa é qualitativa, a luz da teoria histórico-cultural, tendo como aporte autores como Vigotski (1998; 2001, 2009), Coelho (2003), Cintra (2014; 2015), dentre outros, que destacam o processo criativo infantil, a relevância das narrativas maravilhosas e a contação de história para crianças numa vertente lúdica- educacional. Adotamos como metodologia fazer um estado do conhecimento e, depois, uma investigação empírica que aconteceu primeiramente por meio de observações quando nos foi oportunizado verificar o desenvolvimento da atividade de contação de histórias desenvolvida por quatro professoras que atuam na educação infantil, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, e, no seguimento, a realização de entrevistas. Como resultado é possível dizer que é preciso investir na formação inicial e continuada do professor, com oferta de cursos que tragam em seu bojo assuntos relacionados a ludicidade e as práticas lúdicas, como a atividade de contação de histórias. Também, que a instituição infantil invista mais em recursos pedagógicos lúdicos, como livros apropriados para faixa etária de atendimento, fantoches, dedoches, aventais para contar histórias, além de ambientes convidativos para o desenvolvimento dessa atividade, pois assim, a prática pedagógica do professor torna-se mais enriquecedora. Para mais, destacamos que a atividade de contação de história assume no contexto educacional infantil um papel social e cultural significativo de desenvolvimento e aprendizagens, mediante a maneira como ela é entendida e aplicada no fazer pedagógico dos professores. Concluímos, principalmente, pela fala das professoras que elas compreendem a relevância dessa atividade para o desenvolvimento criativo, afetivo, cognitivo e físico das crianças, pois afirmam que a atividade de contação de história acontece cotidianamente no fazer pedagógico com objetivos voltados a potencialização da linguagem oral e escrita, as vivências entre seus pares no brincar de faz de conta, por meio do movimento corporal, visual e auditivo. Para as professoras a contação de história deve ser envolvente e promovendo atividades lúdicas voltadas ao prazer de aprender brincando.

**Palavras-chave: Contação de Histórias; Imaginário Infantil; Fazer Pedagógico.**

## ABSTRACT

The present study had as objective to analyze activity of storytelling in the context of the pedagogical practice of teachers who work in early childhood education, during the nursery stage. The work came about through questioning from my pedagogical practice, which instigated to research this activity in the practice of other teachers. Our epistemological aspect is Historical-Cultural Psychology, supported by Marxist thought, supported by the recognition that it is by the way man relates to the means of production, to the organization that society creates, that he processes their relations and contradictions. Thus, the research is qualitative, the light of the historical-cultural theory, having as a contribution authors such as Vigotski (1998, 2001, 2009), Coelho (2003), Cintra (2014, 2015), among others, highlighting the children's creative process, the relevance of marvelous narratives, and storytelling for children in a playful-educational way. We adopted as a methodology to make a state of knowledge and then an empirical investigation that happened first through observations when we were able to verify the development of the activity of storytelling developed by four teachers who work in early childhood education, the Municipal Network of Education of Campo Grande / MS, and, in the follow-up, interviews. As a result, it is possible to say that it is necessary to invest in the initial and continuous formation of the teacher, with offer of courses that bring in his bulge subjects related to playfulness and playful practices, such as storytelling activity. Also, that the children's institution invest more in playful pedagogical resources, such as appropriate books for the age group, puppets, fingertips, aprons to tell stories, as well as inviting environments for the development of this activity. more enriching. For more, we highlight that the activity of storytelling assumes in the educational context of children a significant social and cultural role of development and learning, through the way it is understood and applied in the pedagogical make of the teachers. We conclude, principally, by the teachers 'discourse that they understand the relevance of this activity to the children' s creative, affective, cognitive and physical development, since they affirm that the activity of storytelling happens daily in the pedagogic practice with objectives aimed at the enhancement of oral language and writing, the experiences between their peers in play makes of account, through the corporal movement, visual and auditory. For teachers the storytelling should be engaging and promoting playful activities geared to the enjoyment of learning by playing.

**Keywords:** Storytelling; Children's Imaginary; To do Pedagogical.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A menina na janela.....	17
Figura 2 – Senhora do Lago.....	27
Figura 3 – Mélusine.....	28
Figura 4 – Frontispício do Melusine .....	28
Figura 5 – Baba-Yaga .....	31
Figura 6 – Baba Yaga/Geese and Swans .....	32
Figura 7 – Ilustração de Contes de MaMère l'Oye por Gustave Doré .....	38
Figura 8 – Página de uma versão manuscrita (fins do século XVII) de Contes de MaMère l'Oye de Charles Perrault, mostrando O Gato de Botas.....	39
Figura 9 – Capa da edição de 1678, das Fábulas e selo francês em homenagem a La Fontaine .....	40
Figura 10 – As moedas-estrelas.....	41
Figura 11 – a lebre e o porco .....	42
Figura 12 – Livros de autores nacionais: Álbum das criança .....	44
Figura 13 – Anúncio destacando a obra de Lobato.....	45
Figura 14 – Sala de atendimento .....	102
Figura 15 – Pátio.....	103

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 – Dados demonstrativos do levantamento dos trabalhos .....	73
Tabela 2 – Dados descritivos dos trabalhos selecionados CAPES Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado .....	74
Gráfico 1 – Dados pesquisados de dissertações e tese.....	74
Gráfico 2 – Percentual de abordagens de pesquisa Portal da Capes .....	76
Gráfico 3 – Percentual de identificação das abordagens teóricas e/ou área de abrangência Portal da CAPES .....	77
Gráfico 4 – Dados quantitativos pesquisados de acordo com ano de publicação..	77
Tabela 3 – Dados descritivos das pesquisas selecionadas no portal da BDTD ....	78
Gráfico 5 – Percentual de abordagens de pesquisa na BDTD.....	80
Gráfico 6 – Percentual de identificação das abordagens teóricas e/ou área de abrangência na BDTD.....	80
Gráfico 7 – Dados quantitativos pesquisados de acordo com ano de publicação..	81
Tabela 4 – Perfil do sujeito pesquisado – Professoras de educação infantil - etapa Creche.....	105

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BDTD – Biblioteca Digital de Dissertações e Teses

CAPES – Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEINF – Centro de Educação Infantil

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SAS – Secretaria de Assistência Social SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>APRESENTAÇÃO: A Janela no Tempo</b> .....	16
<b>1 NARRAR E CONTAR NO TEMPO DO ERA UMA VEZ</b> .....	18
1.1 Cada um tem sua história .....	19
1.2 Conceituando a narrativa .....	20
1.3 Passeio ao reino dos contos de fadas: esclarecimentos pertinentes ...	24
1.3.1 Primeira parada: o reino dos celtas .....	26
1.3.2 Segunda parada: o reino das fadas e bruxas .....	30
1.3.3 Terceira parada: Infância, educação e os contos de fadas - um pouco de história .....	<b>33</b>
1.4 Os percussores dos contos de fadas na Europa e no Brasil .....	<b>37</b>
1.4.1 Charles Perrault .....	<b>37</b>
1.4.2 Jean La Fontaine .....	<b>39</b>
1.4.3 Irmãos Jacob e Wilhelm Grimm .....	<b>41</b>
1.4.4 Hans Christian Andersen .....	42
1.5 A literatura infantil no Brasil .....	43
1.6 Os contos de fadas e o imaginário humano .....	46
<b>2 O SENTIDO E O SIGNIFICADO DO PROCESSO DE CRIAÇÃO: IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS</b> .....	<b>50</b>
2.1 A escolha do método investigativo na perspectiva da teoria histórico-cultural .....	51
2.2 A contação de história como promotora da atividade criadora do imaginário infantil .....	54
2.3 A contação de história como instrumento de mediação na prática pedagógica do professor de educação infantil .....	61
2.4 A contação de histórias e a literatura infantil... Era uma vez uma estratégia pedagógica .....	65
<b>3 A MATERIALIZAÇÃO DA PESQUISA: ERA UMA VEZ A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS CONTADA PELA FALA DAS PROFESSORAS DE CRECHE</b> .....	<b>70</b>
3.1 A arte do conhecimento.....	71
3.2 Desenvolvimento da investigação: a metodologia em ação .....	71
3.3 O início: a pesquisa bibliográfica .....	82
3.3.1 Era uma vez o estado do conhecimento .....	82
3.4 Apontamentos no contexto educacional infantil: a Instituição Creche e a formação do professor .....	95
3.4.1 A formação do professor de educação infantil: algumas considerações.....	<b>99</b>
3.4.2 Centro de Educação Infantil: uma breve descrição do lócus da nossa pesquisa .....	102
3.5 Em cena: A contação de história – sua materialização no contexto da pesquisa .....	104
3.5.1 Apresentando as professoras .....	105

3.5.2	O momento da observação .....	107
3.5.3	O olhar atento que leva a imaginação: professoras em cena .....	107
3.6	Episódio 1 - O encontro com o magistério: A formação que perpassa a prática e traz momentos de reflexões .....	115
3.7	Episódio 2: A contação de história na prática pedagógica das professoras .....	122
	<b>CONCLUSÕES TEMPORÁRIAS</b> .....	136
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	143
	<b>ANEXOS</b> .....	152

## Introdução

Vou começar meu relato como no filme “O Curioso Caso de Benjamin Button”. Acho que nasci velha para a escola. Olho para os lados e vejo uma moçada fazendo mestrado comigo. Fico orgulhosa em saber que pessoas como elas poderão ajudar a melhorar nossa educação.

Fui cursar pedagogia depois de dezesseis anos que havia terminado o ensino médio. O motivo que me fez retornar a sala de aula foi o mercado de trabalho. Como já dizia Marx (2015) a força de trabalho tem sua valia.

Posso dizer que o ano de 2005 foi de mudanças significativas, pois é lembrando por uma tristeza e uma boa alegria. Nesse ano minha mãe foi morar como nosso pai maior... porém, deixou aqui sua força, seu sorriso, sua imagem gravadas nas fotos de família, guardas pelo tempo e pela minha memória. Seu amor, sinto no meu coração e naquilo que faço. Sou reflexo de sua formação. Voltando ao trabalho, em janeiro de 2005, assumi meu primeiro concurso público na atual Secretaria de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho (Sedhast). Fui lotada no programa de atenção a criança que era responsável pela administração das vinte nove creches vinculadas ao Estado. Trabalhava no setor administrativo e lidava com documentação. Na sala em que fui trabalhar todos possuíam nível superior. Nesse local pude perceber que estava parada no tempo, que precisava de uma formação acadêmica, pois estava vivendo já na era da globalização e da internet. E como dizem: conhecimento é poder!

Então, nesse momento, percebi que era preciso retornar a escola. Pensei: vou prestar vestibular para história, é um curso noturno, menos concorrido e tem disciplinas com assuntos que eu gosto – história. Fiz inscrição para o vestibular de inverno e, a princípio, a opção era pelo curso de história, entretanto, um erro de digitação me fez cursar pedagogia em educação infantil. Acreditem, fiz de tudo para reverter a situação. Como não tinha mais jeito, prestei o vestibular. E para minha surpresa, pois não estudei e estava ausente da escola há dezesseis anos, passei. Assim, minha trajetória acadêmica começou no ano de 2006, quando ingressei no curso de pedagogia – com habilitação em educação infantil, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Lembro que ao olhar os rostos daquelas pessoas, quase todas com idade entre dezoito e vinte e dois anos, pensei: “nossa, vai ser difícil acompanhar esse pessoal”. Não me esqueço da metáfora feita por uma professora no meu primeiro dia de aula sobre a roda, a ciranda: ao darmos as mãos essas se ligam e os braços se tornam pontes e giram, de forma que o movimento cria uma energia, possibilitando que as emoções surjam: o real se transforma em fantasia e o imaginário ganha infinitas formas.

Os anos na faculdade foram bons. Fiz boas amizades que ainda as mantenho. Me formei para uma carreira que traz na sua história muitas lutas, uma organização de classe trabalhadora, que teve seu tempo de glória, mas, que vive hoje, um tempo de reflexão e adoecimento. Mesmo a sociedade e o poder público querendo descaracterizar a escola, transforma-la como diz Urt (2012), num grande mercado e o aluno em consumidor, mesmo assim, a escola e o professor sobrevive nesse tempo de individualidade e globalização.

Nesse percurso, descobri que gosto realmente de estudar, gosto de pensar que vou conhecer algo novo, uma perspectiva de alguém que olhou o mundo por outra prisma. Nessa minha busca conheci a teoria histórico-cultural, que estudei na disciplina ministrada pela profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra e no grupo de estudo GEPEMUL. Costumava falar para ela que apenas queria o canudo, “jamais” seria professora. Foi na aula dessa professora que ouvi falar pela primeira vez em Vigotski – um homem além do seu tempo. Um homem que entendeu que o ser humano deve ser estudo na sua plenitude humana. E, conhecer essa teoria me ajudou muito a ser uma pessoa melhor, uma pessoa que consegue ver os movimentos sociais de modo mais real, que começa a entender a singularidade e o coletivo. Ela me ajuda a ser uma profissional que tenta valorizar o que temos de melhor – nossa história. Passei a compreender que é por ela que podemos refletir quem somos, de onde viemos, para onde queremos ir. É por nossa história que nos tornamos humano.

Por acreditar nessa afirmação, que esse estudo se materializou. Ao olhar minha prática pedagógica percebo que contar histórias para crianças propicia a elas uma catarse de emoções, de sentimentos que são tão novos e, às vezes, de difícil compreensão para as mentes que encontram-se em processos de construções.

Diante disso, partimos da hipótese que a contação de história inserida na prática pedagógica de professores atuantes na educação infantil, sobretudo na etapa

creche, com objetivos pedagógicos em uma vertente interativa e dinâmica de construção com as outras linguagens, mediará situações estimulantes de vivências que promovam o desenvolvimento e aprendizagens nas crianças, possibilitando que elas expressem suas falas, levantem hipóteses, demonstrem sentimentos e formulem conclusões. Em relação ao professor, que ela pode viabilizar uma prática pedagógica mais rica, voltada, principalmente, a reflexão dos possíveis saberes e fazeres.

Portanto, nosso objetivo geral buscou pesquisar na prática pedagógica de professoras atuante na educação infantil – etapa creche, a constituição da atividade de contação de história. Na continuidade, elegemos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Compreender a importância da contação de histórias, tendo como aporte os clássicos contos de fadas e os demais livros da literatura infantil.
- ✓ Pesquisar a contação de história por meio de uma revisão bibliográfica, constituindo o estado do conhecimento.
- ✓ Investigar a atividade de contação de história como estratégia educacional para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.
- ✓ Analisar a atividade de contação de história na prática pedagógica, contextualizada pela fala de professoras.

Para iluminar esse processo investigativo, elegemos como metodologia os seguintes instrumentos:

- ✓ Pesquisa bibliográfica: revisão de literatura e elaboração do estado do conhecimento.
- ✓ Observação.
- ✓ Questionário semiestruturado, contendo questões objetivas e subjetivas.
- ✓ Entrevista semiestruturada.
- ✓ Análise dos dados coletados.

Assim, após cumpridas as etapas que compõe a elaboração desse relatório, nosso estudo inicialmente partiu da abordagem sobre questões importantes como, a exemplo, o surgimento do sentimento de infância e o surgimento da instituição infantil creche. Em relação à criança e a infância, buscamos aporte na obra de Ariès (1981),

o diálogo e o conhecimento necessário para entender que a criança como indivíduo existia, mas, sua infância não. Nesse contexto, entendemos que historicamente criança e infância, viveram momentos que passaram por processos de invisibilidade, neutralidade, morte, paparicos, visibilidade e de necessidade social de acesso a educação. Houve nesse processo um momento em que a educação surge para atender, docilizar e institucionalizar a infância. Também, trouxemos apontamentos significativos sobre a historiografia da instituição infantil creche. Nesse seguimento, delineamos nosso estudo da seguinte maneira:

O primeiro capítulo faz um passeio no universo que engloba as narrativas. Ele apresenta conceitos referentes a constituição da narrativa do ponto de vista da linguística e filosofia. Na continuidade, enveredamos pelo reino dos contos de fadas, que teve como principal interlocutora nessa jornada investigativa a Prof.<sup>a</sup>. Dra. Nelly Novaes Coelho, profunda pesquisadora dessa temática. Assim, conhecemos a cultura dos celtas, as fadas e as bruxas, a contação de história como uma prática antiga e agora como uma estratégia educacional, tendo como aporte os livros infantis.

O segundo capítulo dialoga com teoria histórico-cultural que tem como principal representante Lev S. Vigotski. No primeiro momento, fizemos um apanhado histórico do método desenvolvido por esse autor e seus colaboradores. Em continuidade, dialogamos com suas ideias, no que tange ao processo criativo e imaginativo na infância. Ainda, o papel mediador que o professor desempenha e a função crítica e emancipatória que a literatura infantil pode ter socialmente.

O último capítulo compõe as fases da nossa pesquisa. Ele apresenta um estado do conhecimento, quando buscamos pesquisas que se aproximassem do nosso objeto de estudo, trazendo apontamentos que evidenciam a relevância dessa temática para nossa pesquisa. No segundo momento, apresentamos a parte empírica da pesquisa, que aconteceu por meio de observações e entrevistas com quatro professoras que atuam na educação infantil etapa creche.

A partir das interlocuções entre os diversos elementos e sujeitos que compõe o espaço social educativo, apontamos que a instituição educacional infantil deve buscar um fortalecimento político e social, ampliando as discussões perante a sociedade da importância que ação pedagógica desempenha nesse *locus*. Com vistas à isso, entendemos que é necessário a elaboração de estratégias pedagógicas que obtenham resultados favoráveis em prol desse objetivo. Nesse caso, evidenciamos a

importância da contação de história, uma vez que essa atividade possibilita abranger inúmeros assuntos, com diversos contextos e vivências. Além disso, a prática pedagógica pressupõe um processo de constante diálogo, reflexão e mudanças. Nesse movimento dialético e reflexivo que oportuniza a contação de histórias, os professores tem a possibilidade de elaborar e reelaborar suas ações, tendo como termômetro a devolutiva das crianças. Ao final, o estudo aponta que é preciso investir na formação inicial e continuada dos professores, inserindo temáticas que demonstre que a contação de história é ação metodológica que oportuniza as crianças desenvolverem suas potencialidades e ter vivências educacionais mais enriquecedoras. Ela deve ser entendida como um momento lúdico, que abrange assuntos que perpassam o imaginário infantil, até as questões culturais e sociais.

## APRESENTAÇÃO –

### A JANELA NO TEMPO ...



Figura 1: Fonte: Menina na Janela.

Disponível em: <<https://amenteemaravilhosa.com.br/como-voce-exerce-autoridade-seus-filhos/>>.

Acesso em: 04 Abr. 2017.

No tempo passado, no pretérito do tempo, as palavras são as construções materiais daquilo que é distante, mas que se faz presente no ressoar melódico da voz daquele que conta uma história, da mente que cria e escreve aquilo que se vê, escuta, imagina, vive e faz. As palavras são eternos carteiros, mensageiras daquilo que fomos, daquilo que somos e daquilo que poderemos ser.

Nesse embalar de palavras, na hermenêutica dos discursos encontramos personagens que sobreviveram aos percursos que se encontraram e se entrelaçaram nas mutações sociais dos tempos históricos: do berço, do asilo e do trabalho. São personagens repaginados no tempo dos downloads, da conectividade e individualidade sobreposta a afetividade. Neles ainda existem, sonhos e brincadeiras, avanços e retrocessos, esperança e solidão. Em cada episódio de experiências vividas nesse universo globalizado por essas personagens, é preciso lembrar que, em cada sonho sonhado adicionam suas pitadas individuais de imaginação, pitadas de verdades, pitadas de frustrações, pitadas de saberes e fazeres, uma pitada universal de realizações. Era uma vez uma narrativa que conta sobre histórias que vão além da imaginação dos contos de fadas.

## CAPÍTULO I

---

### NARRAR E CONTAR NO TEMPO DO ERA UMA VEZ...

---

Este capítulo discorre primeiramente sobre o conceito de narrar como um elemento da língua formal, cultural e sua constituição social. Para dissertar sobre o assunto, buscamos aporte em autores do âmbito da linguística e da filosofia, por entendermos que as discussões e análises referentes essa temática encontradas nos estudos dessas áreas do conhecimento podem elucidar nosso estudo. A seguir, enveredamos pelo mundo do “Era uma Vez...”, e fizemos um resgate histórico dos contos de fadas, apresentando seu caráter cultural, social, imaginário e a importância que possuem para a infância e sua utilização na educação infantil.

#### **A Língua de Nhem**

**Cecilia Meireles**

Havia uma velhinha que andava aborrecida,  
Pois dava a sua vida para falar com alguém.

E estava sempre em casa a boa velhinha  
Resmungando sozinha:  
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

O gato que dormia no canto da cozinha  
Escutando a velhinha, principiou também  
A miar nessa língua e se ela resmungava,  
O gatinho a acompanhava:  
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

Depois veio o cachorro da casa da vizinha,  
Pato, cabra e galinha de cá, de lá, de além,  
E todos aprenderam a falar  
Noite e dia naquela melodia  
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

De modo que a velhinha que muito padecia  
Por não ter companhia nem falar com ninguém,  
Ficou toda contente,  
Pois mal a boca abria tudo lhe respondia:  
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

## 1.1 Cada um tem sua história

Cada pessoa tem sua maneira de se comunicar, seja por sua língua falada, escrita, desenhada, animada, gesticulada ou coisa assim, como a velhinha que dava a sua vida para falar com alguém. Pensamos que antes mesmo de nascermos, já temos uma história. Depois, os fatos importantes ou insignificantes farão parte dessa história, pois ela se constrói gradativamente, possibilitando visitá-la e revisitá-la infinitas vezes, permitindo, assim que, façamos leituras diferentes e ressignificando-a ao longo da vida.

Escutar história é uma das primeiras ações que o ser humano faz. É comprovado que o feto já escuta no ventre de sua mãe, reconhecendo sua voz logo após o seu nascimento. É durante o período de gestação que vários significados vão surgindo, como é o caso da escolha do nome. Simbolicamente, os nomes dados às crianças possuem significados que podem expressar marcas históricas da família, assim como também, representar marcas importantes da história da humanidade.

Assim também acontece com o ambiente e trama da narrativa da qual cada criança será protagonista, porque os fatos dessa história são inúmeros: a vontade, a atitude, as descobertas, os aprendizados, as decepções, as vitórias. O acervo é imenso, contudo, cabe no livro “da memória”, composto por capítulos importantes que estão divididos em fases: inicia-se pela infância, passa pela adolescência e juventude, depois pela vida adulta, terminando, por fim, na velhice.

Por isso, nossas primeiras leituras segundo Antunes (2006) se dá por meio dos significados atribuídos pelos cinco sentidos: a visão – essa vai melhorando aos poucos e ampliando a cada dia, quando é possível olhar o rosto e o sorriso da mamãe. Audição e tato - pelas cantigas de ninar, o som melodioso da fala, pelo toque afetuoso e carinhoso que acalma, afaga e leva a um repouso sereno. O olfato e paladar – pelo cheiro e sabor do leite materno, da sensação prazerosa que a amamentação oferece e satisfação de saciar a fome. Portanto, percebemos que o corpo é responsável por nossas primeiras leituras, uma vez que é por meio de todas essas sensações que o mundo e as pessoas vão criando formas e aquilo que é relevante vai marcando a nossa história.

E, essa história é sempre escrita no tempo presente e lembrada no pretérito - era uma vez... O que importa? Tudo. Pois, o que seria do ser humano sem suas lembranças, experiências de sentidos e significados perante a maior de todas as aventuras escritas, que é viver?!

## 1.2 Conceituando a narrativa

Ao buscarmos na história da humanidade encontraremos referências que indicam que contar história foi algo que surgiu desde o momento que o homem desejou se comunicar, seja por meio de pinturas, gravuras ou desenhos, etc.

Diante disso, o sentido que tentamos exprimir nesse estudo nos faz refletir, primeiramente, ao ato de narrar. Assim, começamos essa discussão por um breve conceito do que seja uma narrativa.

O significado da palavra “narrativa” no dicionário Houaiss *online* é definido como “relato, exposição de um fato, de um acontecimento; narração; conto, novela”. Sua origem encontra-se no verbo “narrar”, cuja etimologia é procedente do latim *narrare*, que alude ao ato de contar uma história, de explanar, fazer relato de fatos, apresentar um relatório.

De acordo com Rosa (2007, p. 11), narrar significa contar uma história, desenvolver um conto, enunciar um romance ou uma crônica. Para a autora é reviver o vivido, ou viver algo totalmente novo. É fantasiar e fazer parte da fantasia de alguém. É compartilhar conteúdo enquanto se observa a expressão.

Na linguística, a narrativa significa a exposição de fatos, uma narração, um conto ou uma história, sendo expressada por várias formas de linguagem, como a fala, a escrita, pela visual (representação por imagens), pela expressão corporal, musical e teatral, dentre outras. A exemplo, temos os contos e as novelas, as história em quadrinhos, os romances, as pinturas, as notícias de jornal que podemos, dizer dentre outras, são maneiras de se contar uma história, ou seja, são narrativas.

Para mais, Leal (2011), elucida que a teoria existente sobre a narrativa é aquela que orienta a procurar na subjetividade dos romances, que não fala mais das frases,

mas do texto, a análise do tecido que forma o sistema teórico que compõe o texto de ficção no nível da estrutura e do sentido.

Em termos literários, um dos primeiros estudos da narrativa apontados pelos estudiosos começou com a Poética de Aristóteles, escritos em torno do ano de 335 a.C. , “a profundidade com que este autor analisou a tragédia foi tão grande que até hoje está permanece, sendo uma obra de referência para o entendimento da narrativa” (VIEIRA,2001 p. 599).

Prosseguindo, Leal (2011), aponta que a teoria da narrativa somente começou a ganhar um corpo próprio com as pesquisas de Vladimir. I. Propp<sup>1</sup>, em 1923. O autor elucida que Propp selecionou em mais de 200 contos russos uma sucessão de funções narrativas que se reprisavam em todos os contos. Nelas sempre existiam um herói (e um anti-herói), uma missão a cumprir, e uma recompensa. O herói sempre passa por transformações na missão. Deste modo, as conexões entre os personagens dessa ação, que se dá no tempo, eram disjuntivas ou conjuntivas, de modo que concediam corpo à narrativa. Então, aquilo que era meramente relações entre personagens, tornou-se manipulações entre eles. “[...] V. Propp demonstrou que os contos populares se constituem sempre em torno de um núcleo simples. O herói sofre um dano ou tem uma carência, e as tentativas de recuperação do dano ou de superação da carência constituem o corpo da narrativa”. (LAFETÁ, 2004, p. 79). Em síntese, o aperfeiçoamento do esquema.

Já na visão de Roland Barthes<sup>2</sup> (2011, p. 19) “inumeráveis são as narrativas do mundo”. A narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias”. O autor esclarece que, podemos encontrar a narrativa presente no mito,

---

<sup>1</sup> Estruturalista [russo](#) que analisou os componentes básicos do enredo dos [contos](#) populares russos visando identificar os seus elementos narrativos mais simples e indivisíveis. Foi um dos expoentes da [narratologia](#). Propp recolheu vários contos tradicionais até chegar a um "corpus" de 449 contos. Procurou uma estrutura nesse corpus e encontra 31 funções. Disponível em: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/Vladimir\\_Propp](https://pt.wikipedia.org/wiki/Vladimir_Propp)>. Acesso em: 15 Nov. 2016.

<sup>2</sup> Escritor, filósofo e crítico literário francês que se tornou referência pela aplicação de métodos semiológicos à análise das obras literárias. É considerado um dos mais importantes pensadores contemporâneos, representante do pós-estruturalismo e do desenvolvimento da semiótica. Disponível em <: <http://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/roland-barthes-pensador-frances-que-jogou-um-novo-olhar-sobre-linguagem-18025432#ixzz4nWzulb5M> >. Acesso em: 15 Nov. 2016.

na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Para mais, ele aponta que a narrativa sob estas formas quase infinitas está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades (BARTHES, 2011). Assim esclarece:

A narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativas; todas as classes, todos os grupos humanos tem suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, e mesmo opostas; a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura: internacional, trans-histórica, trans-cultural; a narrativa está aí, como a vida. (BARTHES, 2011, p. 19).

Por fim, fica evidente que o autor reconhece que a narrativa nasce junto com vida humana. Não existe história humana sem personagens, narradores e ouvintes.

Na corrente filosófica alemã, encontramos no pensamento do filósofo Walter Benjamin <sup>3</sup>(1926) um conceito mais aprofundado do que seja uma narrativa. No ensaio “O Narrador” (1985), ele traça uma reflexão sobre a arte de narrar, afirmando que a narrativa está repleta de muito sentido e significado histórico-sociológico, que floresceu por muito tempo entre os artesãos – no campo, no mar e na cidade. Em certo sentido, é uma forma artesanal de comunicação. (BENJAMIN, 1987, p. 205).

Em seu posicionamento, aquele que narra é apenas uma voz conhecida, mas, afastada de nós. “Por mais familiar que seja seu nome, o narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva. Ele é algo de distante, e que se distancia ainda mais” (BENJAMIN, 1987, p. 197). Contudo, afirma que na narrativa imprime-se a marca do narrador.

Portanto, o elemento principal de uma narrativa reside na experiência vivida; “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”

---

<sup>3</sup> Walter Benjamin pertence à teoria crítica em sentido amplo, isto é, à corrente de pensamento inspirada em Marx que, a partir ou em torno da Escola de Frankfurt, pôs em questão não só o poder da burguesia, mas também os fundamentos da racionalidade e da civilização ocidental. Amigo íntimo de Theodor Adorno e Max Horkheimer, ele sem dúvida influenciou seus escritos e, sobretudo, a obra capital que é a Dialética do esclarecimento, em que se encontram muitas de suas ideias e, às vezes, “citações” sem referência à fonte.

Disponível em: < [https://pcb.org.br/fdr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=403:sete-teses-sobre-walter-benjamin-e-a-teoria-critica&catid=2:artigos](https://pcb.org.br/fdr/index.php?option=com_content&view=article&id=403:sete-teses-sobre-walter-benjamin-e-a-teoria-critica&catid=2:artigos) >. Acesso em 16 Nov. 2016.

(BENJAMIN, 1985, p. 198). Isso significa que é a experiência que possibilita a continuidade da narrativa, pois ela legitima-se pela oralidade (linguagem), pela contação de caráter participativo, que se transmite de boca em boca, em um ambiente sociocultural. E esse fenômeno somente é possível pela presença do narrador. Quem escuta uma história está em companhia do narrador, e mesmo quem a lê partilha dessa companhia. (BENJAMIN, 1985, p. 213).

Sendo assim, o narrador é um elemento de fundamental importância no processo de uma narrativa, visto que é essencialmente um bom samaritano, alguém que conhece a história, sabe contá-la e por isso poderá semear e dar conselhos. Portanto, na dimensão educacional temos na narrativa (o contar histórias) como fonte e troca de experiências.

Ao tratar sobre experiência infantil, Benjamin (1985, p. 252) acredita que “a repetição é para a criança a essência da brincadeira, que nada lhe dá tanto prazer como ‘brincar outra vez’”.

A narração inscreve a experiência numa temporalidade que não é a de seu acontecer (ameaçado desde seu próprio começo pela passagem do tempo e pelo irrepetível), mas a de sua lembrança. A narração também funda uma temporalidade, que a cada repetição e a cada variante torna a se atualizar. (SARLO, 2007, p. 24-25)

Para Santos (2015), isso significa que enquanto o adulto descreve sua experiência, no caso o professor, a criança se fundamenta na repetição típica da brincadeira e dos jogos como forma de elaboração de suas experiências.

Fazendo uma ligação entre a narração e a educação, Santos (2010, p. 1) ressalta que é no entremeio a esses dois momentos – a natureza da criança e a finalidade da educação – que a narração necessita ser pensada como uma ferramenta pedagógica. Nesse aspecto, defende que “a narração é instrumento para ser usado através da educação na busca pela emancipação humana. Assim sendo, justifica-se o fato de pensar no professor como narrador” (SANTOS, 2010, p. 2).

Dada a essa conjuntura evidenciada pelas ideias de Benjamin, torna-se evidente que a narrativa se apresenta como uma ferramenta fundamental no desenvolvimento humano e da sociedade na qual o sujeito encontra-se inserido. “Narrar é acima de tudo, lutar contra o esquecimento das tradições que nos

plasmaram, das identidades de que nos investimos, dos projetos de futuro que acalentamos. Contamos histórias porque não sabemos finitos” (TADDEI, 2009, p. 29). Entende-se, então, que a narrativa compõe a gênese da interação humana.

### **1.3 Passeio ao reino dos contos de fadas: esclarecimentos pertinentes**

Antes de iniciarmos especificamente nosso diálogo sobre os contos de fadas, precisamos esclarecer que esse tema é extremamente abrangente, não sendo possível nesse estudo um aprofundamento maior sobre a temática, como por exemplo, seu aspecto psicanalítico. A vista disto, Coelho (2009, p. 3) nos explica que:

Definir ou caracterizar essa matéria-prima e diferenciá-la da linguagem em que ela se expressa e se comunica é tarefa difícil, porque o mundo dos mitos, dos arquétipos e dos símbolos não tem demarcações teóricas, nítidas, entre eles. A volumosa bibliografia teórica acerca desses fenômenos não chega a caracterizá-los em definitivo, principalmente porque os termos “mito”, “arquétipo” e “símbolo” são usados quase que aleatoriamente pelos diferentes estudiosos. O que para um é “mito”, para outros é “arquétipo” ou “símbolo” e assim por diante. Confrontando entre si os mais importantes teóricos (Bachofen, Eliade, Campbell, A. Jolles, Durand) e relacionando suas diferentes definições com os textos literários (míticos ou arquétipos) aos quais cada um se refere, chegamos a uma delimitação que, na prática, servirá como “seta orientadora” para diferenciarmos a natureza de cada um deles. Sintetizando: mitos nascem na esfera do sagrado; arquétipos correspondem à espera humana e símbolos pertencem à esfera da linguagem, pela qual o mito e arquétipos são nomeados e passam a existir como verdade a ser difundida entre os homens e transmitida através dos tempos.

Portanto, nesse estudo apenas iremos dar um “passeio no reino dos contos de fadas”, caracterizando mais o seu aspecto histórico. Nosso ponto de partida começa pela cultura mística dos Celtas e essa escolha deu-se pela riqueza cultural desse povo que ainda nos brinda com histórias magníficas, hoje acessíveis por diversos meios de comunicação, seja por livros, filmes ou séries de TV, jogos de vídeo games, pela internet, etc. Quem nunca quis ser uma fada, uma princesa, o Rei Arthur, voar em um dragão, comer os doces da casa da bruxa e voar em suas vassouras? Nessa era de projeção 3d, nossos heróis e vilões ganharam as ruas. Basta olharmos para o mundo dos Cosplay (abreviação de costume play, que representa o uso de roupa e acessórios caracterizantes de uma personagem real ou fictícia, que ganhará vida pela personificação e interpretação), que a cada ano agrega mais adeptos a este novo estilo imaginativo de viver.

No passado, as convenções eram sobre o luar, ao som melodioso dos grilos e da luminosidade do fogo. O rituais e costumes eram sagrados e, envolto de tanta crueldade, sonhar era permitido. E porque sonhar sozinho, se era na coletividade que o sonho se materializava pela voz de alguém?

Sabemos que os povos antigos pautavam sua cultura na sabedoria popular e na troca de experiências. O mais provável é que os contos narrados desde a antiguidade em volta das fogueiras pelos camponeses celtas, eram histórias que traziam em sua trama relatos, fatos, acontecimentos de histórias verdadeiras, contudo, incrementadas de fantasias e muitos valores éticos e morais.

Imagino que, desde sempre, toda vez que um ser humano se senta à beira de uma fogueira numa noite escura e pára de pensar em circunstâncias exteriores, deixando-se entreter pelo vaivém das labaredas, alguma coisa especial acontece. Não é por acaso que o momento de contar histórias está ligado na nossa memória com a presença de algum tipo de fogo. Antigamente a fogueira, o fogão a lenha, o lampião aceso na porta da casa, ou as velas, reuniam as pessoas em torno de aconchego da semi-escuridão. Momento propício para o descanso depois do trabalho, para se vaguear pelas sombras e mistérios da noite, à vontade, deixando as palavras soltas passeando à toa pelos causos, pelos assombros, pelas perguntas sem respostas, pelos fatos engraçados, pelas dificuldades da vida. (MACHADO, 2004, p. 34)

Essas narrativas eram histórias que faziam parte do cotidiano das pessoas, dos relatos que se misturavam com o local e o distante, o real e o místico, o amor e a busca da eterna felicidade. Sentar em roda, ficar em silêncio, ouvir atentamente o narrador no cair da noite é um ritual que acompanha desde sempre o ato de contar histórias e isso precede as crendices populares de muitos povos como os Celtas. Câmara Cascudo (2006, p. 229), faz um panorama significativo desses atos ritualísticos:

Os velhos irlandeses têm repugnância de contar estórias de dia porque traz infelicidade. Os Bassutos africanos crêem que lhes cairá uma cabaça ao nariz ou a mãe do narrador transformar-se-á numa zebra selvagem. Os Sulcas da Nova Guiné acreditam que seriam fulminados pelo raio. Os Tenas, do Alasca, contam estórias de dia, mas o local deve estar na mais profunda obscuridade. Essa interdição é a mesma em Portugal e na Espanha [Haiti], decorrentemente para o continente americano [Brasil]. Quem conta estórias de dia cria rabo de cotia.

Ainda, sobre o ritual da contação de história, o corpo é outra parte constituinte da narrativa, pois acaba por incorporar o linguajar do narrador. As mãos de quem narra gesticula, a voz modula e, de repente não é mais o narrador quem fala, e sim, a

personagem. O olhar de quem ouve fixa-se no narrador e, num piscar dos olhos quase imperceptível o tempo se modifica, os ponteiros do relógio adianta para o futuro ou volta-se para o passado; o presente, não conta mais porque ele é o tempo real. E o tempo de quem narra e ouve é da tridimensionalidade – da abstração imaginativa, do sonhar acordado. Benjamin (1985, 62), conjura a importância desse ritual. Em suas palavras:

Narrar histórias é sempre a arte de as continuar contando e está se perde quando as histórias já não são mais retidas. Perde-se porque já não se tece e fia enquanto elas são executadas. Quanto mais esquecido de si mesmo está quem escuta, tanto mais fundo se grava nele a coisa escutada. No momento em que o ritmo do trabalho o capturou, ele escuta as histórias de tal maneira que o dom de narrá-las lhe advém espontaneamente. Assim, portanto, está constituída a rede em que se assenta o dom de narrar. Hoje em dia ela se desfaz em todas as extremidades, depois de ter sido atada há milênios no âmbito das mais antigas formas de trabalho artesanal.

E, a simbologia do relógio que não para nunca lembra-nos que, com o passar de cada lua, com o findar de cada ano e o nascer de novos séculos, as narrativas foram sendo remodeladas pela boca do povo e pela escrita dos historiadores, folcloristas e escritores, ficando conhecidas - quem sabe pela eternidade, como contos de fadas (histórias de velhas comadres, recheadas de verdades e mentiras, contadas para entreter e ensinar de mamando a caducando).

Foi por meio dessa tradição oral, pela arte de se contar histórias que o homem conheceu outras culturas, outros povos, novos modos de sobrevivência, novas possibilidades e construiu conhecimentos. Na verdade, elas constituem uma herança que transcende seu próprio conteúdo, seu próprio tempo histórico, social e cultural.

### **1.3.1 Primeira parada: o reino dos celtas**

Os Celta eram profundos conhecedores do poder da linguagem e da imaginação. Tanto que são apontados como sendo os prováveis criadores de muitos seres imaginários, arquétipos, tais como as fadas e as bruxas, que nos causam medo e felicidades, porém, nos convidam adentrar e viver pequenos instantes no mundo dos contos de fada. Sendo assim, iniciamos nosso percurso indagando: quem foram os Celtas?

Os celtas provavelmente vieram da Ásia, e foram impelidos a emigrar para a Gália, Península Ibérica, Ilhas Britânicas, Alemanha, até que nos séculos 11 d.C. e I d.C. foram completamente submetidos pelos romanos [...]. Na vida comum eram simples e leais, e daí a sua contínua fusão com outros povos, e enorme pulverização de sua cultura pela Europa [...]. Eles eram espírito-naturalistas, isto é, deificavam todas as manifestações da natureza. Suas divindades agrárias eram femininas, por ser a agricultura, entre eles, tarefa das mulheres. Renderam culto aos animais, assim como às armas, atribuindo-lhes poderes mágicos. (COELHO, 2009, p. 39).

Adentrando na cultura desse povo antigo, as pesquisas apontam que por toda a antiguidade encontra-se registro da cultura celta, que acabou sendo suprimida pela imposição da cultura romana e da expansão do cristianismo. Mesmo diante dessa supremacia cristã, Coelho (2003, p. 47), ressalta que a cultura celta continuou exercendo muita influência entre outros povos espalhados por toda Europa. Contadores de histórias natos, os Celtas por volta do século II a.C., recitavam seus poemas, contavam suas novelas de cavalaria, com reis, dragões, donzelas, amores impossíveis, seres mágicos, majestosos e/ou cruéis. O enredo trazia personagens iluminados, bonitos, fortes, bondosos ou malvados, que cavalgavam em cavalos, transformavam-se em pássaros, cisne ou serpentes, que muitas vezes estavam destinados a ascensão ao poder ou fadados a encontrarem os braços da morte.

Para a autora foi pelo encontro da espiritualidade dos Celtas com outras culturas (bretã e germânica) que se propagou nas novelas de cavalaria a força mística céltica (ciclo arturiano) – como contado na novela arturiana que relata a trajetória do Rei Arthur e sua ascensão ao trono de Camelote, que se dá exatamente pelo seu vínculo com a espada mágica Excalibur.



Figura 2: Fonte: Senhora do Lago – Ilustração de Daniel Maclise para a edição de 1857 -de Alfred, Idylls of the King, do Senhor Tennyson. Disponível em: < <http://faculty.arts.ubc.ca/sechard/344swrd.htm>>. Acesso em 10 Jun. 2017.

Diante desse contexto literário, Campos (2010, p.153) aponta que todos os contos provenientes de origem céltica que lemos atualmente retratam a reverência que esse povo alimentavam pela oralidade, conferindo as palavras um caráter quase que sagrado e atribuindo um aspecto mágico. Para autora é evidente que as narrativas Celtas tinham um cunho mitológico e abordavam em grande parte as batalhas travadas entre deuses e monstros, homens e criaturas fantásticas, onde o feminino era quase sempre presente, sendo representado pela imagem da mulher criada a partir de elementos da natureza e incorporada com elementos não humanos.

Nesse contexto histórico/mítico, avulta uma nova imagem de mulher, que se impõe por sua força interior e poder sobre os homens e a natureza: a mulher com poderes sobrenaturais. 'Imagem arcana' ligada às druidesas, sacerdotisas tidas como magas e profetistas, que deram origem às grandes figuras femininas das novelas arturianas. Uma das druidesas mais célebres é Melusina, sacerdotisa da ilha do Sena, mulher de grandes poderes e beleza, encarnação das forças do Bem e do Mal e que por vezes aparece transformada em serpente. Venerada como sagrada, todas as manifestações da natureza (fertilidade do solo, plantas, árvores, bosque, frutos...), os celtas consideravam os rios, fontes e os lagos lugares sagrados. A água era reverenciada como grande geradora da vida. Foi na água que a figura da fada surgiu entre os celtas. (COELHO, 2003, p. 71).

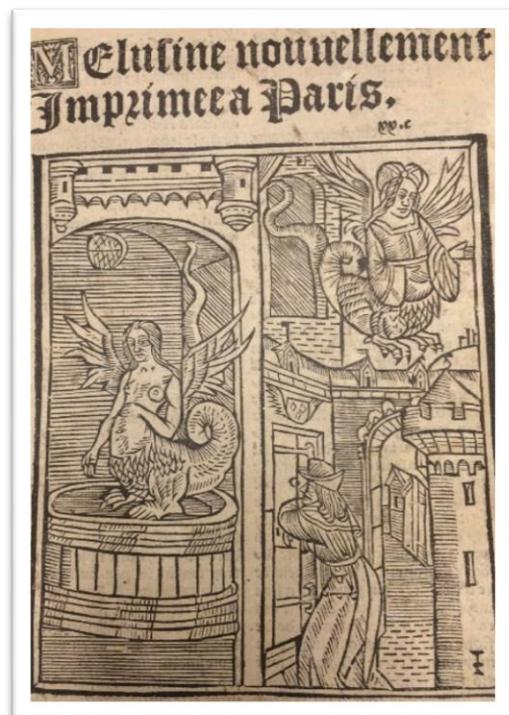
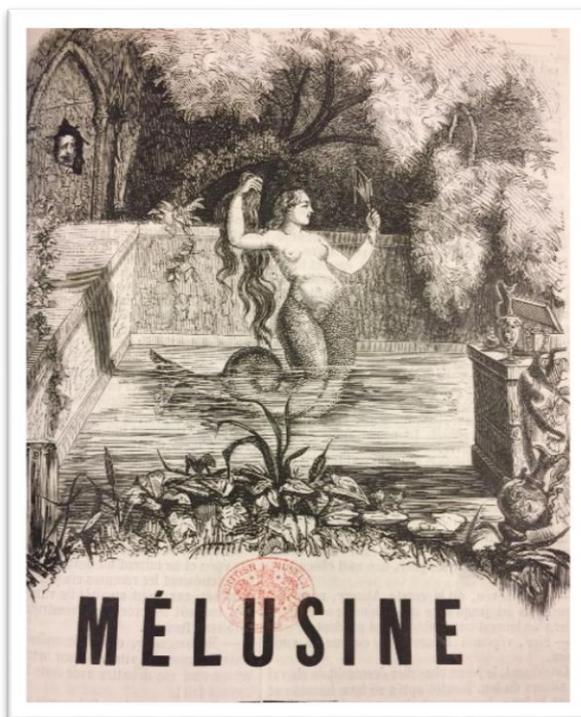


Figura 3: Fonte: Mélusine, uma edição do lançamento de Jean d'Arras (Paris, 1859) 12430.m.2 Biblioteca Britânica do século 19. [Vol. 7].

Figura 4: Fonte: Frontispício do Melusine (Paris, 1530) C.97.bb.30.

Disponíveis em: <http://blogs.bl.uk/european/animal-tales/> > Acesso em 02 Jun. 2017.

Todas essas narrativas célticas eram permeadas pela forte ligação e intercâmbio com os elementos da natureza (água, ar, terra e fogo) e intenso culto a espiritualidade.

Coelho (2003, p. 53), esclarece que por volta do século XII, durante o reinado de Luís VII, foi na França que a matéria novelesca bretã desabrochou para o mundo, uma vez que pela “influência da rainha Aleinor D’Aquitânia, um novo clima, menos rude, mais cortês e mais culto, começa a se impor entre os cortesãos”. Marie de France foi a mais importante divulgadora da matéria bretã. Ela criou em sua corte em *champagne*, um centro de irradiação cultural onde as narrações manifestavam a imaginação pelas palavras de um mundo invisível ao olhos humanos. E assim, a exemplo do que ocorria no castelo no oeste da França, as damas parisienses começaram a contar muitas histórias nos salões literários que retratavam uma nova espécie de amor: “o amor cortês”.

Neles se expressa uma nova visão de mulher, do amor e de um mundo misterioso, em que os objetos têm vida, as fadas e os magos reinam, os animais falam, os homens transformam-se em animais, os heróis realizam feitos sobre-humanos e no qual existem os filtros do amor. Contra a brutalidade dos tempos medievais, iniciava-se uma época de tendência a humanizante e espiritualidade. (COELHO, 2003, p. 54).

Cabe salientar que naquele tempo, já existiam pessoas que eram profissionais da arte de se contar histórias, contudo, a historiografia admite que essa era uma arte dominada pelas mulheres, principalmente as mais velhas. E isso já ocorria desde antiguidade, uma vez que “[...] pelos escritos de Platão sabemos que as mulheres mais velhas contavam às suas crianças histórias simbólicas — “*mythoi*”. Desde então, os contos de fada estão vinculados à educação de crianças” (FRANZ, 1990, p. 7).

O êxito das narrativas novelísticas céltico-bretã é percebido principalmente no período do Renascimento que, desde então, vem sendo recontadas infinitas vezes até chegar ao nosso conhecimento atual. Nesse caminho percorrido pelas narrativas, esse gênero literário encontrou adeptos importantes, ilustres pensadores e romancistas. Coelho (2003) relata que Shakespeare (1564-1616) foi um grande apaixonado por esse tipo de literatura.

Nesse território encantado, o conto de fadas tornou-se uma expressão popular, uma metáfora, caracterizada pelas infinitas narrativas orais, contadas por pessoas

simples, anônimas que “constituem a mais vital ligação que temos com o universo da imaginação de homens e mulheres comuns, cujo o trabalho criou o mundo” (CARTER, 2005, p. 7).

Quem os criou? Não sabemos. Os contos de fadas não tem um único criador. Eles nasceram no berço da imaginação cultural e são alimentados pela criatividade daqueles que contam e recontam suas histórias. Como diz o poeta alemão Schiller (apud BETTELHEIM, 2002, p. 5) “há maior significados profundo nos contos de fadas que me contaram na infância do que na verdade que a vida ensina”.

Por essa afirmação podemos entender que o conto de fadas traz algo em seu cerne que encanta a humanidade, tanto que sua existência perdura até os dias atuais.

### **1.3.2 Segunda parada: o reino das fadas e bruxas**

Como se vê, as fadas e as bruxas são concebidas como seres fascinantes e repugnantes em inumeráveis narrativas de diversas culturas, que demonstram o imenso fascínio, interesse e veneração que as pessoas tinham por esses seres fantásticos, místicos e imaginários. Assim, a historiográfica acredita que as fadas e bruxas foram criadas na cultura celta, nascendo da junção do misticismo, da imaginação, pela espiritualidade e ao culto à natureza, propriamente ... nas águas do rio Sena. “Se há personagem que apesar do correr dos tempos e da mudança de costumes, continua mantendo seu poder de atração sobre adultos e crianças, essa é a Fada”. (COELHO, 2003, p. 72). Nesse sentido, encontramos a seguinte descrição feita por Borges (2007, p. 92), referente as fadas:

Seu nome se vincula ao vocábulo latino *fatum* (fado, destino). Intervêm magicamente no que sucede aos homens. Já foi dito que as fadas são as mais numerosas, as mais belas e as mais memoráveis das divindades menores. Não estão limitadas a uma única região ou a uma única época. Os antigos gregos, os esquimós e os pele-vermelhas narram histórias de heróis que alcançaram o amor dessas fantásticas criaturas. Tais aventuras são perigosas; a fada, uma vez satisfeita sua paixão, pode matar seus amantes. Na Irlanda e na Escócia atribuem-lhes moradas subterrâneas, onde confinam crianças e os homens que costumam sequestrar. O povo crê que elas possuíam as pontas de flechas neolíticas que desenterraram nos campos e as quais dotam de infalíveis virtudes medicinais. As fadas gostam da cor verde, do canto e da música.

As narrativas de raízes célticas abrangem deveras o universo feminino – caracterizado pela fertilidade, beleza, inteligência e poder. A figura mística das fadas trazem manifestadas em seus corpos e nas suas personalidades muitas características que lembram a maneira de ser das mulheres. Assim, elas representam a força feminina. São caracterizadas como belas mulheres, boas ou más, virtuosas, capazes de mediar situações, seduzir os homens (heróis) e serem suas guias pelos caminhos da vitória ou da ruína.

Ainda, é possível encontrar narrativas literárias que contam a existência de bruxas que são personificadas com relatos que falam de seres de alta estatura (acima de 3 metros de altura), violentas e com práticas de canibalismo, sendo criaturas deformadas e ignorantes, como é o caso do arquétipo da bruxa eslava Baba-yaga.



Figura 5: Fonte: Baba-Yaga – Mundo Tentacular

Disponível em: < <http://mundotentacular.blogspot.com.br/2014/05/a-lenda-de-baba-yaga-mais-temidas.html> >. Acesso em: 12 Jun. 2017.

Baba-yaga, é uma antifada. Ela representa o arquétipo da bruxa encontrada nos contos eslavos e presente no folclore russo e de todo Leste Europeu. No folclore, essa bruxa representa uma personagem mais profunda, de sentimentos intrigantes,

bem diferente das bruxas presentes nas histórias contadas na Europa Ocidental. É um ser místico que incute sentimentos contraditórios de medo, respeito e esperança. Na língua russa, "*Baba*" significa geralmente uma ofensa. Já o termo russo "*Yaga*", refere-se frequentemente a "bruxa", ou também, "feiticeira", "malvada", "traíçoeira" e até "víbora". Na opinião de Coelho (2003, p. 73), esse arquétipo é digno de um estudo à parte. Baba-yaga é descrita da seguinte maneira pela autora: "velha feia e corcunda, que geralmente se multiplica em três figuras exatamente iguais e mora em uma cabana, na floresta, que gira para todos os lados se ergue sobre quatro pés de galinha".



Figura 6: Fonte: Baba Yaga/Geese and Swans – Artista: Medvedeva Antonina

Disponível em:< <http://www.russianlacquerart.com/russianlacquerart/gallery/Mstera/0000/003223>>

Vale lembrar que por causa da ação do cristianismo, muitas mulheres que frequentemente se interessavam pela ciência (botânica, física, astronomia, química) eram mencionadas e caçadas pela Inquisição como feiticeiras e maléficos demônios.

Com o tempo a imaginação popular foi incrementando a figura das fadas, tornando-as seres pequenos, de esplêndida beleza, graciosidade e bondade, com o poder de realizar desejos com suas pequenas varinhas de condão ou pozinho mágico. Essa pequena divindade criada pela imaginação humana bateu suas asas e povoou todas as culturas, tornando-se amiga da infância e acabando por fim residindo na literatura infantil. Tão importante tornou-se esse pequenino ser encantado para as

narrativas infantis que esse tipo de gênero literário ficou conhecido como conto de fadas.

### **1.3.3 Terceira parada: infância, educação e os contos de fadas - um pouco de história**

É preciso lembrar que a história da criança foi escrita a margem da história dos adultos. Uma história que desde antiguidade e, em evidência, a partir da revolução industrial, está marcada muito mais por ausências do que por presenças, em que meninas e meninos são peças de um tabuleiro social, a mercê de uma sociedade inescrupulosa e moldada por uma classe burguesa. Encontramos indícios na tese de Ariès (1981), que basicamente tem duas vertentes que se fundem, resultando na seguinte evidência: as mudanças estruturais ocorridas nas famílias burguesas e a necessidade da escolarização para criança propiciou o surgimento de um sentimento moderno de infância. Anterior a esse status social a criança era considerada um ser insignificante para a sociedade, um pequeno selvagem. Por muito tempo foi desconsiderado um meio termo sobre respeito e autoridade sobre a criança. Ela era um mero fantasma social, de carne e osso. Se morresse, logo seria substituída por outra. Apenas uma criatura aos olhos de Deus. Era preciso, então, corrigir os vícios, já que a criança era entendida como um adulto em miniatura, uma tábula rasa, um ser passivo que deveria ser preparado para o mundo adulto.

Inserido nesse contexto social, na Idade Média existiu um período que os contos de fadas eram contados tanto para adultos como para crianças. As histórias apresentavam fatos que retratavam a realidade brutal que as pessoas viviam e eram submetidas.

Nas suas origens, muitos dos textos literários hoje clássicos podiam ser endereçados tanto às crianças como aos adultos, ficando a diferença marcada pelas práticas culturais, os modos de representação e apropriação, que, por sua vez, causam efeitos de longa duração. (KIRCHOF; BONIN, 2016, p. 24)

Os contadores contavam histórias que abrangiam temas que tratavam desde assuntos relacionados ao amor, dinheiro, casamento, parto, velhice, morte, transformação, violência e ciúmes e relatos sexuais. Ou seja, “originalmente

concebidos como entretenimento para adultos, os contos de fadas eram contados em reuniões sociais, nas salas de fiar, nos campos e em outros ambientes onde os adultos se reuniam - não nas creches” (CASHDAN, 2000, p. 20).

Nos contos medievais, o mundo feudal está representado em toda sua crueza: o marido que brutaliza a esposa (Grisélidis); o pai que deseja a própria filha (Pele de Asno); as grandes fomes que levavam os pais a abandonarem seus filhos na floresta (João e Maria); a antropologia de certos povos, que se transforma no gigante comedor de crianças (João e o Pé de Feijão); entre outros. (COELHO, 2003, p. 39).

No processo de transformação social, entre os séculos XVII e XVIII, as histórias contadas para os adultos foram sendo amenizadas, mas não deixaram de trazer elementos sociais constitutivos da história de vida dos seres humanos. Tais narrativas compunha o principal tipo de entretenimento para as populações agrícolas na época do inverno. “Contar contos de fada tornou-se uma espécie de ocupação espiritual essencial. Chegou-se mesmo a dizer que os contos de fada representavam a filosofia da roda de fiar (Rocken Philosophie)” (FRANZ, 1990, p. 7).

Observamos que, a partir dos quatro últimos séculos, quando a infância passou a ter importância social, as narrativas folclóricas tradicionais, os ditos contos de fadas, constituíram-se numa forma de ficção que foi progressivamente se direcionando para o público infantil. Hoje, os contos de fadas são considerados coisa de criança, mas curiosamente muitos deles continuam estruturalmente parecidos com aqueles que os camponeses medievais contavam. (LICHTENSTEIN; CORSO, 2006, p. 20)

Para mais, Ariès (1981), esclarece que o olhar para a criança foi tomando novas formas juntamente com as expectativas em relação a ela frente ao novo mundo que se instaurava nas sociedades. Isso gerou um fenômeno de valorização, mas, que no início e a grosso modo, não se relacionava ao reconhecimento da criança enquanto “sujeito social”. Isso porque, as condições materiais absorvidas nesse processo ocorreram lentamente, sendo materializada inicialmente no seio familiar da sociedade burguesa europeia, no final da Idade Média. “[...] A família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança”. (ARIÈS, 1981, p. 154). Tal fato evidencia que a família burguesa passou então a valorizar mais o convívio privado do que o convívio público, absorvendo a moral e os bons costumes.

Com a distinção entre o setor público e o setor privado, fica estabelecida uma situação de divisão entre o mundo do trabalho, caracterizado pela racionalidade e competição, e o mundo familiar que se afirma como local de acolhimento e expressão dos sentimentos, cuja função associa-se à educação da criança. Fica estabelecida a separação entre a infância e a idade adulta, sendo que a existência da criança é reconhecida como uma etapa preparatória aos compromissos futuros. A valorização da infância promoveu no interior da família a necessidade de preocupar-se com a formação da criança, e se articulou com a necessidade de geração de meios de desenvolvimento intelectual e controle emocional dos filhos. (ABRANTES, 2011, p. 190)

Dada a nova contextualização social, Ariès (1981) apresenta outro fator que contribuiu para o surgimento do sentimento moderno de infância, que colocava a criança em um novo patamar na sociedade do século das luzes (XVIII). Esse fator determinante foi o processo de escolarização que, primeiramente, organizou a família em torno da criança e, a seguir, a institucionalizou-a no banco da escola.

Voltando-se o olhar ao âmbito da história da educação, encontramos vários sujeitos que constituíram, deram forma e materializam a escola contemporânea. Foi no século XVIII que surge a escola de responsabilidade do estado – pública, laica, universal, que deveria instruir homens e mulheres. Ela foi pautada no ideário liberal da Revolução Francesa, nos interesses da burguesia, do estado nacional. Educar significava instruir os cidadãos livres, oportunizar uma educação que atendesse suas necessidades particulares e os colocassem a serviço dos interesses da nação. Todavia, essa escola contemporânea - como instituição pública, trazia em seu cerne questões sócios-econômicas determinadas pelas necessidades do “capital”, pela valia do trabalho e dos seus meios de produção.

Essa transformação se configurava juntamente com outros processos sociais, políticos e econômicos. Detentora na época do controle do capital, a Inglaterra vivia a Segunda Revolução Industrial. Do mesmo modo, a Igreja Católica enfrentava a Contrarreforma. Vale lembrar que a atribuição que a escola absorveu muito se deve ao movimento burguês que rompia com a ideia de que Deus era o centro do universo, propagando a luz da ciência na nova sociedade burguesa e capitalista. Isso inspirou o novo modelo de educação e atribuiu novas funções a escola e aos livros, incluindo os contos de fadas.

A história cultural dos livros infantis descreve movimentos de continuidade e ruptura entre matrizes classificadas ora como populares, ora como eruditas, pedagógicas e literárias. Nas suas origens, muitos dos textos literários hoje clássicos podiam ser endereçados tanto às crianças como aos adultos, ficando a diferença marcada pelas práticas culturais, os modos de representação e apropriação, que, por sua vez, causam efeitos de longa duração. (KIRCHOF; BONIN, 2016, p. 24)

Vivia-se nesse período de transformação social a era da expansão do comércio e a formação de novas classes sociais. A modernidade representava o plano concreto de vida e, nesse sentido, a educação refletia uma necessidade pungente na vida dos filhos da burguesia e, ao mesmo tempo, na vida dos filhos do povo. Portanto, nessa nova conjectura social a criança tinha uma expressividade e, conseqüentemente, função na vida familiar (tanto da família do campo como da família burguesa), na qual era imprescindível ser educada, ou seja, deveria ser uma criança bem educada. Todavia, a educação era distinta e nivelada de acordo com a classe social que a criança pertencia, conforme nos explica Lombardi (2013, p. 10):

As escolas de caridade do século XVII, fundadas para os pobres, atraíam também as crianças ricas. Mas a partir do século XVIII, as famílias burguesas não aceitaram mais essa mistura, e retiraram suas crianças daquilo que se tornaria um sistema de ensino primário popular, para colocá-las nas pensões ou nas classes elementares dos colégios, cujo monopólio conquistaram. Os jogos e as escolas, inicialmente comuns ao conjunto da sociedade, ingressaram então num sistema de classes. Foi como se um corpo social polimorfo e rígido se desfizesse e fosse substituído por uma infinidade de pequenas sociedades - as famílias, e por alguns grupos maciços - as classes.

Esclarece o autor (2013), que nesse modelo de educação haviam propósitos diferentes: para a criança oriunda de família abastada, as instituições eram próprias e mantidas pela burguesia e visavam o preparo para o domínio e controle do saber e da gestão de ter; para a massa infantil oriunda do povo a função da instituição era outra, cabendo-lhe a incumbência de “cuidar” as crianças daqueles que viviam do trabalho. Deste modo, ficou a encargo do Estado a responsabilidade da educação do povo. Praticamente sua função era apenas a criação de espaços que visavam o cuidado da infância para que “as famílias trabalhadoras pudessem deixar seus filhos supostamente protegidos e cuidados em suas necessidades fundamentais, biológicas, psicológicas e sociais, liberando pais e mães para o trabalho”. (LOMBARDI, 2013, p. 10). Ou seja, não havia atividade pedagógica para os pequenos.

No meio desse contexto histórico os contos de fadas foram transcritos a luz da moral Vitoriana, refletindo aspectos repressivos constitutivos da sociedade capitalista vigente naquele tempo. Sendo assim, os livros infantis traziam textos moralizantes, que tinham explícitos intenções pedagógicas de alfabetização, uma vez que a sociedade capitalista exigia um outro tipo de criança burguesa: deveria ser instruída, uma cidadã pensante e crítica, alinhada com os novos preceitos dessa sociedade moderna. Nessa corrente pedagógica instituída pelo capitalismo, vários escritores entrelaçavam suas histórias com assuntos ligados ao ensino da leitura e da escrita, incluindo o alfabeto, regras de comportamento, disciplina e moral.

Essa tendência pode ser observada, entre outros, já nos livros da britânica Mary Cooper, *The Child's New Play-thing*, publicado em 1742, e de John Newbery, *A Little Pretty Pocket-Book*, publicado originalmente em 1744. Vários autores daquele período ficaram conhecidos pela ênfase acentuada em ensinamentos morais e religiosos, podendo-se destacar, nesse sentido, os livros *Simple Susan*, publicado em 1798 por Maria Edgeworth, *The Story of the Robins*, publicado por Sarah Trimmer em 1786, *The History of the Fairchild Family*, publicado em 1818 por Mary Martha Sherwood, entre muitos outros (RUSSELL, 2015, p. 7, apud KIRCHOF; BONIN, 2016, p. 24).

Conclui-se por fim que, a relevância dada a infância pelas famílias burguesas contribuiu para que tais histórias fossem adaptadas, tornando-as mais suaves e sutis, sendo apropriadas pela imprensa e logo pela educação. Os contos de fadas viraram livros destinados aos pequenos, habitando nos próximos séculos a literatura infantil e, conseqüentemente, a escola.

## **1.4 Os percussores dos contos de fadas na Europa e no Brasil**

### **1.4.1 Charles Perrault**

Nessa dimensão histórica, o precursor apontado pelo início da transformação dos antigos contos para os contos de fadas pelos estudiosos é o francês Charles Perrault (1628-1703). Poeta, escritor e uma das personalidades mais amadas da França do século XVII, ele ficou marcado pela História, principalmente por ter escrito uma coleção de contos de fadas, publicada em 1697, sob o título *Contes de Ma Mère l'Oye, ou Histoires du Temps Passé* - eternizada em português como "Os Contos da Mãe Gansa".

Naquela época em Paris, contar histórias nos círculos de reuniões na corte de Luís XIV era algo muito popular, pois os contos de fadas era um passatempo imaginativo, divertido e criativo. Aproveitando-se dessa rica tradição de narração oral, Perrault resolveu escrever as histórias adaptando-as.

É importante ressaltar que os contos de fadas escritos por Charles Perrault, teve seu caráter popular retratado de maneira moralizante e sarcástico. Defende Paiva (1990), que o escritor francês era proveniente da classe burguesa e como tal, desprezava o povo e as superstições populares. Suprimiu no enredo das histórias particularidades da cultura pagã, censurou aspectos da sexualidade humana e acrescentou em versos uma moralidade perceptível. Nas palavras do autor a mensagem tinha o objetivo de auxiliar na orientação e de ensinamento para aqueles que escutassem. (FINGER SCHNEIDER; TOROSSIAN, 2009). Sua escrita revela que as narrativas foram escritas de maneira fáceis de serem retidas pelo público infantil, não deixando de refletir, entretanto, as tensões e soluções sonhadas pelos camponeses vítimas da repressão do governo absolutista de Luís XIV. As personagens eram retratadas como humildes lenhadores, serviçais, aldeões, damas e cavaleiros.

Assim, em 1697, Charles Perrault publica uma coletânea contendo as Histórias ou Contos de Outrora, que traz uma contadora de história arquetípica, “senhora sentada ao pé do fogo, fiando – literalmente”. De acordo com Vale (2008, p. 46), “nela, ele reúne os contos populares que circulavam em seu país naquela época”.



Figura 7: Fonte: Ilustração de Contes de Ma Mère l'Oye por Gustave Doré. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Mam%C3%A3e\\_Gansa](https://pt.wikipedia.org/wiki/Mam%C3%A3e_Gansa)>. Acesso em 16 Jun. 2017.

A publicação trazia oito histórias, coletada da memória do povo. São elas: A Bela Adormecida no Bosque, As fadas, Cinderela ou a Gata Borralheiras, O Barba Azul, Chapeuzinho Vermelho, O Gato de Botas, Henrique do Topete e o Pequeno Polegar. A primeira publicação foi ofertada a Infanta, neta de Luís XIV – o Rei Sol. A partir da segunda publicação, foram acrescentadas no livro as histórias Pele de Asno, Grisélidis e Desejos Ridículos.



Figura 8: Fonte: Página de uma versão manuscrita (fins do século XVII) de Contes de Ma Mère l'Oye de Charles Perrault, mostrando O Gato de Botas. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Mam%C3%A3e\\_Gansa#/media/File:Puss-in-Boots-1695.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Mam%C3%A3e_Gansa#/media/File:Puss-in-Boots-1695.jpg)>. Acesso em: 16 Jun. 2017.

#### 1.4.2 Jean La Fontaine

Nesse processo de transformação da sociedade ocidental as publicações tornaram-se moda e vários escritores da época publicaram outros títulos, como Jean La Fontaine. Esse intelectual francês pesquisou as antigas histórias com fundamentos moralistas. O resgate histórico que ele fez durante 25 anos foi muito além da memória cultural do povo, pois buscou fontes documentais da antiga Grécia (Fábulas de Esopo); Romana (Fábulas de Fedro); a Bíblia e suas parábolas, as coletâneas orientais e narrativas medievais ou renascentistas. Ele reelaborou os textos em versos – dando-lhes a forma literária definitiva (as fábulas de La Fontaine) - que por séculos vem sendo fonte de inspiração e adaptações para o mundo da literatura. (COELHO, 2003). Segundo Braga (2005, p. 21 - 22):

Os assuntos ou temas poéticos das fábulas de La Fontaine não lhe pertencem; uns acham-se nas coleções orientais, como a do *Pantchatantra* desconhecida no seu tempo, outros vieram até nos transmitidos nas coleções greco-romana de Esopo, Phedro, Aviano, Babrias; outros acham-se nas coleções árabes, como a da *Calila e Dimna*, transmitidos a todo o Ocidente pelos jograis franceses nos seus fabliaux e pelos moralistas católicos nos seus exemplários. E, contudo, quanto mais conhecido é o tema tradicional, tanto mais bela foi a forma literária individual que La Fontaine deu à fabula.

"Elegia às Ninfas do Sena" é considerada a primeira obra de La Fontaine que traz um verdadeiro valor poético. Ela foi escrita para seu amigo Fouquet que naquela época encontrava-se preso. Entre 1664 e 1674 foi o período que dedicou-se a escrever seus contos e suas fábulas, como "Contos" e "Os Amores de Psique e Cupido". Em 1668, publicou suas primeiras fábulas sobre o título de "Fábulas Escolhidas", que logo ganhou o gosto do povo e do universo culto francês.

A coletânea continha 124 fábulas, que foram divididas em seis partes. Suas histórias tem um fundo de valor moral onde os protagonistas são animais que apresentam atitudes de caráter humanizadas (virtudes e defeitos). Podemos citar entre tantas fábulas, algumas bem conhecidas: "A Lebre e a Tartaruga", "O Leão e o Rato", o "Lobo e o Cordeiro", e recontou a fábula "A Cigarra e a Formiga", atribuída a Esopo. As fábulas de La Fontaine denunciavam as intrigas, os despropósitos, os desequilíbrios e injustiças que aconteciam na corte de Luís XIV e na vida sofrida do povo francês. Por suas memoráveis fábulas e seus ensinamentos, La Fontaine é reconhecido na história como o pai da fábula moderna. Referente a natureza da fábula, ele declarou: "É uma pintura em que podemos encontrar nosso próprio retrato". (ENCICLOPÉDIA CULTURAMA, 2015).

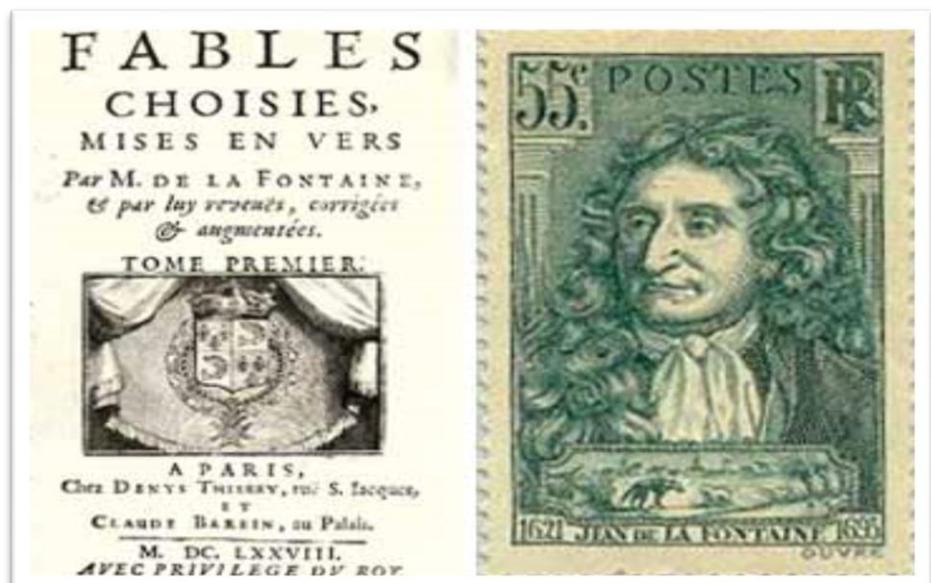


Figura 9: Fonte: Capa da edição de 1678, das Fábulas e selo francês em homenagem a La Fontaine. Disponível em: < <http://chc.org.br/la-fontaine-de-geracao-em-geracao/> >. Acesso em: 15 Jun. 2017.

### 1.4.3 Irmãos Jacob e Wilhelm Grimm

Avançando no tempo, precisamente na Alemanha do século XVIII (1812), os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm escreveram uma coleção que retratava as falas originais dos camponeses. Diferentemente de Perrault, os Irmãos em suas adaptações mantiveram aspectos da cultura do povo alemão e não acrescentaram lições de moral. Contudo, esclarece Franz (1990), que a pesquisa realizada pelos irmãos tentou manter as narrativas originais das pessoas, mas, infelizmente eles acabaram misturando um pouco as versões, “embora fizessem isso de uma maneira muito escrupulosa”. Segundo autora, tal afirmação pode ser comprovada, pois os escritores mencionaram esse fato em notas de rodapé em cartas que enviaram a Achim Von Arnim.

De acordo com Machado (2010, p. 72), os irmãos tinham como objetivo “preservar impressa a cultura oral ‘pura’ do povo alemão”, pois essa se encontrava ameaçada devido ao avanço da urbanização e do crescimento da indústria. Eles publicaram a coletânea Contos da Infância e do Lar (1812 e 1815), composta de piadas, lendas, fábulas, anedotas tradicionais de toda sorte. Estão associadas a eles histórias mundialmente conhecidas, tais como: A Bela Adormecida, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel e João e Maria.

Como consequência, publicaram (1812-1822) 210 histórias em três volumes para crianças e adultos. Seus contos são povoados por madrastas malvadas, príncipes encantados, casas de chocolate, bruxas perversas, feras, entre outros personagens singulares. (FINGER SCHNEIDER; TOROSSIAN, 2009, p. 136).

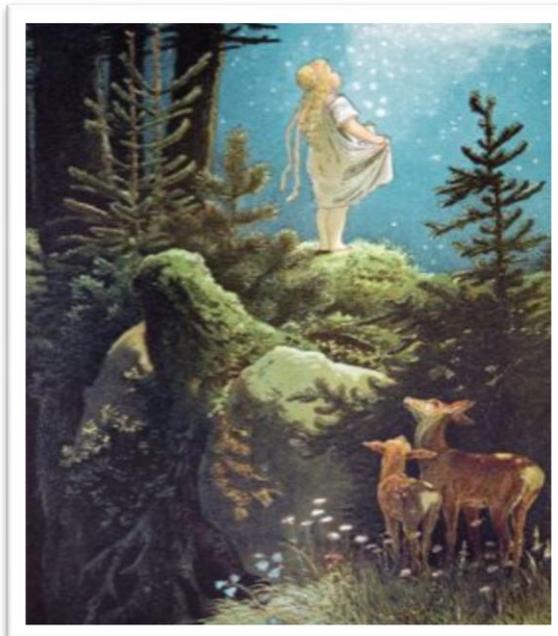


Figura 10: Fonte: "As moedas-estrelas", uma ilustração de Viktor P. Mohn feita em 1882. Foto: Taschen. Disponível em: < [http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/03/120312\\_galeria\\_irmaos\\_grimm\\_cc](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/03/120312_galeria_irmaos_grimm_cc)>. Acesso em: 15 Jun. 2017.



Figura 11: Fonte: "A lebre e o porco-espinho", foi feita por Gustav Süss, um dos artistas mais conhecidos do século 19, 1855. Foto: Taschen;  
Disponível em: < [http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/03/120312\\_galeria\\_irmaos\\_grimm\\_cc](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/03/120312_galeria_irmaos_grimm_cc)>.  
Acesso em: 15 Jun. 2017.

#### 1.4.4 Hans Christian Andersen

O dinamarquês Hans Christian Andersen foi um escritor primou por enaltecer o sentimentalismo e romantismo em suas tramas, assim como fizeram os Irmãos Grimm. O enredo das histórias retratam o cotidiano da época, porém, não deixa de acontecer com elementos que levem ao mundo da imaginação. Isso se deve ao fato de que Andersen conheceu o lado da pobreza e também de uma vida mais abastada.

A obra de Andersen apresenta três aspectos que a torna diferente em relação as coleções dos outros autores: a criança retratada por meio dos personagens que expressa seus sentimentos (Patinho Feio), elemento da infância como os brinquedos que ganham vida em Soldadinho de Chumbo e histórias nas quais a criança é a protagonista, como em A Roupas Nova do Imperador, narrativa que criança tem a importante tarefa de avisar o Imperador sobre a ausência de suas roupas. (FINGER SCHNEIDER; TOROSSIAN, 2009).

No entendimento de Oliveira (2009), O escritor apresenta de maneira mais sutil os padrões de comportamento exigidos pela Sociedade Patriarcal, Liberal, Cristã, Burguesa que naquele momento histórico estavam se consolidando. Exalta na sua

escrita o comportamento cristão, os valores éticos, sociais, políticos e culturais, uma vez que eram valores que regiam a vida dos homens em sociedade, sendo os responsáveis por nortear pensamentos e ações da humanidade.

Foi, assim, a primeira voz autenticamente romântica a contar estórias para as crianças e a sugerir-lhes padrões de comportamento a serem adotados pela nova sociedade que se organizava. Na ternura que ele demonstra, em suas estórias, pelos pequenos e desvalidos, encontramos a generosidade humanista e o espírito de caridade próprios do Romantismo. No confronto constante que Andersen estabelece entre o poderoso e o desprotegido, o forte e o fraco, mostrando não só a injustiça do poder explorador, como, também, a superioridade humana do explorado, vemos a funda consciência de que todos os homens devem ter direitos iguais. (OLIVEIRA, 2009, p. 01).

Por fim, toda a Europa, as Américas, o mundo ocidental foram acometidos e sucumbidos por publicações similares aos contos de fadas escritos pelos Irmãos Grimm. Os Contos de Jacob e Wilhelm Grimm são as versões mais famosas que encantaram tanto o público adulto como o infantil, consagrando assim, o gênero literatura Infantil, que é conhecido por todos até hoje como os contos de fadas.

### **1.5 A literatura infantil no Brasil**

Em terras Tupiniquins os livros de cunho infantil começaram a aparecer por volta do século XIX e muitos das traduções e adaptações eram provenientes de obras literárias europeias, muitas delas traduzidas por Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel, tais como “As aventuras do Celeberrimo Barão de Munchharisen”, os “Contos das Mil e uma Noites”, “Robinson Crusoé”, “Viagens de Gulliver”, “Dom Quixote de La Mancha” e “Os contos clássicos de Grimm, Perrault e Andersen”. De acordo com Finger Schneider e Torossian, (2009, p. 137):

No Brasil e em Portugal, os contos de fadas como são conhecidos hoje surgiram no final do século XIX sob o nome de Contos da Carochinha. Somando, aproximadamente, 61 contos populares, passaram a ser denominados contos de fadas somente no final do século XX. Radino (2003) aponta para o fato de o termo “carochinha” significar carocha ou bruxa, concedendo-lhes, dessa forma, uma conotação nociva de mentira.

Assim, a distribuição dos livros se dava principalmente na escola e, do mesmo modo que acontecia na Europa, os textos tinham objetivos pautados no ideário da sociedade burguesa e capitalista: ensinamento da moral, dos bons costumes e educacional. Já no início do século XX, observa-se que:

Autores brasileiros como Olavo Bilac, Viriato Correa, Manuel Bonfim, Júlia Lopes de Almeida, Adelina Lopes Vieira, entre outros, passaram a escrever obras para crianças, baseados na crença burguesa segundo a qual a literatura, e especialmente a poesia, seria um instrumento pedagógico eficiente para ensinar, na escola e fora dela, os valores morais, cívicos e religiosos que a sociedade de então considerava apropriados e necessários para uma boa formação. (KIRCHOF; BONIN, 2016, p. 24 - 25).

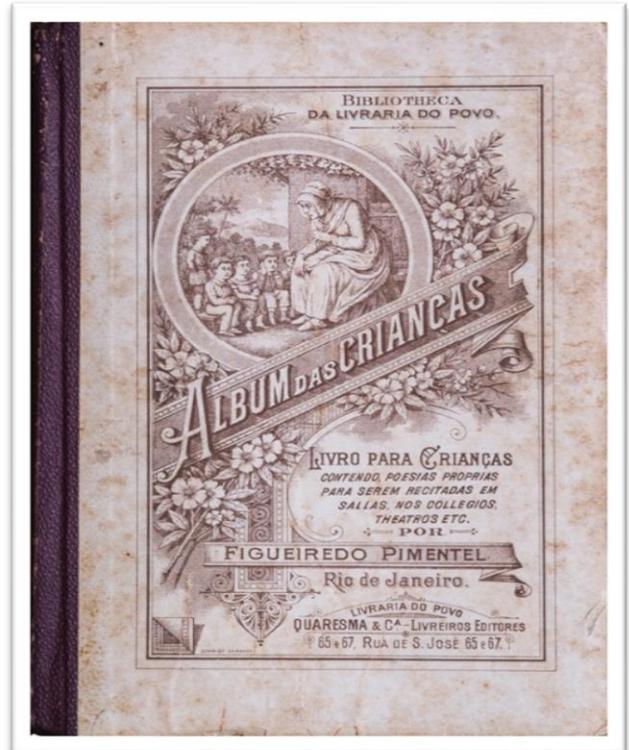


Figura 12: Fonte: Livros de autores nacionais: Álbum das crianças, de Figueiredo Pimentel, de 1897. Acervo do Museu Paulista da USP. Reprodução fotográfica de Eduardo César. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2017/03/17/intelectuais-em-acao/>>. Acesso: 20 Jun. 2017.

Cabe destacar que a questão do analfabetismo no Brasil era gritante no século XIX. A estimativa apontada pelo primeiro censo demográfico nacional dizia que 80% da população brasileira era analfabeta, entre uma população de 10 milhões de pessoas no ano de 1872. O menor índice apresentado pela pesquisa foi da capital brasileira, na época a cidade do Rio de Janeiro, com estimativa de que, possivelmente, apenas cerca de 50% da população era analfabeta. Mesmo assim, havia um grande interesse pela literatura, pois era fonte de entretenimento entre as pessoas.

O começo do rompimento no Brasil com o pedagogismo da literatura infantil e seu caráter moralizante iniciou-se pelas histórias criadas por Monteiro Lobato, pois é a partir de suas publicações que a Literatura Infantil Brasileira adentra em uma nova fase. “[...] A Monteiro Lobato coube fortuna de ser, na área da literatura infantil e

juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje...” (COELHO, 1991, p. 225).

Como destaque brasileiro na produção de contos de fadas, podemos citar as sofisticadas histórias de Monteiro Lobato, nas quais bonecas falam e sabugos de milho se transformam em geniais cientistas. É atribuída a esse autor a publicação de 26 títulos direcionados ao público infantil, influenciando autores contemporâneos como Ziraldo, Ana Maria Machado e Ruth Rocha. (FINGER SCHNEIDER; TOROSSIAN, 2009, p. 137).



Figura 13: Fonte: Anúncio destacando a obra de Lobato. Patrícia Hansen/ Biblioteca Nacional. Disponível em: < <http://revistapesquisa.fapesp.br/2017/03/16/os-precursores-de-lobato/>>. Acesso em: 16 Jun. 2017.

Enfatizam as autoras ao citar Radino (2003), que Monteiro Lobato entendia, tanto o livro, a história ou mesmo os contos de fadas, como um processo de aprendizagem. O autor acreditava que ao serem vividos e experimentados pelas crianças eles se transformavam em instrumentos transformadores, pois ajudavam-nas na construção crítica, desenvolviam a criatividade e propiciavam a liberdade que elas aprendiam brincando. Assim, começaram ocorrer mudanças, principalmente a partir da década de 1960, quando observa-se um crescimento significativo e expressivo de obras da literatura infantil, tanto no que diz respeito a qualidade das narrativas como artístico-literária.

Atualmente as histórias infantis, frutos da imprensa moderna, abrangem temas diferentes daqueles dos contos de fadas, pois não tratam somente da morte, do amor eterno, do envelhecimento, do desejo pela vida eterna. É perceptível que os temas estão mais voltados “as ideias do homem do nosso século. Pode-se afirmar, também, que esse material literário tem desempenhado uma função terapêutica ou, pelo menos, social”. (GUTFREIND, 2003, *apud* ALBERTI, 2006, p.10).

Para Zilberman (1998) a literatura infantil contemporânea retrata uma corrente narrativa que simboliza personagens que exteriorizam inúmeros problemas do mundo social. Isso significa que tais alterações indicam o olhar diferenciado na percepção de infância, concebendo uma nova imagem de criança crítica da contemporaneidade.

## **1.6 Os contos de fadas e o imaginário humano**

Com temos visto no nosso passeio, as histórias acompanham as transformações e a constituição da humanidade. No território encantado das narrativas, o conto de fadas tornou-se uma expressão popular, uma metáfora, caracterizada pelas infinitas histórias, contadas por pessoas simples, anônimas que “constituem a mais vital ligação que temos com o universo da imaginação de homens e mulheres comuns, cujo o trabalho criou o mundo” (CARTER, 2005, p. 7). Nesse processo investigativo torna-se difícil apontar precisamente em que tempo os contos de fadas foram criados. Quem os criou? Não sabemos. Os contos de fadas não tem um único criador. Eles nasceram no berço da imaginação cultural e são alimentados pela criatividade daqueles que contam e recontam suas histórias. Eles são constituídos de matéria imaginativa humana, aquela que leva a uma realidade ilógica, quando o impossível acontece.

O interessante é que os elementos abstraídos para esse *lôcus* imaginativo são as vivências da vida social das pessoas. Isto é, aquilo que os constituem historicamente: sua posição social (rico ou pobre); a família (pais, filhos, netos, sobrinhos, avós, madrastas, padrastos, tios, etc.); situações de risco (medo, solidão, abandono, fome, maus tratos, violência física e psíquica, etc.); trabalho/profissão (lenhador, cavaleiro, padeiro, costureira, cozinheira, etc.) e seus desejos possíveis ou utópicos (ser feliz para sempre, tornar-se princesa, encontrar potes de ouros, casar-

se com príncipes ou princesas, enriquecer, ganhar poderes mágicos, ter uma fada madrinha, etc.). Essas evidências apontam que a rede de ligação entre a imaginação e a realidade é a conexão que cria a trama, o enredo simples e verdadeiro dos contos de fadas. Por isso, suas histórias trazem algo em seu cerne que encanta a humanidade, tanto que sua existência perdura até os dias atuais.

Ao percorrer sua caminhada tais histórias sofreram alterações, mudaram de países e foram agregando novos saberes culturais. E o que torna interessante constatar é que essas velhas histórias ainda permanecem vivas na atualidade. E porque será que acontece essa longevidade imaginária que vai remodelando os contos de fadas? Em que lugar ele habita em nossa imaginação?

De acordo com Bettelheim (2002), fica evidente que qualidade essencial dos contos de fadas reside na satisfação que esse tipo de narrativa provoca no homem. Além disso, ele também ajuda a enfrentar os conflitos interiores, viabilizando a busca de soluções para eles. Em suas palavras:

Nada é tão enriquecedor e satisfatório para a criança, como para o adulto, do que o conto de fadas folclórico. Na verdade, em um nível manifesto, os contos de fadas ensinam pouco sobre as condições específicas da vida na moderna sociedade de massa; estes contos foram inventados muito antes que ela existisse. Mas através deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedades, do que com qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil. (BETTELHEIM, 2002, p. 5).

Diante do universo imaginativo que permeia o homem, Lichtenstein e Corso (2006, p. 20) esclarecem que:

Embora muita coisa tenha mudado no reino dos homens, parece que certos assuntos permaneceram reverberando através dos tempos. Por exemplo, os temas do amor, das relações familiares e da construção das identidades masculina e feminina ainda podem se inspirar em narrativas muito antigas. Essas velhas tramas devem ter achado razões para existir em tempos tão distintos, senão teriam perecido.

Assim, observa-se que os contos de fadas se entrelaça com a própria existência humana. Por séculos ele provoca e instiga o interesse de seus narradores e ouvintes rompendo o tempo, a distância e espaços tão distintos daqueles em que foram imaginados e depois escritos. Isso se deve essencialmente porque seu núcleo é mutável, de caráter transformador e inventado no lugar mais criativo da terra que é a mente humana.

E, esse fascínio que temos por coisas imaginárias começa na infância, porém, acompanha o ser humano por toda a sua vida. “[...] A paixão pela fantasia começa muito cedo, não existe infância sem ela, e a fantasia se alimenta da ficção, portanto não existe infância sem ficção” (LICHTENSTEIN; CORSO, 2006, p. 20).

Desta necessidade nativa que temos de sonharmos acordados, de contarmos acontecimentos da vida pessoal, da vida do outro, da vida pública, das descobertas científicas, acabamos por contar nossa própria existência. Por isso a narrativa nada mais é que a palavra viva, o surgimento de um registro linguístico e literário fantasioso, ficcional, realista, científico. É como diz Lichtenstein e Corso (2006, p. 12):

Afinal, trocando em miúdos, uma vida é uma história, e o que contamos dela é sempre algum tipo de ficção. 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. Frequentar as histórias imaginadas por outros, seja escutando, lendo, assistindo a filmes ou a televisão ou ainda indo ao teatro, ajuda a pensar a nossa existência sob pontos de vistas diferentes. Habitar essas vidas de fantasia é uma forma de refletir sobre destinos possíveis e cotejá-los com o nosso.

Bettelheim (2002, p. 202), conclui que o conto de fadas é fundamental para o desenvolvimento da subjetividade das crianças. Em suas ponderações explica, por exemplo, que os mitos clássicos dos contos de fadas apresentam de formas bem diferentes as suas relações, seus conflitos e suas consequências.

No que lhe concerne, Coelho (2003), explica que os contos de fadas tem um papel significativo no que diz respeito a função e a utilização voltado ao aprendizado das criança. Partindo dessa reflexão, apresentamos algumas características deste gênero literário:

- ✚ Geralmente são iniciadas pela famosa frase “era uma vez...”, em algum lugar do passado, num reino muito distante;
- ✚ Apresentam e transmite uma lição de moral;
- ✚ O elemento que permeia a trama é a magia e o encanto;
- ✚ Os protagonistas normalmente são pessoas da realeza, ou pobres trabalhadores, crianças abandonadas, sofredas, meninas e meninos sonhadores, etc.

- ✚ Os vilões geralmente são as bruxas, feiticeiras, monstros, dragões, serpentes, madrastas, etc.. Os mocinhos são as fadas, os magos, os animais falantes, os anões, etc.,
- ✚ O local que vivem tem castelos, aldeias, florestas, isto é, o espaço geográfico é relacionado a época medieval.
- ✚ A estrutura é simples, onde a luta entre o bem e o mal é constante;
- ✚ Terminam sempre com “e foram felizes para sempre...”.

É interessante observar que nesse tipo de literatura não existe, necessariamente, personagens constituídas somente por fadas. Muitas obras têm como personagens animais e objetos que ganham o poder da fala, dos sentimentos, da transformação, como é o caso da história “A Bela e a Fera”. Em muitas aventuras, as fadas, os duendes, ogros, bruxas, feiticeiras, magos, reis e rainhas, príncipes e princesas reinam em terras distantes que invadem o imaginário humano ganhando, cores, formas, nomes e cheiros distintos, tão próximos, quase irmãos da infância.

Com a modernidade, os contos de fadas sofreram muitas transformações e na era da globalização chegam por diversas maneiras ao convívio das crianças, seja por livros, filmes, animações, desenhos, teatros, espetáculos de danças, jogos, internet, etc.. Mesmo assim, diante de tanta modernidade não perderam seu aspecto de transmissão da moral, da ética, do amor, do respeito pela natureza e os bons costumes. Eles continuam abordando os desejos, as fantasias, a possibilidade de imaginar realidades diferentes, que de certa forma, tem sentido e significado para que ouve, lê e conta suas histórias seculares.

Por fim, entendemos que esse passeio no reino dos contos de fadas propiciou conhecimentos necessários para entendermos que as narrativas, sejam elas fantasiosas ou verdadeiras, tinham e têm um poder que transcendem a linguagem e as fronteiras, pois seus significados representam no plano real as experiências humanas. Elas refletem fatos históricos da existência de alguém, de uma comunidade, de um povo, porque nascem de ambientes socialmente construído, de pessoas que são individuais em suas essências, mas, que compartilham a vida na coletividade. Fazemos parte de uma raça que vive processos, de transformações, mutações boas e ruins, que tem objetivos e se permite ter ideias imaginadas que movem o planeta terra, independentemente da relatividade do tempo e lugar.

## CAPÍTULO II

---

### O SENTIDO E SIGNIFICADO DO PROCESSO DE CRIAÇÃO: IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

---

Nesse capítulo, elucidamos algumas inserções teóricas sobre o método de pesquisa utilizado pela teoria histórico-cultural que trouxe para a psicologia do início do século XX um novo caráter: o social. Pelo mesmo enfoque, discorreremos uma análise sobre o processo de desenvolvimento da imaginação na infância, com bases nas análises de Vigotski (2009) sobre a atividade criadora do homem das quais abstraímos os elementos apresentados pelo autor para compreender a contação de história como uma atividade pedagógica favorecedora do processo imaginário infantil.

#### **Sonhos da menina**

Cecilia Meireles

A flor com que a menina sonha  
está no sonho?  
Ou na fronha?

Sonho,  
risonho:  
O vento sozinho  
no seu carrinho.  
De que tamanho  
seria o rebanho?

A vizinha  
apanha  
a sombrinha  
de teia de aranha . . .

Na lua há um ninho  
de passarinho.  
A lua com que  
a menina sonha  
é o linho do sonho  
ou a lua da fronha?

## 2.1 A escolha do método investigativo na perspectiva da teoria histórico-cultural

Na procura de evidenciarmos a relevância dessa metodologia para nossa pesquisa, apresentamos uma síntese da formulação do método investigativo da teoria histórico-cultural que teve sua fundamentação epistemológica desenvolvida por renomados pesquisadores que participaram da Escola Soviética de Psicologia, dentre os quais, podemos destacar: A. R. Luria (1902-1977), A. N. Leontiev (1904-1979) e seu maior renome, L. S. Vygotsky<sup>4</sup> (1896 – 1934). O legado dessa abordagem teórica para o campo da psicologia e da educação reside no entendimento que o homem tem uma natureza social, rompendo com a visão biologista da época.

Segundo Gonzáles Rey (2003, p. 133):

Esta visão biologista cede seu lugar a uma representação social do psíquico, que se faz legítima com grande força com a aparição da psicologia soviética, fortemente influenciada pelo marxismo. Foram muito importantes naquela época os trabalhos de dois de seus pioneiros, L. S. Vygotsky e S. L. Rubinstein [...] a influência de Vygotsky se estendeu com maior força, chegando a converter-se num referente importante de diferentes correntes do pensamento na psicologia ocidental, entre as que se destaca o enfoque sociocultural.

Para conceber essa nova abordagem foi necessário que Vigotski e seus colaboradores desenvolvessem um método diferente de investigação que ficou conhecido como Método Instrumental Cultural e Histórico. Para seu desenvolvimento buscaram aporte na concepção filosófica do materialismo-histórico-dialético sobre o desenvolvimento humano. Segundo Pasqualini e Martins (2015, p. 363):

O método materialista histórico-dialético, cujos fundamentos foram estabelecidos por Karl Marx tendo como base os princípios da lógica dialética delineados por Hegel, visa à captação e reprodução do movimento do real no pensamento. Partindo do pressuposto da primazia ontológica do real, o que significa reconhecê-lo como existência em si, o conhecimento humano é entendido como uma reconstrução da realidade objetiva no pensamento. Assim, o resultado da elaboração teórica representa uma forma de reprodução ideal de um processo real, com uma aproximação de maior fidelidade possível. Trata-se do postulado pela psicologia histórico-cultural do

---

4 Foi um psicólogo bielorusso, descoberto nos meios acadêmicos ocidentais depois da sua morte, aos 38 anos. Pensador importante foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva, a quem compete orientar os indivíduos na realidade concreta.

Assim, comungando com a formulação de Marx que o homem se constitui nas relações sociais, os estudiosos soviéticos investigaram as funções superiores pela totalidade do homem, sem separar seu corpo (comportamento) do seu espírito (consciência). Nesse sentido, esclarecem Pasqualini e Martins (2015, p. 363):

Dentre os preceitos do método marxiano, fundamento primário tanto das elaborações de Lukács quanto da Escola de Vigotski, destaca-se a apreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade, isto é, como sínteses de múltiplas determinações instituídas no transcurso histórico e que se formam e transformam no esteio das contradições engendradas na relação entre o homem e a natureza. Nessa perspectiva, a representação do real no pensamento não se limita à captação da realidade em suas manifestações fenomênicas, demandando a superação da representação sensível pela mediação das abstrações do pensamento.

Além disso, Vigotski (1998, p. 42), acredita que “[...] o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos que encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica”. Cabe ressaltar que Vigotski era crítico pontual que buscou por meio dos seus estudos por um novo método que iluminasse a construção de uma nova Psicologia, da qual apostava na emergência de um novo homem socialmente e culturalmente mediado. Em relação a essa situação destaca Pasqualini e Martins (2015, p. 363):

Vygotski (1995) defendeu que a característica fundante de qualquer explicação científica é exatamente a superação de procedimentos descritivos, fenomênicos, com vista à descoberta das relações e dos nexos dinâmico-causais que sustentam a existência objetiva dos fenômenos. Afirmou a superioridade da análise genotípica, que busca a origem do fenômeno, em relação à análise fenotípica, que se baseia meramente em suas manifestações externas.

Podemos assim apontar que, por meio do seu método de investigação e de maneira específica, Vigotski apresentou no campo da psicologia e para a educação, argumentos originais que até hoje são considerados preeminentes, tais como os conceitos sobre a constituição do sujeito e da subjetividade, da zona de desenvolvimento proximal e da atividade criadora do homem. Segundo Rosa e Montero (1996, p. 73) “ele deu início a uma pesquisa tanto sobre questões psicológicas e educacionais específicas quanto sobre metateoria”.

Para mais, muitos estudiosos evidenciam que a teoria desenvolvida por Vigotski era audaciosa, caracterizada pelo desejo de sistematizar na psicologia as ideias marxista. Suas formulações partiram da ideia de que o homem é ser social, que interage com o meio, está inserido em uma cultura e se constitui historicamente, utilizando-se de funções mentais superiores, instrumentos e signos. Em resumo, “poder-se-ia dizer que a teoria de Vygotsky é uma ‘teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores’, ainda que ela seja chamada mais frequentemente de “teoria histórico-cultural”. (IVIC, 2010, p. 15).

Essa busca por desenvolver uma nova psicologia trouxe um postulado de palavras-chave e um método que se tornaram fundamentais para entendimento da teoria histórico-cultural desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores. Segundo Moll (1996) em relação ao método, Vigotski dizia que esse permitia-lhe ter acesso a “processo ocultos”, que tornavam-se visíveis apenas nas interações dos sujeitos com o ambiente. Vejamos seu esclarecimento:

O elemento-chave do nosso método, decorre diretamente do contraste estabelecido por Engels entre as abordagens naturalística e dialética para a compreensão da história humana. Segundo Engels, o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos. (VIGOTSKI, 1988, p. 42).

A ideia central da teoria histórico-cultural pauta-se na defesa que os processos e as vivências que a pessoa tem no meio sociocultural são fatores que influenciam, gradativamente, o desenvolvimento de sua transformação em homem. Nessa continuidade, a metodologia da abordagem histórico-cultural consiste em três elementos primordiais para investigação:

I - O processo: nessa metodologia o processo não se importa com o fato em si, mas sim, na constituição do fato.

II - A explicação: consiste na análise do processo e não apenas na descrição.

III - A gênese: é a investigação histórica do fato.

Nesse sentido, como base no materialismo-histórico-dialético, Vigotski (1988) buscou investigar o psiquismo humano pela sua totalidade dialética (consciência e comportamento), elaborando categorias e princípios. Portanto, é no movimento, no contraponto, na dialética que reside o desenvolvimento da pesquisa.

Como evidência, Vigotski (2001) buscou no desenvolvimento infantil a análise e explicação de que o pensamento e a linguagem se inter-relacionam, mesmo reconhecendo que ambos são elementos independentes. Isto significa que para a criança o uso da palavra ou signo é imprescindível no processo de formação de conceitos, pois sua aprendizagem ajuda a direcionar os próprios processos mentais. Em suas palavras, “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança”. (VIGOTSKI, 2001, p. 62). Assim, a base dessa humanização começa na linguagem e passa pelas experiências que o ser humano vive desde a infância, como o processo de educação.

Desse modo, podemos dizer que o estudo da contação de história a partir da perspectiva vigotskiana torna-se de grande valia para a educação infantil, pois a teoria histórico-cultural auxilia na compreensão de que o processo educacional da criança está inter-relacionado e se constitui por meio da sua condição de sujeito que fala e pensa, vive em sociedade e tem uma história.

Nesse sentido, apresentamos a seguir, com bases na discussão de Vigotski sobre criação e imaginação na infância a importância da atividade pedagógica de contação de história no contexto educacional infantil (etapa creche).

## **2.2 A contação de história como promotora da atividade criadora do imaginário infantil**

A linguagem é por excelência a essência da comunicação. Ela traz consigo as expressões humanas retratadas nas falas, imagens, movimentos, signos e símbolos, nos coloridos das telas, no romantismo dos poemas, na melodia harmoniosa que provoca a dança, que envolve no seu ritmo o corpo e a emoção. Ao agruparmos todas, daremos vida aquilo que chamamos de patrimônio cultural.

As histórias criadas pelo imaginário dos povos, visava a formação de valores, sentimentos e a preparação para vida. Foi por meio dessa tradição oral, pela arte de se contar histórias que o homem conheceu outras culturas, outros povos, novos modos de sobrevivência, novas possibilidades e construiu conhecimentos. Então, “a função primordial da linguagem é a comunicação, intercâmbio social”. (VIGOTSKI, 2001, p. 12).

Inseridas nesse contexto, desde muito tempo, as histórias infantis estão presente na vida das pessoas, trazendo situações que emocionam, despertando sentimentos, criando expectativas, mostrando ao expectador um mundo de possibilidades e concretudes de aprendizagens. Por isso ela faz parte do patrimônio de um povo, sendo construída e compartilhada na vida social. E não seria diferente o seu envolvimento na educação.

Quando o ser humano nasce, ele é totalmente dependente dos seus pais. Somos seres em constante processo de desenvolvimento, com instintos e reflexos. Ao redor desse ser que chamamos de criança, tem-se um mundo repleto de possibilidades, conhecimentos, sentimentos, linguagem, etc., mas que é, essencialmente novo aos seus olhos infantis.

Sabemos que é na fase da infância que o ser humano começa a vivenciar experiências significativas que favorecerão seu desenvolvimento e, conseqüentemente, sua atividade criadora de combinação - a imaginação, pois “Vigotski (1930/1990) afirma que a primeira e mais importante lei a que esta atividade está submetida é a lei da aprendizagem. (MOZZER; TEIXEIRA, 2008, p. 5).

À vista disso, entendemos que as histórias infantis também são promotoras da atividade criadora humana, uma vez que envolvem elementos sociais que desencadeiam na criança processos imaginativos em que situações descritas nas narrativas ganham imagens, movimentos, vida, ou seja, uma reelaboração. Nessa perspectiva, apresentamos algumas ideias de Vigotski (2009) sobre o processo criativo, referenciadas na relação entre a fantasia e o real.

Segundo Vigotski (2009), a atividade criadora <sup>5</sup> se dá quando elaboramos e criamos algo novo. Contudo, a base dessa atividade criadora consiste na repetição quase idêntica daquilo que já existe, da combinação e reelaboração dos elementos da experiência anterior. Quer dizer, para se criar algo novo precisamos da referência do velho, da conservação da experiência, e da ação de fantasiar ou imaginar. A atividade de imaginação criativa depende prioritariamente da variedade e da riqueza das experiências prévias. Quanto mais ricas forem as experiências pessoais, mais material a imaginação terá à sua disposição. Aí está a razão pela qual a criança possui menos imaginação do que o adulto (VIGOTSKI, 2009, p.89).

Como ele explica, a imaginação manifesta-se em todas as áreas da vida social e cultural, possibilitando além da criação artística, também a científica e técnica. Deste modo, todo o mundo cultural é produto da imaginação, da atividade criadora humana. “A base orgânica dessa atividade reprodutiva ou da memória é a plasticidade de nossa substância nervosa. Chama-se plasticidade a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração”. (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

Levando em consideração essas informações, é preciso salientar que as histórias partem daquilo que é real e provoca a atividade mental humana de pensar, gerando o processo imaginativo da fantasia, pois “a formação de uma personalidade criadora projetada em direção ao amanhã se faz pela imaginação criadora encarnada no presente.” (VIGOTSKY, 2009, p. 108).

Isso propicia ao contador, ao ouvinte e leitor (criança ou adulto) aquilo que Vigotski (2009, p. 11) denomina de processo criativo: “Chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta”.

Pela ótica da teoria histórico-cultural criar algo faz parte da vida humana. A criação existe em todos os acontecimentos, sendo históricos ou não. Ela acontece a partir do momento em que o ser humano passa a imaginar, combinar, modificar e criar

---

<sup>5</sup> O conceito de atividade tem raízes no materialismo-histórico-dialético de Karl Marx e está relacionado às bases materiais da existência (PRESTES, 2009)

algo novo, mesmos parecendo insignificante a novidade se comparada com as realizações dos grandes gênios (VIGOTSKI, 2001). O autor defende ainda que é na infância que o processo criativo se manifesta com mais força, sendo perceptível nas brincadeiras das crianças, no simbolismo e na imitação.

Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro – todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação. É claro que, em suas brincadeira elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. (VIGOTSKI, 2009, p. 16 -17).

Assim, Vigotski (2009), aponta que o processo de criação com base na relação entre a fantasia e a realidade se apresentam das seguintes formas:

I - Para gerar algo novo, é preciso que haja combinação entre a fantasia e as experiências vividas pelo ser humano. Podemos dizer que, o cérebro com fruídos dos traços das excitações decorridas anteriormente, combina os elementos de um modo não encontrado na experiência real.

II – Por meio da imaginação, pode-se criar uma realidade, algo novo, mesmo que a pessoa não tenha vivenciado aquilo que ela criou. Ou seja, o elemento final da fantasia se articula com um fenômeno complexo da realidade. Nessa atividade criadora, a referência encontra-se naquilo que já existe. Exemplo: quando lemos uma história podemos com os elementos dispostos nela elaborar uma pintura retratando fatos dos quais não vivenciamos, ou até mesmo, criar outra história. Ela transforma-se em uma maneira de aumentar as vivências pessoais das pessoas, pois imaginam o que não viram e não vivenciaram.

III – A realidade de caráter emocional - manifesta de duas maneiras: a primeira pela expressão dos sentimentos que influem a imaginação, à exemplo, o medo que se expressa por meio de sensações físicas; e a tristeza e alegria retratadas pelo significados atribuídos as cores (o preto expressa o luto; branco - paz; azul - tranquilidade; vermelho - força e rebeldia etc.) Segundo o autor, essa forma combinatória se dá graças ao signo emocional que está representando nela e, quando associado as nossas emoções, induz a uma imaginação mais subjetiva. A segunda

acontece pela inversão da influência – neste caso a imaginação influem os sentimentos, criando-se algo novo. Por exemplo: uma sombra distorcida pode criar na imaginação da pessoa uma imagem pavorosa de algo que não existe, ou que existe, mas a pessoa teme. Entretanto, o sentimento de medo e pavor são reais. Ao se contar uma história à criança com elementos fantasiosos, como o lobo mau, a bruxa, o saci, propiciamos a criança ao mesmo tempo a elaboração criativa desses elementos e, também, o enfrentamento de seus medos, de suas aversões.

IV – A imaginação cristalizada – sua essência consiste no entendimento que a construção da fantasia pode ser algo novo que nunca foi vivenciado pela pessoa. Ela se dá quando combinam-se imagens da fantasia, experiências vividas no mundo real e a imaginação. Essa combinação faz a interligação com o mundo externo e interno, materializando as emoções para se gerar os elementos estéticos e criadores.

Tomemos como elemento demonstrativo do processo criativo a fábula “a raposa e o espinho”, como exemplo:

Na história da raposa e o espinho, certo dia a raposa andava a subir uma colina quando pôs uma pata em falso e escorregou. Para não cair, agarrou-se a um arbusto cujos espinhos entraram fundo em suas patas. Bastante ferida, a raposa queixou-se ao arbusto: \_ Pedi sua ajuda e acabei ficando pior do que se tivesse caído. Então, respondeu o arbusto: \_ onde estava com a cabeça? Não sabe que é meu costume magoar os outros?

A fábula traz uma linguagem figurada e animada. Na realidade, nem a raposa e o arbusto falam, mas trazem representações reais. A raposa pode ser substituída pela figura de uma pessoa e o arbusto pelo sentimento de magoa. Podemos entender que nesse processo criativo as histórias partem diretamente da realidade e nela influi. Essa forma de imaginação está intrinsicamente ligada a invenção e é historicamente construída.

Abstraindo esses elementos, é possível compreendermos que: quando a criança escuta uma história já traz consigo algumas referências construídas, e pela atividade criadora vai reelaborando os elementos constituidores da história. Por exemplo, a referência previa que tem de uma personagem, como a princesa Cinderela: vive a princípio em uma casa simples e mora com pessoas que são más, depois vai morar em um castelo e viver com um príncipe; usa vestidos simples e

velhos, que depois serão longos e bonitos, tem fada madrinha, é bonita, e usa uma coroa, dentre outras características. Ao começar escutar a narrativa, a criança vai reelaborando esses elementos e cria a sua própria imagem de princesa, agrega novos elementos na referência que tem: pode modificar a cor do vestido, o tipo de coroa, o castelo pode ser grande ou pequeno e feito de doces, a fada pode voar ou não, a madrasta é uma versão de bruxa, ela mesma e seus pais tornam-se princesa, rainha e rei. E no momento que vai contar ou discutir sobre a história, a criança traz esses novos elementos criados por ela, gerando uma nova história parecida com aquela que escutou. Para Vigotski (2009, p. 17), isso acontece porque:

Nesse caso a atividade combinatória da imaginação é extremamente clara. Diante de nós, há uma situação criada pela criança. Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois do contrário, ela nem poderia criá-la. No entanto, a combinação desses elementos já representa algo novo, criado próprio daquela criança, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação.

Partindo dessa premissa, entendemos que, a contação de histórias inserida no contexto educacional pode exercer influência na atividade criadora da criança. Ao ser utilizada pelo professor, principalmente de creche, com intuito pedagógico irá proporcionar momentos de descobertas e reiteraões. O processo criativo na infância é de uma infinita riqueza e refinamento, pois a criança fantasia seus desejos, anseios, dando asas à imaginação, criando situações onde é capaz de viver o possível e o impossível, com referências naquilo que já existe, vivenciou ou deseja vivenciar.

Ademais, Vigotski (2009), entende a imaginação como um processo extremamente complexo e que tem uma história muito longa. E, no caso da criança, a imaginação vai enriquecendo-se ao longo das suas experiências. No início, ela será pobre em relação a imaginação do adulto, mas, com as relações com o meio e as vivências que terá, o processo criativo aparecerá mais elaborado em cada etapa da infância. Neste viés, também acontece o despertar para o senso crítico e o processo de criação - o pensamento abstrato, como aponta Vigotski (2009, p. 20):

A análise científica das construções mais fantasiosas e distantes da realidade, por exemplo, dos contos, mitos, lendas, sonhos etc., convence-nos de que as criações mais fantásticas nada mais são do que uma nova combinação de elementos que, em última instância, foram hauridos da realidade e submetido à modificação ou reelaboração da nossa imaginação.

A vista disso, no processo de imitação tudo a volta da criança fica subordinado ao seu mundo de significados, contudo, para adentrar neste campo ela necessita de um suporte. Por isso, imitam seus personagens preferidos, pessoas do seu círculo social (pai, mãe, professora, médico, policial, etc.); os objetos e animais ganham outras formas, outros sentidos e novas possibilidades. Outro aspecto importante de se salientar é que o brincar é algo aprendido pela criança, ocorrendo conforme a cultura em que está inserida (KISHIMOTO, 2010).

Nessa vertente, Vigotski (1998), aponta a importância das brincadeiras que envolvem os jogos de regras, atribuindo a elas significantes aprendizados para a criança, tais como: o ato de brincar com outros, o compartilhamento, conceitos como de ganhar e perder.

Dessa forma, são nos momentos das brincadeiras, especialmente nas brincadeiras de faz de conta, que o processo criativo será melhor observado na primeira infância. Neste aspecto, levando em consideração a faixa etária de desenvolvimento em que se encontram as crianças, a contação de história poderá influenciá-las quando brincam de faz de conta, pois contribui para manifestar muito daquilo que foi significativo do enredo da história. Isso pode ser tanto ressaltado pela transposição de papéis que elas passam a imitar nas brincadeiras de faz de conta, como também pelas situações de conflito e emoções que criam, que podem ser semelhantes às que os personagens vivenciam na trama (a batalha, matar o dragão, salvar a princesa, a tristeza da princesa, o choro, a morte, etc.). Em termos pedagógicos, essa relação entre a fantasia e a ação de brincar na realidade amplia a construção de valores, o senso crítico, promove a relação entre as diferentes linguagens e, principalmente, a intra e inter-relação com o eu e com o outro. Podemos, então, entender nesse contexto que a função essencial que caracteriza esse gênero literário é o poder de criação: tudo o que se pensa é concebido.

Deste modo, fica evidente que as narrativas e leituras de histórias infantis desenvolvem o imaginário infantil, uma vez que por meio da linguagem simbólica, as crianças reelaboram uma nova história apoiadas nos seus sentimentos, percepções e nas suas vivências como ouvintes/leitores.

### **2.3 A contação de história como instrumento de mediação na prática pedagógica do professor de educação infantil**

Entendemos que o professor de educação infantil desempenha um papel de extrema relevância no processo de ensino-aprendizagem, visto que ele desenvolve funções que vão desde o âmbito pedagógico ao social. No contexto social e econômico do século XXI esse profissional vive um constante processo de formação continuada, pois é seu papel atuar em prol da difusão do conhecimento. Assim, o professor passa a ser um constante pesquisador, que socializa suas vivências durante sua prática educativa, tendo como objetivo primordial o desenvolvimento integral das crianças.

Nessa vertente, defendemos que entre o professor e a criança as vivências e a comunicação acontecem na vertente de trocas, de ensino, afetos e aprendizagens. Segundo Leontiev (2006, p. 60):

Todos nós sabemos como são incomparáveis as relações das crianças dessa idade com suas professoras da escola maternal, quão necessárias é para as crianças a atenção da professora e quão frequentemente elas recorrem à sua mediação em suas relações com outras crianças da sua idade. Pode-se dizer que as relações com a professora fazem parte do pequeno e íntimo círculo de contatos das crianças.

Para mais, neste ambiente educacional infantil, o papel do professor deve ser de integrador, amigo, facilitador, aquele que inspira confiança. Enfim, uma pessoa que faz mediações voltadas à construção do conhecimento. Assim, o professor media e ambos aprendem cada vez mais.

Então, por essa ótica questionamos: qual o papel do professor da educação infantil? E quais são os objetivos da contação de história na prática pedagógica desse professor, uma vez que o sentido e significado atribuídos as histórias infantis pelas crianças, podem ser ocultos aos olhos adultos?

Entendemos que em tal processo o professor desempenha um papel de mediação de suma importância, pois ele é aquele que irá estruturar o ambiente educacional e trazer práticas instigantes e emancipatórias as crianças. Tais fatores transformam-se diariamente em *locus* de conhecimentos, de relações sociais/culturais e de aprendizagens educacionais significativas, com práticas advindas da

ludicidade, como a atividade de contação de histórias. Nesse sentido, ressalta Cintra e Makimoto (2015, p. 5):

Os professores que atuam na Educação Infantil devem considerar o lúdico como estratégia para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Portanto, é responsabilidade do professor preparar-se para ensinar seu aluno por meio de formas mais dinâmicas e prazerosas, e assim, proporcionar uma educação de qualidade, oportunizando a brincadeira, a fantasia desenvolvendo a aprendizagem.

Ademais, as histórias contadas pelo professor poderá ter uma dimensão lúdica e utilitária, pois traz em seu bojo aspectos imaginativos, conselhos, algo a ser pensando, analisado e debatido. Canda (2004, p. 128) explica que:

Uma possibilidade de conduzir as práticas educativas de maneira que o ensinar e o aprender se tornem ações interligadas é a ludicidade, aspecto fundamental ao desenvolvimento integral do ser humano. Isso lhe permite um maior acesso ao campo de possibilidades para a imaginação, a criatividade, o desenvolvimento cognitivo e corporal, o reconhecimento da identidade do aluno e a interação social.

Na visão de Vigotski (2003, p. 301), o papel que o professor desempenha é numa perspectiva dialética, sendo ativo na vida:

Só quem assume um papel criativo na vida pode aspirar à criação na pedagogia. Por isso, futuramente, o professor também será um participante ativo na vida. Tanto no âmbito da ciência teórica, do trabalho ou da atividade prática social, sempre relacionará a escola a vida através do ensino. Dessa maneira, o trabalho pedagógico estará inevitavelmente unido ao vasto trabalho social do cientista ou do político, do economista ou do artista.

Nesse viés pedagógico a contação de história passa a ser uma atividade que personifica a ludicidade, desde a construção do ambiente para contar a história, a escolha do livro, dos elementos concretos e lúdicos trazidos pelo professor (fantoques, dedoches, caixa de surpresa, acessórios: coroas, roupas, sapatos, perucas, etc.). Ela também apresenta novos vocábulos que estimulam o desenvolvendo da linguagem e do pensamento, relaciona as ações fantasiosas com as vivências reais e cotidianas, mediando assim, o entendimento dos valores historicamente construído pela humanidade. Desse modo, por meio da narrativa a criança e o professor poderá compartilhar experiências vividas, que fatalmente irá mediar conhecimentos na coletividade, pois a palavra é “viva e mutante, ela pulsa, respira e escorrega quando se tenta prendê-la, mas, pode ser muito generosa com aqueles que sabem respeitá-la em suas particularidades”. (MATOS, 2005, p. 51).

Nessa perspectiva, destacamos a fundamentação dos processos de mediação pela ótica da teoria histórico-cultural: a mediação instrumental - é aquela em que o indivíduo durante o decorrer de sua vida constitui conexão com objetos que representam e trazem marcas culturais vinculados a cada geração. Isso significa “apropriar-se dos instrumentos que a cultura produziu e produz, e dominá-los em sua dimensão humana, no que se refere ao seu uso, historicamente definido” (ROCHA, 2005. p. 31). A mediação semiótica - é a linguagem, um instrumento criado pelo homem para se comunicar tanto pela oralidade (fala ou escrita) e pelo uso dos signos; a mediação social – acontece pela interferência tanto do objeto como pela linguagem. Na escola ela ocorre principalmente por meio da mediação pedagógica realizada entre professor/criança, criança/professor e criança/criança.

Podemos assim dizer que é por meio da mediação social realizada pelo professor, que a criança aprende sobre a cultura e comportamentos humanos representativos da história da humanidade.

Além dessas evidências, para a efetivação da contação de história como uma atividade mediadora de desenvolvimento e aprendizagens, é preciso que haja por parte do professor o entendimento da sua relevância para o universo pedagógico e infantil, pois a essência da arte de contar história reside e concentra-se no poder de propiciar ao ser humano, como aponta Coelho (2003, p. 94), a linguagem simbólica, que é “a mediadora entre o espaço imaginário (do inconsciente, do Mistério, do Enigma...) e o espaço real em que nossa vida se cumpre”. É pelo ato da criação que a criança combina os elementos do mundo real com a fantasia e, por suas ações, expressam as emoções e afetividades, pois “o que a criança vê e ouve constituem desse modo os primeiros pontos de apoio para a sua criatividade futura”. Vigotski (2009, p. 25).

Portanto, a prática da narração de histórias é uma estratégia pedagógica que apresenta a criança diversos contextos e conhecimentos, estimula a imaginação, a sensibilidade, a argumentação crítica e criativa, além do incentivo da linguagem oral e da escrita. Nesse sentido, apontam Kirchof e Bonin (2016, p. 25):

Ao invés da perspectiva do adulto que pretende ensinar algo, é possível encontrar uma quantidade muito significativa de livros que priorizam o universo e a perspectiva infantil. No lugar de informações utilitárias, conhecimentos escolares e valores morais explícitos, autores contemporâneos têm valorizado a qualidade literária e o lúdico, que podem se manifestar tanto por meio das temáticas abordadas quanto da liberdade para experimentações com o significante linguístico. Têm se tornado cada vez mais comuns projetos intersemióticos ousados, ligando ilustração/imagens e texto linguístico de modo tão integrado que se chega frequentemente a uma linguagem híbrida. Além disso, questões densas e existenciais como a morte e a velhice, entre outras, também são apresentadas na perspectiva infantil, evitando-se respostas fáceis e enredos óbvios.

Em meio a esse processo, Santos (2010), disserta que contação de história utilizando-se da linguagem simbólica, possibilita a estimulação da memória e consegue com isso identificar e desembrulhar a tradição. Ao proceder dessa maneira, será capaz de modificar e/ou provocar novas experiências que, na sua essência, carreguem potenciais emancipatórios. Contudo, para tal condição acontecer, é necessário que ocorra sua inter-relação com a experiência e a linguagem. Portanto, a narrativa permeia todo o contexto social e nesse meio encontra-se a linguagem, que segundo Vigotski (1998), é o instrumento que possibilita sermos de natureza social.

Para mais, esclarecem Souza e Bernardino (2011), que para se tornar uma atividade pedagógica significativa, é necessário que o “professor/contador de histórias” viva constantemente num processo de formação, que o levará conseqüentemente a aquisição de novos conhecimentos, possibilitando conhecer outros recursos, as técnicas orais e corporais, além do discernimento na hora da escolha da narrativa mais adequada à faixa etária e a situação.

Por fim, diante de tais constatações, acreditamos que contar histórias é uma atividade que precisa ser entendida no âmbito do fazer pedagógico do professor como promotora de conhecimentos múltiplos. Também, como uma metodologia que vai de encontro com o que é preconizado nas legislações que regem a educação infantil.

Para finalizar é preciso considerar, sobretudo, a perspectiva da criança, o que ela deseja, seu desenvolvimento e felicidade acima de tudo, estando bem e confortável onde quer que esteja: na creche ou em casa.

## **2.4 A contação de histórias e a literatura infantil ... Era uma vez uma estratégia pedagógica**

A contação de história é entendida nesse estudo como um instrumento mediador, na medida em que sua ação pedagógica atua junto às crianças. Ou seja, ela é um elemento que promove desenvolvimento e aprendizagens. Diante disso, entendemos que na escola a utilização mais acentuada dos livros da literatura infantil aliados a contação de histórias torna-se uma ferramenta pedagógica poderosa, viabilizando uma estratégia voltada ao desenvolvimento da oralidade, do ensino da leitura e da escrita, para a desenvoltura teatral, a pintura, música e desenhos, pois as histórias além de fácil compreensão, apresentam elementos que cativam a atenção do ouvinte/leitor, provocando-o a sentir sensações e começar a refletir sobre o realidade.

Autores como Zibermman (1998) e Abrantes (2011) apontam que a literatura infantil desde o seu início esteve vinculada a fins pedagógicos, contudo, sua utilização na escola produzia certo ceticismo aos críticos literários. “Existem posições que procuram não situá-la como um tipo de arte por estar associada a interesses práticos da educação, constituindo-se como espécie de arte menor”. (ABRANTES, 2011, p. 191).

Ao discutirmos a literatura infantil situando-a como uma forma de arte, entendemos que sua utilização no ambiente educacional seja de um instrumento de vivências significativas, articulando com processos históricos e culturais numa dimensão em que o indivíduo, na sua singularidade, entenda o sentido e significado de elementos constitutivos da sociedade de classes que se encontra inserido. Ou seja, à medida que o indivíduo se apropria das possibilidades de entendimento do mundo por meio de suas experiências e discussões, ele vivencia processos promotores que viabilizam o entendimento do que possa ser considerado alienação social. (ABRANTES, 2011).

Ao se reconhecer na literatura infantil uma forma de arte, pressupõem-se possibilidades de revelar pelo trabalho da imaginação “imagem” teórica da realidade em várias de suas particularidades. Presume-se que as determinações referentes a objetos e acontecimentos abordados literariamente não se apresentem de modo estático e unilateral, mas os revele em suas contradições para apresentar criativamente superações que negam as circunstâncias. (ABRANTES, 2011, p. 15).

Portanto, o autor considera que a literatura infantil ao ser utilizada na instituição escolar viabiliza práticas de resistência ao processo de dominação e assujeitamento dos indivíduos que se articulam numa sociedade de classes. Ela possibilita que as crianças tenham acesso a conhecimentos, a diversidade cultural e a cultura letrada. Portanto, contribui para a maneira de avaliar as situações que permeiam as relações sociais, uma vez que “na forma modificada pela imaginação e fantasia dos autores, as crianças se defrontam com problemas humanos e encaminhamento de soluções para situações conflituosas representadas nos livros infantis” (ABRANTES, 2011, p. 13).

Na vertente da teoria histórico-cultural, Vigotski (2001) fez ressalvas quando se trata da utilização da literatura infantil voltada a educação com crianças, uma vez que abrange a moral e os sentimentos. Assim, analisou detalhadamente sobre a utilização da estética<sup>6</sup> na fábula com abrangência literária e também plástica. O autor pondera que foi estabelecida uma falsidade e uma ausência de valor científico quando se trata desse assunto, apontando que os três objetivos impostos a estética (conhecimento, sentimento e a moral), na verdade, foram atributos que prejudicaram muito para sua correta compreensão, pois “o que existia até o momento, não respondia de forma objetiva e contundente a questões recorrentes, que envolviam, por exemplo, a investigação objetiva da experiência estética” (MOUTINHO; DE CONTI, 2010, p. 686).

Em relação a arte, salientam Assumpção e Duarte (2015, p. 240), que ela é uma técnica inventada pelas pessoas para dar uma realidade social concreta aos sentimentos, para que assim, os indivíduos tivessem a possibilidade de se relacionarem com esses sentimentos como um objeto, como algo externo. Desse modo, entendem que “o caráter histórico-social dos sentimentos tem o seu percurso que vai do social ao individual”. Em outros termos, “a apropriação dos objetos estéticos

---

<sup>6</sup> Na obra Psicologia da Arte, Vigotski utiliza o termo estética como sinônimo de arte. (MOUTINHO; DE CONTI, 2010)

é uma das formas pelas quais os sentidos e sentimentos construídos pela humanidade se tornam individuais”.

Segundo Moutinho e De Conti (2010, p. 689), ao analisar a literatura Vigotski (2001), entendia que a base psicológica de toda a fábula em poesia é a contradição, concebida por meio da análise da forma. “A contradição é condição indispensável à elaboração da fábula em poesia e a análise da fábula sempre é feita em dois planos, a serem apresentados simultaneamente pelo mesmo personagem da fábula, que ora apresenta um, ora apresenta outro”.

Para exemplificar esse pensamento, as autoras citam a análise feita por Vigotski (2001) da fábula em poesia “Cigarra e a Formiga”, de Krilov. Para ambas o autor se interessou-se pelo processo, pela prática de transformação e necessidade do novo que, especificamente neste caso, relaciona-se às experiências afetivas experimentadas pelo leitor, começando a partir de uma mensagem. Ou seja:

Esta dinâmica aplicada por ele na análise das fábulas fundamenta-se na dialética hegeliana de “tese-antítese-síntese”. Note-se como a solução da fábula (no caso da formiga e da cigarra, a catástrofe da fábula se faz no “agora dança”) vai além da situação inicial (a cigarra cantando e a formiga trabalhando durante o verão) e da situação subsequente (a cigarra com fome e frio e a formiga aquecida e em descanso, no inverno). O que poderia ser tomado como discrepância, cria um novo sentimento, uma nova qualidade psicológica no leitor. (MOUTINHO; DE CONTI, 2010, p. 690).

Em outro texto, ao abordar a utilização da fábula e/ou contos apresentada pela literatura infantil, Vigotski (2003) critica o fato da estética que trata da moral ser compreendida como um elemento que será absorvido pela criança da mesma maneira que o adulto faz. Em seu entendimento isso é uma inverdade, pois a criança encara a moral pela sua ótica infantil e não pela ótica do adulto. “[...] As bibliotecas infantis são formadas para que as crianças extraíam dos livros exemplos morais que lhes sirvam de lição; assim, a tediosa moral convencional e as falsas lições se transformam no estilo essencial da insincera literatura infantil”. De acordo com o autor, pouca coisa a criança pode extrair das lições moralizantes, o que ela absorve são as fantasias, a imaginação, e não os acontecimentos descabidos e incoerentes da lógica social moderna. O que importa é se atentar para as construções que a criança faz diante dos fatos apresentados à ela. Não devemos sentimentalizar, sutillar os acontecimentos, mas sim, apresentá-los com são na realidade. O que importa é o processo de construção que a criança fará. Explica Vigotski (2003, p. 239):

Daí surge necessariamente a conclusão de que a verdade deve se transformar no fundamento da educação a partir da mais tenra idade, porque uma noção incorreta também e um comportamento incorreto. Se, desde a infância, a criança se acostuma a acreditar na "cuca", no "bicho-papão", na feiticeira e na cegonha que traz os bebês, isso vai obstruir sua psique e determinar falsamente seu comportamento. Fica perfeitamente claro que a criança receia ou se sente atraída por esse mundo encantado, porém, jamais permanece passiva diante dele. Nas ilusões ou nos desejos, sob o cobertor infantil ou no quarto escuro, no sonho ou no temor, sempre reage a essas representações de um modo sumamente excitado e, visto que o sistema formado por essas reações baseia-se em algo totalmente fantástico e falso, está sendo educada sistematicamente na criança um comportamento incorreto e falso.

Basicamente, Vigotski (2001), defende na sua tese ao propor um método objetivo de análise que a constituição social do sujeito começa desde o momento da concepção da vida. Vale destacar nesse contexto o apontamento de Pasqualini (2010, p. 166) em relação ao desenvolvimento infantil. A autora esclarece que o desenvolvimento está intrinsecamente ligado às circunstâncias determinadas da organização social, significando que existe a possibilidade de impedimentos ao se determinar estágios do desenvolvimento psicológico que transcorram em uma ordem fixa e universal equivalentes para todas as crianças. Por tanto, pela ótica de psicologia social essa ideia é refutada, uma vez que cada ser humano é único em sua essência, vivências e singularidade, independentemente do contexto histórico-social da sua existência.

Sendo assim, ao analisar a fábula entendendo-a como uma técnica artística criada pelo homem, Vigotski (2001), demonstra a relevância dos signos linguísticos, que são para o autor instrumentos constitutivos tanto do indivíduo como da sociedade. Esses elementos semióticos são entendidos como fenômeno psicossocial, já que ele concebe a estética não por ela mesma, mas sim, por sua constituição social. Pela ótica psicológica, ele percebe o psiquismo não apenas por uma reflexão específica que aborda apenas os aspectos subjetivos ou objetivos. (MOUTINHO; DE CONTI, 2010).

Nessa vertente, destacamos o entendimento de Abrantes (2011), que considera a literatura infantil como mediadora das relações sociais que se efetua no ambiente educacional. Para o autor, as tramas referenciadas pelo livro relacionam-se com os processos de desenvolvimento da reflexão, ou seja, a maneira de pensar das crianças diante dos desafios que se apresentam. Ainda, ressalta que os assuntos

encontrados nas histórias infantis devem ser vistos em relação à totalidade das convivências humanas, atrelando opiniões pertinentes a luta constante e histórica das classes sociais. É preciso buscar sempre conteúdos que exteriorizem a superação da prostração e da conformidade diante das adversidades.

Diante dessas explicações, apontamos a importância que o professor desempenha na escolha das obras literárias bem como no desenvolvimento da contação de histórias, pois, como afirma Zilberman (1998, p. 118), “[...] a literatura infantil, a partir de uma perspectiva pedagógica, prioriza uma função social, educativa e formativa, em detrimento de sua função artística e estética”.

Sabemos que, ao deleite da escuta de uma história, o processo criativo da criança ativa sua imaginação criadora e ou ouvir “Era uma vez...” ela começa a vivenciar os acontecimentos descritos na trama. Neste momento, sorratamente encontra outros lugares, povoados de pura magia... ali é recepcionada por príncipes, princesas, bruxas, pelo lobo mau, os porquinhos, a Branca de Neve e os sete anões. Tudo é um misto de fantasia e realidade. No momento final da aventura, ouve-se: e foram felizes para sempre. Então, o silêncio se faz presente por alguns instantes ... e no intuito de perpetuar aquele momento de fantasia e criatividade, o professor mostra as páginas do livro, no qual reside a história. Dá-se assim a criança, nesse gesto de partilha e trocas possibilidades múltiplas de descobertas, auxiliando para a sua formação, enquanto sujeito e leitora.

### CAPÍTULO III

---

#### A MATERIALIZAÇÃO DA PESQUISA: ERA UMA VEZ A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS CONTADA PELA FALA DAS PROFESSORAS DE CRECHE

---

Nesse capítulo final apresentamos a nossa pesquisa. Primeiramente, sentimos a necessidade de fazer um estado de conhecimento, na modalidade de investigação bibliográfica, que abrange produções acadêmicas brasileiras que se aproximam do nosso objeto de pesquisa a “contaçon de histórias”. As fontes utilizadas foram os resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado disponíveis no conceituado Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Na continuidade, trazemos um breve resgate histórico sobre a instituição educacional creche e também reflexões referentes a formação de professores dada sua importância para a temática em questão. A seguir apresentamos as falas das quatro professoras que aceitaram o convite para participar dessa pesquisa. Para isso, elaboramos um roteiro de observação e outro de entrevista, contendo questionamentos que perpassam deste a formação até o relato da contaçon de história na prática pedagógica dessas professoras entrevistadas.

#### **A bailarina** Cecilia Meireles

Esta menina  
tão pequenina  
quer ser bailarina.  
Não conhece nem dó nem ré  
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá  
Mas inclina o corpo para cá e para lá  
Não conhece nem lá nem si,  
Mas, fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar  
e não fica tonta nem sai do lugar.  
Põe no cabelo uma estrela e um véu  
e diz que caiu do céu.

Esta menina  
tão pequenina  
quer ser bailarina.  
Mas depois esquece todas as danças,  
e também quer dormir como as outras crianças.

### **3.1 A arte do conhecimento**

Quando falamos em pesquisa é inevitável não pensarmos em ciência, pois tudo o que fazemos exige certo grau de conhecimento e de um método. A grosso modo, a ciência é habitualmente explicada como um acúmulo de conhecimentos sistemáticos, contudo, estudiosos afirmam que essa é uma explicação inadequada, pois não alude sua característica fundamental - o método científico.

Utilizar de uma metodologia nos possibilita olhar a ciência por diversos ângulos, abordando temas que na atualidade são considerados conhecimentos científicos e, que amanhã poderão ser refutados, tornando-se não científicos e sendo substituídos por novos conhecimentos. Então, entendemos a ciência como um campo mutável, movimentado, a ser explorado, debatido e sujeito a mudanças.

Sabemos, à exemplo metafórico, que a roda já foi inventada. Contudo, sempre poderemos olhá-la e vermos novos movimentos, novas circunstâncias, reafirmarmos a importância da sua criação ou, quem sabe, num futuro próximo, lembrarmos da sua existência como um instrumento que já foi útil e que tornou-se obsoleto.

Enfim, dizer que isso ou aquilo é ciência ou não é ciência perpassa por um caminho obscuro, mas, que em nosso entendimento, pode ser iluminado pelo debate, pelo discurso e pela pesquisa.

### **3.2 Desenvolvimento da investigação: a metodologia em ação**

Nosso estudo buscou investigar e entender nesse momento, do ponto de vista bibliográfico, como tem se constituído a contação de história no ambiente educacional, tendo como ponto indispensável o fazer pedagógico do professor. Para iniciarmos a nossa pesquisa bibliográfica, entendemos que, primeiramente, seria necessário inventariarmos dados que contribuíssem para o entendimento mais detalhado sobre o objeto e os sujeitos do estudo, bem como, agregarmos informações relevantes sobre o temática em questão: a contação de história. Para tanto, elegemos os resumos das dissertações e teses como fonte de pesquisa.

Nesse direcionamento, buscamos em Ferreira (2002, p. 267), esclarecimentos sobre o sentido da utilização dos resumos:

Ancorando-nos em Bakhtin (1997), podemos ler cada resumo como um dos gêneros do discurso ligado à esfera acadêmica, com determinada finalidade e com certas condições específicas de produção. Cada resumo é lido como um enunciado estável delimitado pela alternância dos sujeitos produtores, pela noção de acabamento de todo e qualquer enunciado e pela relação dos parceiros envolvidos em sua produção e recepção. Enquanto gênero do discurso, cada resumo é lido pelos elementos que o constituem (conteúdo temático, estilo verbal e estrutura composicional), fundidos no todo que é o enunciado. Por outro lado, assumindo o princípio de dialogismo de Bakhtin, cada resumo é lido como participante de uma cadeia de comunicação verbal, onde suscita respostas e responde a outros resumos.

Isso significa que os resumos é um gênero do discurso acadêmico, pois possui nesse contexto uma finalidade determinada (científica) e com algumas condições de produção (tipo de pesquisa). Em correlação, a autora ao considerar o princípio de dialogismo igualmente de Bakhtin, entende que todo resumo é versado de natureza dialógica, apresentando argumentações pertinentes ao enredo da pesquisa, respostas diferentes ou de forma semelhantes a outros resumos. Compreendemos, então que, os resumos poderiam contribuir para iniciarmos nosso processo de investigação.

Para realizarmos a primeira fase da pesquisa, que ocorreu entre o período de julho à novembro de 2016, optamos por um recorte temporal compreendido entre os anos de 2007 a 2015, uma vez que o número de pesquisa sobre essa temática é abundante, além de estar relacionada à áreas de educação, saúde, arte, linguística, cinema, dentre outras. Os sites selecionados para a busca dos resumos das dissertações e teses foram os bancos de dados da CAPES e BDTD. A escolha por apenas esses dois ambientes virtuais se justifica por serem depositários da maioria dos trabalhos acadêmicos do país.

Ao iniciarmos a busca nos sites selecionados, escolhemos como descritores: contação de história; contos de fadas; formação de leitores; prática pedagógica e teoria histórico-cultural. De modo geral a busca com esses termos agrupados não revelaram muitos estudos pertinentes a área de educação. Em contra ponto, na situação busca básica, quando utilizamos apenas o descritor “**contação de histórias**” os resultados encontrados, principalmente no portal da CAPES, revelaram um número surpreende de trabalhos, datados desde o ano de 1986. Vale ressaltar

que neste *site* estão disponíveis apenas os documentos de origem da Plataforma Sucupira a partir de 2013, sendo que os trabalhos científicos anteriores a esse ano é preciso buscá-los na fonte depositária informada pela CAPES.

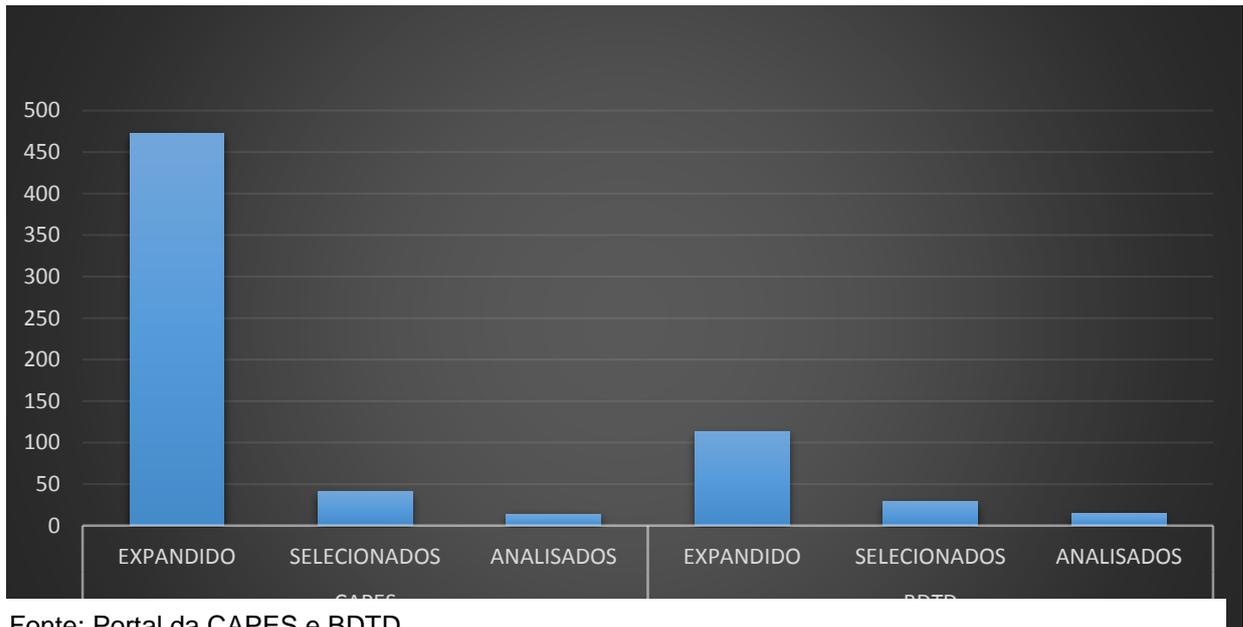
Em continuidade, ao examinarmos os descritores “contação de histórias e contos de fadas”, agregando a aplicabilidade do recorte temporal, encontramos no portal da CAPES um total de 472 (quatrocentos e setenta e dois) trabalhos científicos e, no portal da BDTD, cerca de 113 (cento e treze) trabalhos científicos, com abrangência nas áreas da educação, psicologia, letras, artes e saúde, totalizando 585 (quinhentos e oitenta e cinco) trabalhos, conforme descrição na tabela abaixo:

Tabela 1 – Dados demonstrativos do levantamento dos trabalhos

<b>Dados Demonstrativos</b>				
Descritor: Contação de histórias Contos de fadas				
Período: 2007 a 2015	Tipo	Total Expandido	Selecionados	Total Analisado
CAPES	Teses e Dissertações	472 Com abrangência nas áreas de: Psicologia, saúde, letras, artes e educação	Cotação de história 41	15
BDTD	Teses e Dissertações	113 Com abrangência nas áreas de: Linguística aplicada, artes, psicologia, geografia, pedagogia, educação	Cotação de história 17 Contos de fadas 12 Total = 29	10 05
				Total = 30

Fonte: Portal da CAPES e BDTD. Elaboração própria. Novembro de 2016.

Gráfico 1 – Dados pesquisados de dissertações e teses.



Fonte: Portal da CAPES e BDTD  
D. Elaboração própria. Novembro de 2016.

Após uma análise detalhada, selecionamos as pesquisas que apresentavam uma abordagem mais próxima ao nosso objeto de estudo, tipo de pesquisa, abordagem teórica e ano de publicação.

Assim, no portal da CAPES selecionamos 15 trabalhos, conforme descritos na tabela abaixo:

Tabela 2 – Dados descritivos das pesquisas selecionadas no portal da CAPES.

Dados descritivos dos trabalhos selecionados CAPES							
Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado							
N.	Ano	IES	Autor	Título	Palavras-chave	Pesquisa	Abordagem Teórica / Área de abrangência
1	2007	UNISINOS	<b>ROSA, Claudia Belardinelli da</b>	Educação Infantil e Contação de Histórias: Memórias e Práticas	Contação de histórias Educação infantil Memórias Prática Professores	Qualitativa narrativa	Histórico-cultural
2	2007	UFSC	<b>SEIDEL, Eleni Santiago</b>	O professor, a história e a criança: as aventuras e desventuras entre o Era uma vez e o	Interação Professor Criança Contação de história	Qualitativa / pesquisa-ação	Histórico-cultural

				foram felizes para sempre			
3	2009	UNINOVE	<b>SANTOS, Gislene A. da Silva</b>	A arte de contar histórias: um recurso didático para a formação de leitores	Formação inicial de leitores; Contação de história; Leitura.	Qualitativa / bibliográfica	Histórico-cultural
4	2009	Universidade de Taubaté	<b>PACHECO, Danielle de Fátima Lourinho</b>	A formação de professores-contadores de histórias, como proposta para o letramento e desenvolvimento de oralidade, leitura, cognição e afetividade	Formação do professor, Construção indenítia, Letramento; Ensino superior.	Qualitativa / pesquisa-ação	Linguística
5	2010	UNIMEP	<b>LAZIER, Joceli de Fátima Cerqueira</b>	Desenvolvimento do conceito de meio ambiente com crianças por meio da contação de histórias: uma contribuição à educação ambiental	Meio Ambiente Educação Ambiental Contação de Histórias Histórico-cultural Análise Microgenética	Qualitativa	Histórico-cultural
6	2011	UEL	<b>RAMOS, Ana Claudia</b>	Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?	Contação de história. Leitura. Formação do leitor. Ensino Fundamental	Qualitativa	Histórico-cultural
7	2013	UFP - PE	<b>SOUZA, Isabel Pedrosa De</b>	E viveram felizes para sempre? Um estudo sobre processos de significação em crianças na contação de histórias'	Processos de significação. Narrativas. Constituição de si. Interação de crianças. Contação e recontação de histórias	Qualitativa	Sócio cultural
8	2013	UNICAMP	<b>RAMOS, Maria Isabel Alves</b>	Contadora de histórias: elaboração de uma trajetória pessoal	Contadores de histórias, Corpo Educação	Qualitativa	Sócio cultural
9	2013	UFBA	<b>SANTOS, Luciene Souza</b>	A Emília que mora em cada um de nós: a constituição do professor contador de história	Contação de histórias. Memória afetiva. Modos de narrar. Emília. Formação de contadores de histórias	Qualitativa (Tese de Doutorado)	Histórico-cultural
10	2013	UNISALLE	<b>ROSSONI, JANAINA CÉ</b>	A contação de histórias como possibilidade educativa: análise de dissertações e teses produzidas no contexto brasileiro	Contação de histórias. Práticas educativas. Formação Docente.	Qualitativa	Histórico-cultural
11	2014	UNB	<b>JUBÉ, Ursula Raquel Ramos</b>	Estudo das vivências infantis	Vivência, Vigotski,	Qualitativa	Psicologia e literatura

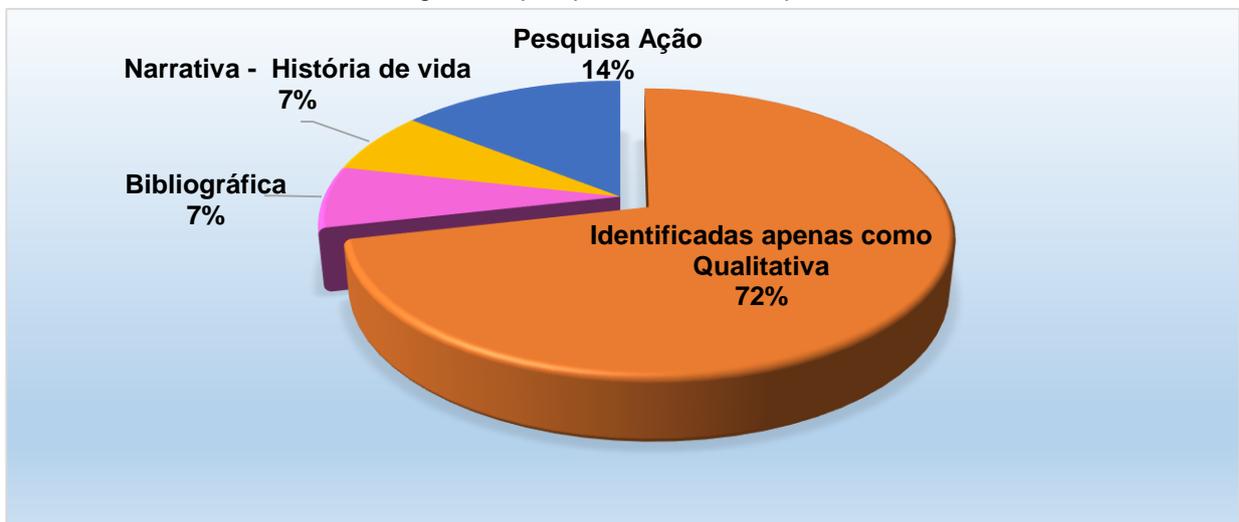
				por meio da contação de história	contação de história, Imaginação		
12	2014	FCT/UNESP	<b>SILVEIRA, Roberta Caetano da</b>	Educação literária na educação infantil: o livro nas mãos de professoras e educadoras de Araçatuba/SP	Educação infantil. Literatura infantil. Leitura e contação de histórias. Formação docente. Formação do pequeno leitor.	Qualitativa	Psicologia e literatura
13	2014	UNIGRANRIO	<b>RETO, Luciene de Castro</b>	Literatura infantil e psicologia: um estudo da contação de história com o aporte em Bia Bedran		Qualitativa	Psicologia e literatura
14	2014	UFPE	<b>REIS, Simone de Campos</b>	O personagem central nos contos de fadas	Contos de Fadas. Personagens. Discurso. Léxico. Campos Associativos.	Bibliográfica  (Tese de Doutorado)	Linguística
15	2015	UEM	<b>VENDRAME, Eliandra Cardoso dos Santos.</b>	Da história contada ao sujeito da contação: como me fiz contadora de história...!	Educação; Contação de histórias; Estudos Autobiográficos; Identidade; Estratégias de Contação.	Qualitativa	Histórico-cultural

Fonte: Portal da CAPES. Elaboração própria. Novembro 2016.

E, obtivemos de acordo com os tópicos selecionados as seguintes percentagens:

- **Tipo de pesquisa** – 7% de cunho bibliográfica; 7% como narrativas de histórias de vida; 14% como pesquisa-ação e 72% de abordagem qualitativas.

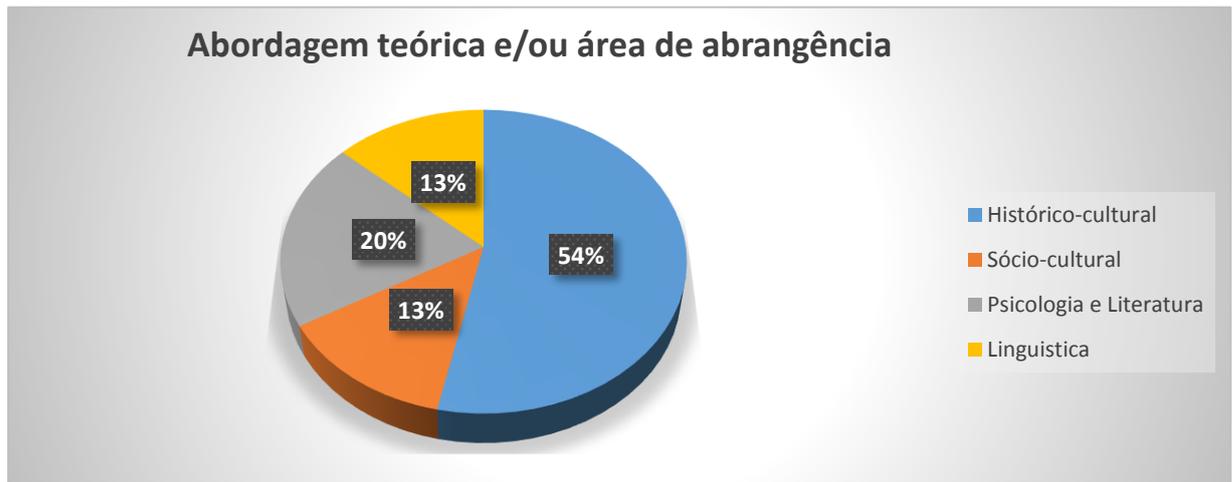
Gráfico 2 – Percentual de abordagens de pesquisa Portal da Capes



Fonte: Portal da CAPES. Elaboração própria. Novembro de 2016.

- **Abordagem teórica e/ou área de abrangência** - 13% como sociocultural; 13% como linguística; 20% como psicologia e literatura e 54% como histórico-cultural.

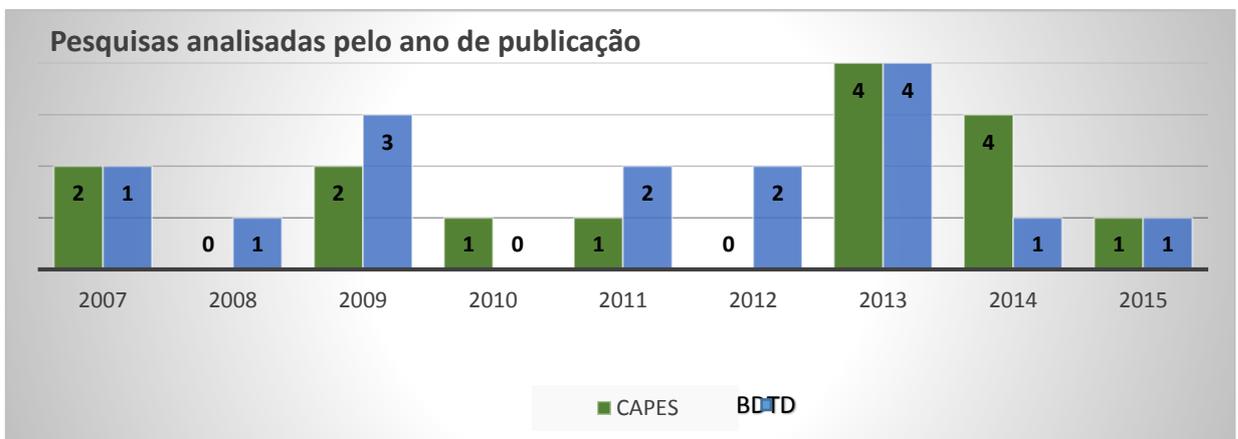
Gráfico 3 – Percentual de identificação das abordagens teóricas e/ou área de abrangência Portal da CAPES



Fonte: Portal CAPES. Elaboração própria. Novembro de 2016.

- **Ano de publicação** selecionamos a seguinte quantidade de trabalhos: 2007 - 2; 2009 - 2; 2010 - 1; 2011 - 1; 2013 - 4; 2014 - 4 e 2015 - 1.

Gráfico 4 – Dados quantitativos pesquisados de acordo com ano de publicação



Fonte: Portal da CAPES e BDTD. Elaboração própria. Novembro de 2016.

No portal da BDTD também selecionamos um total de 15 trabalhos, como descritos na tabela abaixo:

Tabela 3 – Dados descritivos das pesquisas selecionadas no portal da BDTD.

<b>Dados descritivos dos trabalhos selecionados na BDTD</b>							
<b>Dissertações e Teses de Doutorado</b>							
N.	Ano	IES	Autor	Título	Palavras-chave	Pesquisa	Abordagem Teórica / Área de abrangência
1	2007	UFSC Psicologia	<b>DANNA, Taís</b>	Literatura e imaginação: realidade e possibilidades em um contexto de educação infantil	Literatura Infantil; Criatividade; Imaginação; Educação Infantil; Produção de sentidos; Contação; Constituição do sujeito.	Qualitativa	Histórico-cultural
2	2008	PUC / SP	<b>DOHME, Vania D'Angelo</b>	Comunicação & encantamento: as histórias de fadas como mídia entre a realidade do mundo adulto e a realidade fantástica da criança	História de fadas; Comunicação com crianças; Jogo nos contos de fadas; Imaginação.	Qualitativa <b>TESE</b>	Ciências sociais aplicadas comunicação
3	2009	UFPE	<b>ARAÚJO, Ana Nery Barbosa de Araújo</b>	A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto aumenta um ponto	Narrativa oral literária; Narrativa infantil Contar estórias Educação infantil Interação social	Qualitativa <b>TESE</b>	Histórico-cultural
4	2009	UNESP	<b>RODRIGUES-ALVES, Maria Sílvia</b>	Entrou por uma língua e saiu por outra: contação de histórias em espanhol para crianças brasileiras	Gêneros discursivos; contação de histórias; crianças brasileiras; língua espanhola; língua portuguesa	Qualitativa	Linguística
5	2009	PUCRS	<b>GONÇALVES, Laiza Karine</b>	A leitura do conto de fadas e o desenvolvimento do imaginário infantil	Leitura - crianças Literatura Infantil Métodos e técnicas de ensino Imaginação - Crianças Desenvolvimento Infantil Contos de Fada	Qualitativa Bibliográfica e de campo, de caráter experimental.	Linguística
6	2011	UNINOVE	<b>VASCONCELOS, Maria Aparecida Flores de Cintra</b>	Contos de fada e suas contribuições para o ensino-aprendizagem, à luz do pensamento complexo.	Contos de Fada Sujeito Ensino-Aprendizagem Pensamento Complexo	Qualitativa Bibliográfica	Pensamento complexo

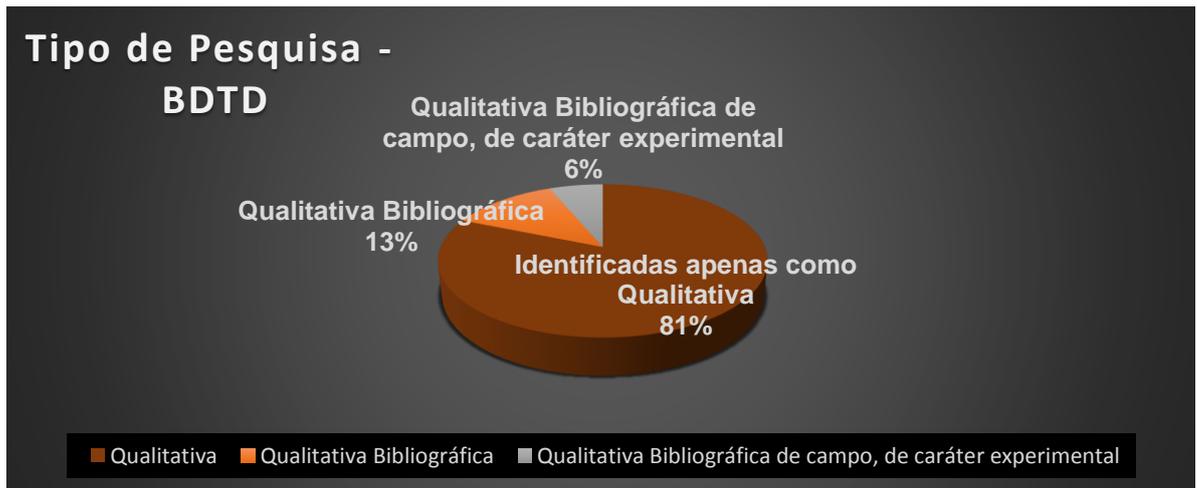
7	2011	UFRS	<b>FOLLADOR, Simone Fátima Halabura</b>	Do sabor de contar histórias ao saber sobre a história para o ouvinte: estudo sobre a contribuição da contação de histórias ao desenvolvimento do pensamento na criança	<u>Desenvolvimento cognitivo</u> <u>Ensino fundamental</u> <u>Epistemologia genética</u> <u>Hora do conto</u>	Qualitativa	<u>Epistemologia genética</u>
8	2012	USP	<b>PINHEIRO, Nárgyla Maria Lourenção Pimenta</b>	Como você está diferente, vovó! Aspectos sócio-históricos dos contos populares	Contos de fada Literatura infantil Literatura juvenil Representação	Qualitativa Bibliográfica	Comparatismo Literário
9	2012	UFV	<b>SILVA, Rosimi Maria da</b>	Interação em sala de aula: a atividade pedagógica de contar e recontar histórias	<u>Interação</u> <u>Fenomenologia</u> <u>Conversa</u> <u>Institucional</u>	Qualitativa	Sociolinguística Interacional
10	2013	UFPE	<b>ALBUQUERQUE, Cinthia Silva de</b>	Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de educação infantil do recife	Educação Infantil, formação de leitores, espaços de leitura, acervo de literatura infantil, mediação de leitura.	Qualitativa	Não identificado
11	2013	UFBA Tese Doutorado em Educação	<b>SANTOS, Luciene Souza</b>	A Emília que mora em cada um de nós: a constituição do professor-contador de histórias	Contação de histórias. Memória afetiva. Modos de narra. Emília. Formação de contadores de histórias.	Qualitativa	Histórico-cultural
12	2013	UFG	<b>SILVA, Thaiza Aparecida da</b>	A atividade de contação de histórias nas aulas de inglês	Crianças Histórias infantis Interação Ensino de inglês Estratégias Autonomia	Qualitativa	Histórico-cultural
13	2013		<b>SIQUEIRA, Ebe Maria de Lima</b>	Literatura sem fronteira: por uma educação literária	Literatura sem Fronteira Formação de leitor Mediação	Qualitativa	
14	2014	UNB Tese Doutorado em Educação	<b>OLIVEIRA, Paula Gomes de.</b>	Histórias inventadas: narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do ensino fundamental	Imaginação criadora; Narrativas; Infância; Contação de histórias	Qualitativa	Histórico-cultural
15	2015	UNB	<b>NASCIMENTO, Ana Carolina Santos do.</b>	Branca de Neve: contos, filmes e educação.	Narrativas, Contos, Cinema, Educação, Branca de Neve, Mitos.	Qualitativa	Cinema

Fonte: Portal da CAPES. Elaboração própria. Novembro 2016.

Assim, após as análises, obtivemos as seguintes porcentagens:

- **Tipo de pesquisa** – 13% se apresentam como qualitativa bibliográfica; 6% como qualitativa, bibliográfica e de campo, de caráter experimental; e 81% apenas como qualitativa.

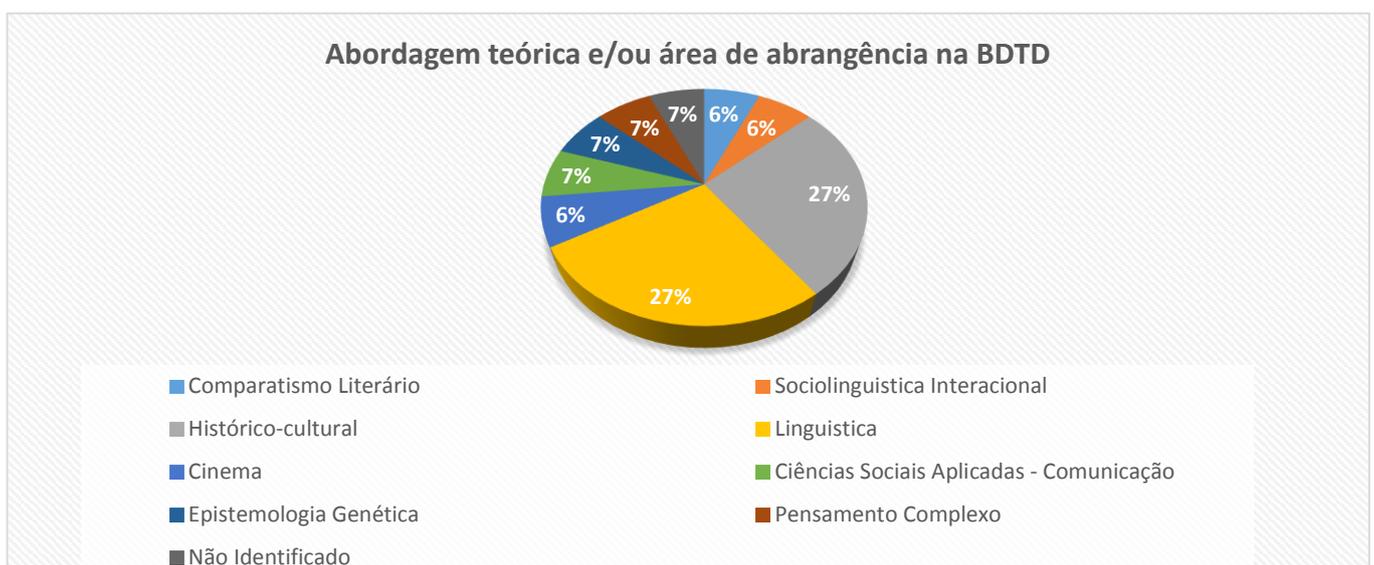
Gráfico 5 – Percentual de abordagens de pesquisa na BDTD



Fonte: Portal da BDTD. Elaboração própria. Novembro de 2016.

- **Abordagem teórica e/ou área de abrangência** - 6% como comparatismo literário; 27% como histórico-cultural; 6% como cinema; 7% como epistemologia genética; 6% como sociolinguística; 27% como linguística; 7% como pensamento complexo e 7% não identificados.

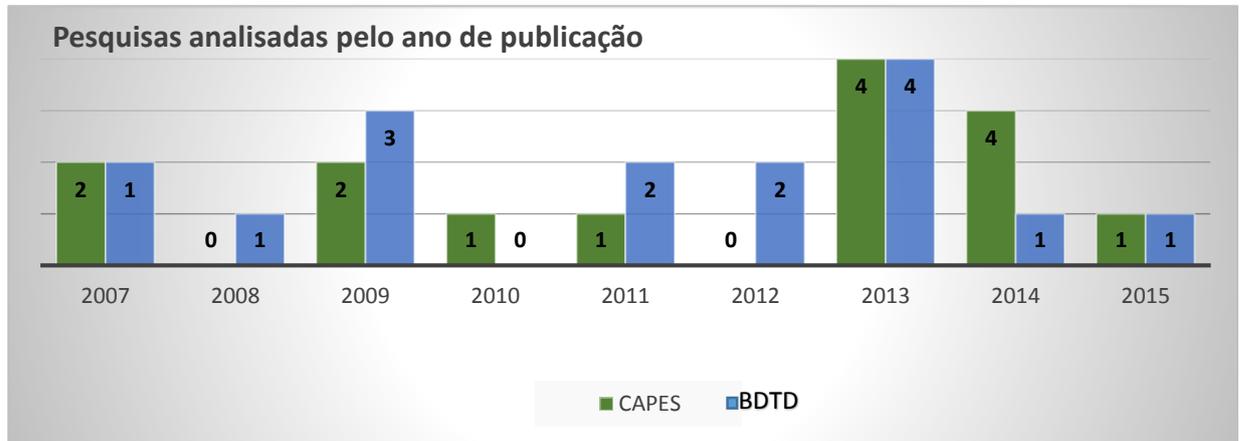
Gráfico 6 – Percentual de identificação das abordagens teóricas e/ou área de abrangência na BDTD



Fonte: Portal BDTD. Elaboração própria. Novembro de 2016.

- **Ano de publicação** a quantidade de trabalhos selecionados foram: 2007 – 1; 2008 -1; 2009 – 3; 2011 – 2; 2012 – 2; 2013 – 4; 2014 – 1; 2015 -1.

Gráfico 7 – Dados quantitativos pesquisados de acordo com ano de publicação



Fonte: Portal da CAPES e BDTD. Elaboração própria. Novembro de 2016.

Dos trinta trabalhos científicos selecionados as análises aqui apresentadas indicam que a contação de histórias vem sendo pesquisada, como já mencionado pelas áreas de psicologia, letras, artes, saúde e educação, dentre outras que aqui não apresentamos. No geral, os resultados apontam que essa atividade no contexto educacional representa um ponto de convergência entre as múltiplas linguagens, confirmando a possibilidade de desenvolvê-la de diferentes maneiras na prática pedagógica do professor. Entretanto, ela é relegada ao segundo plano e quase não é utilizada nas séries iniciais. Nesse nível de ensino a aplicabilidade que acontece é da leitura feita pelo professor para os alunos/crianças, objetivando o aprendizado da leitura e escrita, mas não como uma contação de história permeada de ludicidade.

Diante dessas constatações, apresentaremos as análises realizadas dos trabalhos científicos selecionados para compor nosso estado do conhecimento.

### **3.3 O início: a pesquisa bibliografia**

#### **3.3.1 Era uma vez o estado do conhecimento**

Ao buscar nesse estudo dados e reflexões que nos auxiliassem a responder nosso questionamento sobre a constituição da contação de história no fazer pedagógico do professor atuante na educação infantil – etapa creche, tendo a hipótese de que ela é uma prática educativa que auxilia e media as ações professor/criança, criança/professor e criança/criança, que facilita e desencadeia processos de desenvolvimento e aprendizagem nas crianças, encontramos durante nossa busca investigativa inúmeros trabalhos que abrangem nosso objeto de estudo. Muito dos trabalhos científicos abordam a contação de história numa vertente terapêutica, utilizada em hospitais junto as crianças que encontram-se enfermas. Outros, voltados mais para o fazer artístico/teatral, com abrangência na fenomenologia. Assim, nessa busca, selecionamos trinta trabalhos científicos, sendo que a metade estão depositados no portal da CAPES e a outra metade no portal da BDTD.

Para um melhor entendimento agrupamos as análises por temas que se aproximam, iniciando por formação de professores contadores de histórias / literatura infantil; depois, contação de história / os contos de fadas. Assim, vejamos o dizem as pesquisas.

Danna (2007) desenvolveu a pesquisa intitulada “Literatura e imaginação: realidade e possibilidades em um contexto de educação infantil”. Autora entende que a escola infantil pode ser um importante meio de difusão das atividades artísticas, entre elas: a leitura ou contação de histórias, trabalhos com cânticos, poesias, lendas e folclores. Constatou que as crianças observadas conseguiam desenvolver e objetivar sua imaginação a partir do trabalho literário realizado na escola, pois na hora do conto, elas se concentravam para acompanhar a história, despertadas pela curiosidade e desejo de saber o que iria ser dito além de perceber a capacidade das crianças de realizarem a intertextualidade, agregando às histórias experiências próprias, relacionando com outros textos lidos e fazendo leituras da imagem do livro.

Na pesquisa intitulada “O professor, a história e a criança: as aventuras e desventuras entre o era uma vez e o foram felizes para sempre”, Seidel (2007) aborda a contação de histórias na formação do professor e da criança, com ênfase nas atividades de linguagem que promovam a interação entre os sujeitos: professor formador/ professor em formação/ criança. No desenvolvimento da pesquisa pode perceber a importância que desempenha o professor de ensino superior na formação dos futuros professores, bem como o entendimento por parte dos alunos em conciliar a teoria e a prática, uma vez que por meio dessa ação ocorre uma instrumentalização efetiva na prática pedagógica. A análise de dados comprovou o quanto a contação de histórias favorece a interlocução e a interação verbal, assim como, a compreensão, o vocabulário e o conhecimento das crianças.

Pacheco (2009) em sua pesquisa “A formação de professores-contadores de histórias como proposta para o letramento e desenvolvimento de oralidade, leitura, cognição e afetividade”, evidenciou que a contação de histórias trabalha aspectos como a valorização da identidade cultural, fator que pode contribuir para o aprendizado. Aponta que após a experiência, graduandos que consideravam a contação de histórias uma prática desnecessária, e com uma visão pré-concebida, repensaram e transformaram seu entendimento, percebendo que a prática de contação de história é importante para a formação, devendo ser constante, sistematizada e pautada em teorias bem definidas. Pela ótica da autora, a contação de histórias tem seu valor encantatório pela palavra, sendo uma atividade sedutoramente comunicativa.

Segundo Araújo (2009) na sua dissertação “A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto aumenta um ponto”, a presença da literatura sob a forma de narrativas orais, mesmo considerando o fascínio que estas geram nas crianças, ainda não tem presença marcante na Educação Infantil, e não vem sendo explorada em toda a sua potencialidade. Os achados sinalizaram que a narrativa literária torna-se na educação infantil uma ferramenta com função transformadora já que possibilita à criança experimentar e expressar sentimentos, caminhar em mundos distintos no tempo e no espaço, imaginar, a partir de uma linguagem peculiar, que as desloca para um mundo incomum. Além de potencializar o imaginário e a expressão lúdica, as narrativas orais literárias são portas de entrada para o mundo letrado.

Em sua pesquisa “Literatura sem fronteira: por uma educação literária”, Siqueira (2013), aborda a formação do leitor literário fundamentada em reflexões sobre o papel e a importância da mediação, com vistas à construção de bases para uma Educação Literária. As características foram examinadas no corpus das obras literárias escolhidas, mobilizando sondagem e investigação sobre tópicos decorrentes e articulados ao estudo proposto, como hibridização dos gêneros literários, experiência de vida, pacto autobiográfico, mediação, reendereço, mercado, entre outros.

A pesquisa de Albuquerque (2013) intitulada “Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de educação infantil do Recife”, objetivou investigar os espaços de leitura disponíveis em instituições educativas voltadas para o atendimento de crianças menores de seis anos e analisar as formas de acesso e de utilização de livros de literatura infantil que essas instituições vinham proporcionado às crianças pequenas. Os resultados evidenciaram a ausência ou precariedade de bibliotecas e salas de leitura dentro das instituições de Educação Infantil que compuseram a amostra, bem como a escassez de cantinhos de leitura no interior das salas das crianças. Por outro lado, os dados também mostraram que livros de literatura infantil de boa qualidade se fazem presentes nas instituições de Educação Infantil. No entanto, as dificuldades de espaço para organizá-los torna o acervo pouco acessível às crianças. O estudo reforça a ideia de que é fundamental desenvolver ações articuladas envolvendo os espaços organizados para ler, o acervo e a mediação de leitura. A pesquisa também aponta a necessidade urgente de investimentos públicos simultâneos nessas áreas, no sentido de oferecer condições básicas para concretizar com qualidade a formação de crianças leitoras desde a Educação Infantil.

A partir de uma metáfora – Santos (2013), desenvolve a tese “a Emília que mora em cada um de nós: a constituição do professor contador de história”, defendendo que existe um portador de memórias em cada pessoa, que pode se revelar e se constituir em contador ou contadora de histórias, se dessa forma se descobrir. As reflexões que o estudo produziu como fruto de todo o percurso, especialmente a partir da interação com os jovens estudantes, autorizam a autora a reafirmar: o contador de histórias aprende a contar a partir da rememoração das suas histórias fundantes – memória afetiva –, e é contando, muitas e muitas vezes, que ele se forma na arte de contar. Como aprendemos com Bakhtin o outro é que nos

constitui, esses jovens contadores foram aconselhados a continuar interagindo com muitos outros contadores, para que, por meio de outras performances e de outros ensinamentos sobre modos de narrar, se encantem cada vez mais.

Já a pesquisa de Rossoni (2013) intitulada “A contação de histórias como possibilidade educativa: análise de dissertações e teses produzidas no contexto brasileiro”, teve como objetivo analisar dissertações e teses contidas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no período de 1999 a 2011, e fazer uma reflexão teórica sobre o fenômeno da contação de histórias e sua relevância no fazer docente. A autora conclui que a contação de histórias é uma possibilidade metodológica promotora de significativas e múltiplas aprendizagens no ambiente escolar, mas, que ainda acontece de forma tímida e, muitas vezes, sem o aproveitamento adequado de seus benefícios devido ao desconhecimento de alguns professores sobre o assunto.

A pesquisa de Silveira (2014) com título “Educação literária na educação infantil: o livro nas mãos de professoras e educadoras de Araçatuba/SP”, investigou como se processam as práticas de leitura e contação de histórias de duas professoras e duas educadoras adjuntas infantis que atuavam com o mesmo grupo de crianças de 4 anos de idade (turma de Etapa 1) a 5 anos (turma de Etapa 2) em uma instituição de Educação Infantil, de período integral, do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP. Segundo autora, foi necessário identificar as concepções e práticas de leitura e contação de histórias das professoras para verificar se reconheciam a relevância da literatura infantil no desenvolvimento e na formação dos pequenos leitores. Os resultados revelaram os equívocos cometidos pelas professoras e educadoras na definição de ler e contar histórias, retratando o avesso literário quando muitas vezes se nega a literatura; o livro infantil utilizado para o trabalho com conteúdo de outros eixos da Educação Infantil, empregando o texto como pretexto e a dificuldade da formação inicial dos sujeitos da pesquisa em formar profissionais da educação para formar leitores.

Pelos resultados apontados nessas pesquisas, podemos entender que a contação de história é entendida como um dos canais comunicativos mais completos ao alcance do professor na instituição infantil, uma vez que por meio dessa atividade ele pode propagar os conhecimentos produzidos pela humanidade, sejam eles

populares, literários, científicos e, mesmo a simples troca de relatos de experiências com as crianças. Isso se justifica porque essa atividade propicia a materialização da nossa capacidade de vivenciar o pensamento e oportuniza a apropriação de novos conceitos e significados. Imaginar e escutar histórias são ações que estão presentes no nosso cotidiano, não sendo em momento algum um ato distante da criança, desde a sua mais tenra idade. Nesse sentido as pesquisas abarcam a discussão de como ampliar o espaço da contação de história na escola, concebendo-a uma ferramenta mediadora do processo de ensino-aprendizagem. Apontam, que é preciso incentivar, investir e repensar a formação inicial e continuada dos professores.

As pesquisas evidenciam, ainda, que a função da contação de história na prática pedagógica tem objetivos mais centrados em ações que visam a preparação da criança para o mundo letrado, ou seja, o foco encontra-se no aprendizado da leitura e da escrita. Assim, a leitura acaba sendo um mero instrumento alfabetizador: se lê para interpretar a história; se lê para identificar letras; se lê para compreender a estrutura de um texto; se lê para responder perguntas, se lê porque o professor determina e se lê por diversos outros motivos. Percebe-se que o professor, principalmente do ensino fundamental, já não conta histórias pela arte de imaginar, aprender e criticar sem tantas formalidades e responsabilidades curriculares. Isso tem contribuído para que a leitura se sobressaia em relação a contação de histórias no ambiente educacional, pois ler é uma técnica que a criança deve aprender e dominar. Assim, o professor lê a história e faz a criança ler também para o domínio da leitura, então não se conta histórias apenas pelo simples deleite e prazer da escuta. Contudo, mesmo diante dessa realidade, as pesquisas registram que na escola o discurso é que a contação de histórias vem sendo utilizada como tática voltada para despertar no aluno o gosto e o hábito pela leitura. Porém, na prática, ela é relegada ao segundo plano. Na creche, percebe-se que o intuito dessa atividade encontra-se centrado em apreender a atenção e acalmar as crianças pequenas.

Sendo assim, observamos que as pesquisas analisadas trazem pontos convergentes em suas respostas para os questionamentos ali apresentados: todas evidenciam que as histórias contadas trazem consigo embutidas contextos voltados a diversos assuntos que podem ou não serem explorados pelos professores, aliado a isso, se faz necessário repensar a maneira que essa atividade vem sendo planejada e aplicada em sala de aula.

Deste ponto em diante, trazemos as pesquisas que abordam a contação de histórias e os contos de fadas.

A pesquisa de Santos (2009) “A arte de contar histórias: um recurso didático para a formação de leitores”, visou explorar a formação de leitores iniciantes, usando como recurso didático a contação de histórias, da qual aponta como desprestigiada nas aulas de leitura. Com base nas concepções de Nelly Novaes Coelho e Câmara Cascudo, discute-se a formação do leitor, tendo em vista os fatores estéticos e culturais presentes na contação de história. Nessa perspectiva, a autora buscou verificar se as técnicas de contação de histórias aproximavam os alunos dos livros; se a contação de histórias ampliava o interesse pela leitura e, se havia relação proveitosa entre ler e ouvir histórias. A comprovação de que a arte de contar histórias estimula o interesse pela leitura, na medida em que leva o leitor iniciante a reconhecer e identificar estruturas narrativas, apoia-se nos estudos bibliográficos sobre o assunto e em relatos de professores/contadores. Já no capítulo final, a autora observou a valorização da contação de leitores e da literatura oral na construção dos textos de grandes nomes da literatura, reafirmando a tese de que a arte de contar histórias contribui para a formação do leitor.

Na pesquisa “Entrou por uma língua e saiu por outra: contação de histórias em espanhol para crianças brasileiras”, Rodrigues-Alves (2009), esclarece que, por meio da sua prática de contadora de histórias percebeu que, crianças têm grande intimidade com o ouvir/contar histórias. Mas, como seria a recepção do espanhol no universo infantil? A autora constatou que há pouca bibliografia sobre a temática. Foi possível evidenciar que o estranhamento inicial que as crianças estabelecem com a língua espanhola, segundo a autora, se diluiu e, até mesmo, se apagou em decorrência da familiaridade com o gênero contação e com o prazer que este gênero provoca nas crianças. Acredita que as reflexões apresentadas acerca do gênero contação de histórias em língua espanhola para crianças brasileiras podem contribuir para pensar novas metodologias de trabalho que vinculem questões textuais e o ensino de espanhol como língua estrangeira nas escolas. Isso tudo numa relação que une língua, narrativa e prazer de escutar e de ser escutado.

Já Lazier (2010) analisou por meio da dissertação “Desenvolvimento do conceito de meio ambiente com crianças por meio da contação de histórias: uma

contribuição à educação ambiental”, as possibilidades de uso da contação de história como recurso pedagógico com crianças dos primeiros anos de escolaridade. Com um olhar focado na apropriação e no desenvolvimento do conceito de meio ambiente pelas crianças, as análises foram feitas com base nos pressupostos da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento, buscando-se os indícios mostrados nos atos de apropriação de conhecimentos, característica da análise microgenética. A autora esclarece que nas elaborações das crianças relativas ao conceito de meio ambiente, os resultados obtidos permitiram afirmar que as histórias contribuíram na conscientização das novas possibilidades de significação de conceitos de meio ambiente na prática discursiva das crianças.

A pesquisa de Ramos (2011) intitulada “Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?”, objetivou verificar alguns efeitos das narrativas orais, ou seja, dos possíveis decorrentes da contação de histórias para a formação de alunos-leitores e descobrir de que maneira o desempenho do professor durante a contação de histórias influencia o interesse do aluno em ler outros livros. A pesquisa situa-se no campo das investigações qualitativas, por conseguinte, descritivas e interpretativas. Os resultados da pesquisa demonstram que a contação de história é mais uma estratégia fundamental na formação do leitor, garantindo-se, com isso, o enriquecimento do processo educacional sob uma perspectiva que valoriza a constituição de sujeitos críticos e reflexivos. Segundo a autora, isso justificasse porque as narrativas orais, especialmente as que têm por suporte a leitura de textos literários, como foi do referido estudo, condensam em si caminhos plurissignificativos para a leitura e compreensão de si e do mundo.

Ao considerar que é por meio da linguagem que o ser humano se organiza em sociedade, Silva (2012), teve como objetivo central no estudo “Interação em sala de aula: a atividade pedagógica de contar e recontar histórias”, analisar como os participantes de uma aula de contação de histórias de uma escola pública municipal de Minas Gerais, localizada na zona urbana, interagiram. Procurou, assim, identificar e analisar as seleções linguísticas e discursivas de alunos e professores de uma turma da Educação Infantil em tempo real para verificar e comparar como acontecem a fala institucional e a cotidiana. Tal como em Sacks (1974), notou etapas existentes tanto no discurso em sala de aula quanto no discurso presente na vida cotidiana em comum,

mas que revelaram características e projeções diferentes no que diz respeito à linguagem utilizada pelos participantes.

Ao se filiar à abordagem sociocultural e interpretativa para o estudo da criança e de sua narrativa, Souza (2013), propôs em seu estudo “E viveram felizes para sempre? Um estudo sobre processos de significação em crianças na contação de histórias, identificar e discutir processos de significação em crianças no contexto de oficinas de contação de histórias. Os resultados revelaram que as crianças se apropriaram das histórias e as recontaram, reproduzindo-as de forma interpretativa. Para a autora, o estudo realizado contribuiu para um melhor conhecimento e visibilidade da criança como um ser socialmente competente, bem como para evidenciar o papel da narrativa na construção da realidade da criança, isto é, da apreensão de si mesma e do mundo que a cerca. Também, pode trazer implicações para as práticas educativas a serem implementadas na educação infantil e no ensino fundamental menor, à medida que visualiza a atividade de contação e recontação oral de histórias como uma ferramenta importante da ontogênese infantil, quando a criança é convidada a participar do processo enquanto parceira.

De outro modo, Ramos (2013), elucida por meio da dissertação “Contadora de histórias: elaboração de uma trajetória pessoal”, que contar histórias pode ter sido uma das primeiras manifestações de expressão da subjetividade humana após o surgimento da linguagem, pois os mitos e as histórias caminham ao lado da humanidade desde tempos remotos. Os conteúdos apresentados na pesquisa teve a intenção de promover um passeio sobre elementos místicos inseridos no contexto das histórias que se manifestam e estão interligados ao ato da contação. A autora apresentou reflexões sobre a importância e necessidade de contar histórias e ouvi-las, com o intuito de despertar sentimentos e emoções e desenvolver a imaginação. Também, expôs seu entendimento sobre a necessidade de uma preparação e consciência corporal do contador para que o mesmo possa qualitativamente se comunicar melhor, propondo assim, que o contador seja como um interlocutor de mitos e histórias.

A pesquisa de Silva (2013) intitulada “A atividade de contação de histórias nas aulas de inglês”, teve como objetivo geral compreender em que medida a atividade de contação de histórias e outras atividades lúdicas contribuem para o processo de

aprendizagem de uma língua estrangeira. De modo mais específico, a pesquisa investiga o papel do trabalho colaborativo entre as crianças durante as atividades de contação de histórias; as estratégias desenvolvidas pelas crianças durante a interação na (re)contação de histórias e em outras atividades lúdicas bem como suas funções e a relação entre a contação de histórias e o desenvolvimento de autonomia nas crianças para buscar outras fontes de leitura. A abordagem é qualitativa de natureza etnográfica e pelos estudos socioculturais Vigotskianos, relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas. Os resultados mostram que o trabalho colaborativo – a partir das atividades de contação de histórias e outras atividades lúdicas como o dominó, a dramatização e os jogos de memória – pode ser uma ferramenta pedagógica na sala de aula de língua estrangeira.

Reto (2014) discorre na dissertação “Literatura infantil e psicologia: um estudo da contação de história com o aporte em Bia Bedran”, sobre as influências da contação de histórias na evolução psíquica da criança. Dedicou-se em analisar a dinâmica: contador, expectador e obra literária; entender as consequências das narrativas lúdicas no desenvolvimento infantil, apoiando-se em teorias contemporâneas que descrevem novas habilidades sociais. Deste modo, o estudo se propôs em compreender alguns aspectos da subjetividade na infância, de investigar a performance do contador e, ainda, o auxílio terapêutico que as histórias infantis oferecem ao pensamento, comportamento e a linguagem na construção do ser. A autora concebe o contar histórias como uma área construtiva da literatura infantil, no que tange a evolução da criança no caminhar contemporâneo.

Em sua pesquisa “Estudo das vivências infantis por meio da contação de história”, Jubé (2014), com base nas ideias de Lev Semionovitch Vigotski sobre o conceito de vivência, faz-se uma breve análise sobre o desenvolvimento da imaginação na infância, apresentando as quatro formas de relação indicadas pelo autor entre fantasia e realidade. Nas atividades organizadas e observadas revelou-se um alto grau de inibição das ações das crianças causado pela primeira contadora, e um pouco menor pela segunda, sendo a atividade em que a criança era a contadora a única a permitir ações espontâneas e livres, podendo, assim, ocorrer partilha de vivências e enriquecimento das vivências coletivas ao longo da contação da história.

Oliveira (2014), na pesquisa “Histórias inventadas: narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do ensino fundamental”, teve como tema a imaginação e as narrativas e explorou o modo como as narrativas literárias e orais, utilizadas na escola, configuram e reconfiguram o universo imaginativo das crianças. Como resultado percebeu que o contexto social possui um papel primordial junto ao mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criadora que com ela se relaciona. E tal mecanismo pode ser melhor compreendido a partir da vinculação existente entre elementos da fantasia e da realidade das crianças. Concluiu-se que a imaginação, enquanto função superior, relaciona-se com a presença de um repertório de experiências, elaborações mentais e emocionalidades presentes na realidade das crianças inseridas no contexto cultural da escola e que o trabalho pedagógico com as narrativas, que apresente esses elementos constituintes pode possibilitar a expressão da imaginação das crianças, ampliando sua capacidade criadora.

O foco do estudo “Do sabor de contar histórias ao saber sobre a história para o ouvinte: estudo sobre a contribuição da contação de histórias ao desenvolvimento do pensamento na criança”, Follador (2011), teve como objetivo analisar a contribuição da contação de histórias no desenvolvimento do pensamento na criança. A autora aponta que pode vislumbrar no seu fazer de contadora de histórias e professora a possibilidade de também se constituir como pesquisadora, buscando, nas significações realizadas pelos seus alunos em relação às histórias que contava, possibilidades de compreender o percurso de seu pensamento. Concluiu que a contação de histórias, através do tempo e no espaço de sala de aula, torna-se elemento importante no estudo da constituição do sujeito que, entre pares e no convívio social, aprende a significar os acontecimentos e a acolher o ponto de vista do outro, enquanto constrói estruturas próprias do pensamento operatório.

Na mesma perspectiva, Vendrame (2015), realizou uma pesquisa intitulada “Da história contada ao sujeito da contação: como me fiz contadora de história...”, que tratou sobre a arte de contar histórias e sua relação com a construção da identidade do contador de histórias. Ao considerar a contação de histórias como uma arte essencial ao desenvolvimento humano, teve como objetivo principal, analisar a partir de pesquisas, suas práticas de contação e sistematizá-las como estratégias para tais momentos, que para a autora são essenciais na construção da identidade do contador de histórias. A pesquisa é qualitativa e a metodologia do trabalho teve como base os

estudos autobiográficos sobre contadores de histórias e as estratégias utilizadas para a contação de histórias. De acordo com a autora, na relação de formação e de construção da identidade do contador de histórias perpassam a consciência de si, a convivência com o outro e o modo como compreendemos o mundo a que pertencemos. A palavra que na sociedade é ferramenta do humano, tem na contação de histórias a sedução e o encantamento, que possibilitam a contação de histórias de forma criativa e dinâmica.

Em outra vertente, a tese de Dohme (2008) intitulada “Comunicação & encantamento: as histórias de fadas como mídia entre a realidade do mundo adulto e a realidade fantástica da criança”, versa sobre as histórias de fadas e seus contadores como mediadores do processo de comunicação entre adultos e crianças. A pesquisa é de cunho teórico bibliográfico, visando criar quadros teóricos de referências de diversos aspectos da questão estudada, de forma profunda que, posteriormente, foram interligados para dar uma maior amplitude ao objeto de trabalho, derrubando velhos paradigmas e resignificando alguns aspectos. Chegou-se à conclusão de que, por as histórias tratarem de valores básicos para o ser e o conviver em harmonia, elas continuam sendo instrumentos apropriados para o enfrentamento da complexidade dos dias atuais e vindouros.

A pesquisa “A leitura do conto de fadas e o desenvolvimento do imaginário infantil” realizada por Gonçalves (2009), consistiu na elaboração e na aplicação do método Oficina de Leitura: imaginação e criação, que teve como intuito estudar o desenvolvimento do imaginário infantil, através da análise de textos produzidos por quinze crianças de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, a partir da leitura que as mesmas fazem dos contos de fadas dos Irmãos Grimm. Foram analisados os textos produzidos pelas crianças nas atividades inicial e final e nas criações de histórias, desencadeadas pelo estímulo dado após a leitura de cada conto de fadas. Por fim, conclui que a leitura de contos de fadas em um espaço lúdico contribuem para o desenvolvimento do imaginário infantil.

A dissertação “Contos de fada e suas contribuições para o ensino-aprendizagem” de Vasconcelos (2011), apresenta a importância dos contos de fada como facilitadores do processo ensino-aprendizagem, visando a inter-relação entre os sujeitos envolvidos e a religação dos pensamentos racional-lógico-dedutivo, aos

mítico-mágico-imaginário. A pesquisa é bibliográfica e o referencial teórico consiste no pensamento complexo. Nas palavras da autora, os contos de fada propiciam a compreensão de si e do outro, a tolerância, o respeito às diferenças, a capacidade de lidar com as incertezas, a partir de um universo mítico e real, visando à reconstrução ou transformação da realidade complexa.

Pinheiro (2012) em sua pesquisa “Como você está diferente, vovó! Aspectos sócio-históricos dos contos populares”, aponta que é de conhecimento geral o fato de que os contos de fada transmitem importantes mensagens carregadas de ideologia que, às vezes, diferem de maneira significativa. Isso ocorre em razão da época ou localidade em que a produção é contextualizada, como podemos bem ver nas variações do conto Chapeuzinho Vermelho, seja aqueles da tradição oral medieval, os adaptados por Perrault ou pelos Irmãos Grimm, ou mesmo as versões da contemporaneidade. Traçando um percurso histórico das transformações dos contos de fada de origem popular partindo da França, percorrendo Alemanha, Portugal e culminando no Brasil, a autora buscou verificar as transformações ocorridas nessas sociedades, mostrando como elas foram representadas nos contos e quais mensagens transmitem. A autora fez um quadro teórico-metodológico e de base conceitual, onde analisou de maneira breve algumas sociedades e como sua prática social pode, de certo modo, ser representada nos contos de fada.

A tese de Reis (2014) intitulada “O personagem central nos contos de fadas”, aponta que as narrativas fazem parte de nossa vida. Sendo assim, o tipo de narrativa pesquisada foram as maravilhosas, ou mais diretamente, os contos de fadas. Elegeu como objeto de estudo o personagem, elemento diretamente ligado à ação, aos fatos e acontecimentos da sequência narrativa. Segundo a autora o universo dos contos de fadas revela, através da linguagem, sentimentos humanos universais e reúne em suas histórias, a aprendizagem da vida e a busca de um final feliz. Deste modo, O *corpus* do trabalho é constituído de quatro contos de fadas, dos Irmãos Grimm, na versão em língua portuguesa, publicados no Tomo 1 da coleção, Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos (1812-1815).

A dissertação “Branca de Neve: contos, filmes e educação” de Nascimento (2015), trata das transformações narrativas dos contos e lendas que, desde as primeiras versões registradas pelos irmãos Grimm nos primórdios do século XIX até

as versões cinematográficas da atualidade, traduzem, preservam e revelam histórias que atraem, encantam e educam há várias gerações com seus mitos e arquétipo. A autora selecionou o conto A Branca de Neve, registrado pelos irmãos Grimm (1812) e a adaptado por Sousa Filho e Almeida Júnior (1950) e as versões cinematográficas Branca de Neve e os Sete Anões (Disney - 1937), Branca de Neve e o Caçador (Rupert Sanders - 2012) e Espelho Espelho Meu (Tarsem Singh - 2012). A pesquisa foi realizada com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e com alunos da graduação em pedagogia e licenciaturas da Universidade de Brasília, que vivenciaram o que Nascimento chamou de percurso narrativo deste conto. A autora enfatiza o cinema, como uma linguagem muito presente no universo educacional dos professores e alunos.

Tendo em vista os dados aqui explicitados, os pesquisadores evidenciam a relevância da contação de histórias e dos contos de fadas no ambiente escolar. Os resultados mostram o quanto é significativo escutar e recontar histórias, independentemente de quem seja o sujeito alvo – crianças, adolescentes, jovens e adultos. Contar história na instituição educacional, implica entender seu caráter lúdico-pedagógico. No contexto da infância, as histórias da literatura infantil, os clássicos contos de fadas, são sublinhados pelo encantamento que exercem nos pequenos. Similarmente são vistas como promotoras do processo criativo e imaginativo, pelo incentivo que incide na linguagem oral. Todavia, as pesquisas evidenciam que ela ainda não vem sendo utilizada em toda a sua potencialidade. Quando analisada na pré-escola, fica evidente que vem sendo utilizada pelo professor mais como promotora de atividades que estimulam o processo inicial de alfabetização.

Outro fator revelado pelos dados analisados relaciona-se ao *locus* empírico escolhido pelos pesquisadores. As pesquisas foram realizadas, na grande maioria, com turmas das primeiras séries do ensino fundamental; na educação infantil, o interesse foi maior pela etapa da pré-escola. Nas pesquisas analisadas, encontramos apenas dois estudos realizados na etapa creche. Isso evidência uma carência de pesquisas relacionadas ao tema em questão. Em nosso percurso investigativo, não encontramos pesquisas que versam sobre a contação de histórias especificamente, por exemplo, para bebês e crianças pequenas que encontram-se na faixa etária de zero a três anos de idade. Também, pesquisas que relatem o desenvolvimento da contação de histórias com crianças deficientes inclusas nessa etapa da educação.

Ainda, pesquisas que descrevam desenvolvimento de projetos, estudos de casos ou estudos etnográficos em que a contação de história seja o tema gerador, fazendo ligação com as múltiplas linguagens. Quer dizer, seu desenvolvimento atrelado a música, dança, teatro, desenho e pintura.

Isto posto, identificamos que na instituição infantil a difusão das atividades artísticas deveriam ser mais incentivadas e oportunizadas às crianças, dentre as quais destacam: a leitura e contação de histórias, trabalhos com músicas, poesias, lendas, parlendas, manifestações do folclore regional e nacional, expressões artísticas da pintura, desenho, dança e do teatro. É perceptível que muitas dessas atividades destacadas, bem como o acesso aos livros, exercem um papel social importante, a medida que disseminam de modo democrático a informação, além de tornarem as pessoas inventivas e capazes de criação pessoal.

Nesse sentido, acreditamos que a linguagem pelo enfoque histórico-cultural permite-nos entendê-la como constituidora do sujeito histórico, cultural e social e a concepção da infância enquanto categoria social. Por isso, evidenciamos que é necessário repensar a rotina da contação histórias na Educação Infantil para que ela contribua e cumpra efetivamente com seu papel de levar as crianças a um mundo simbólico, imaginativo, criativo e reflexivo. Contudo, é preciso alertar conforme explica Fonseca (2004), que na instituição educacional a prática da narrativa vem sendo relegada a segundo plano e paulatinamente está desaparecendo, perdendo espaço para o crescente avanço tecnológico, que ganha cada vez mais os momentos e espaços destinados a fantasia, que é passada pela oralidade e pelos livros. Esse fato acaba refletindo na prática pedagógica do professor, pois torna-o mais despreparado para o trabalho com a linguagem oral e com a expressão.

### **3.4 Apontamentos no contexto educacional infantil: a Instituição Creche e a formação do professor**

Como a pesquisa foi realizada com professores atuantes na educação infantil, como já explicitado, sentimos a necessidade de fazer um breve resgate histórico sobre os caminhos percorridos pela instituição educacional infantil - a creche. Sabemos que é recente toda a discussão sobre práticas pedagógicas que respeitem o tempo, o

espaço, o desenvolvimento e aprendizagem, o contexto social e as vivências das crianças nesse local. Segundo Abramowicz (2003, p. 14):

Sabemos que a educação institucionalizada para crianças de zero a seis anos não é um fato novo. Ao longo da história dessa institucionalização, vários nomes designaram tais equipamentos, entre eles: jardins da infância, escola maternal, sala de asilo, escola de tricotar, creche, pré-primário, pré-escola, etc. No entanto, a partir dos dispositivos da Constituição de 1988 e, mais recentemente, da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9394/96), cunhou-se a expressão educação infantil para designar todas as instituições de educação para crianças de zero a seis anos. Este fato, em si, denota que a criança pequena passou a ter um espaço próprio de educação para o exercício da infância.

Por isso, defendemos que a designação e/ou nomenclatura “creche” deveria ser substituída na educação infantil, já que ela atualmente encontra-se na política de educação brasileira e não mais da Assistência Social.

Os dados históricos apontam que até o início do século XIX, o atendimento de crianças nas chamadas creches destinavam-se aos filhos de mães solteiras, abandonadas, e pobres. Para Abramowicz (2003, p. 15) “a ideia de cuidar sempre esteve mais associada à educação das crianças pobres, pois tal ideia faz parte do ideário construído, sobretudo pelas ciências humanas, que vê os pobres como aqueles a quem tudo falta”. Portanto, a creche nasce como um asilo e se amplia como um ambiente institucionalizado com intuito de guardar a criança pobre e educá-la com preceitos moralizante.

Inferindo-se na história da educação infantil brasileira, a creche surge com os mesmos propósitos das europeias: a assistência, o amparo e a filantropia. Com o avanço do sistema capitalista do início do século XX, o Brasil passou por grandes transformações que impulsionaram questões educacionais, o que gerou importantes movimentos sociopolíticos. Mesmo assim, a ideia de creche no Brasil esteve e, ainda, continua fortemente vinculada ao caráter assistencialista e ao atendimento às classes desfavorecidas economicamente.

A institucionalidade da educação infantil no Brasil ocorre na década de 1930, quando importantes acontecimentos sociopolíticos – atravessados por relações sociais contraditórias e ambíguas – marcaram a história do desenvolvimento capitalista entre nós. Foi neste ambiente que mulheres trabalhadoras e seus filhos pequenos entraram na cena pública como protagonistas e mandatários de um tipo especial de política social: aquela desenvolvida nas creches, berçários e abrigos. (NUNES, 2009, p. 86-93).

Como explica Oliveira (2005), nas creches do início do século eram praticamente inexistentes atividades planejadas com objetivos pedagógicos voltados ao desenvolvimento integral da criança. As atividades basicamente garantiam os cuidados com a higiene, segurança física e alimentação. Ainda, as poucas creches fora da indústria eram de responsabilidade de entidades religiosas e filantrópicas.

Na continuidade, a partir da década de 1970 uma “educação compensatória” começou a ser elaborada como proposta de trabalho em algumas creches e pré-escolas públicas. Deste modo, “enquanto que as crianças pobres eram atendidas em creches com propostas que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças mais ricas eram colocadas em ambientes estimuladores e consideradas como tendo um processo dinâmico de viver e desenvolver-se”. (OLIVEIRA; ROSSETI FERREIRA, 1992, p. 21). O pensamento pedagógico da época defendia que a intelectualidade, cognição das crianças deveriam ser estimuladas de acordo com sua posição econômica e social, conforme elucida Nunes (2009, p. 88):

Os saberes e as práticas instituídas ao longo deste processo histórico revelam diferentes formas de legitimidade e de institucionalidade que envolvem diferentes abordagens sobre a infância e sobre o desenvolvimento social e cognitivo das crianças mais pobres. No que diz respeito à abordagem teórica sobre a infância, as teorias psicológicas, sobretudo as da psicologia do desenvolvimento, reproduziram a concepção prevalente de conhecimento que segmenta os diferentes níveis da vida em sociedade.

Nas próximas décadas, o Brasil passou por um processo de redemocratização, que trouxeram conquistas significativas no âmbito social, educacional e do direito para a criança brasileira. Com a Constituição Cidadã de 1988, a educação infantil é definida como “um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família”. A educação infantil que até esse marco histórico tinha um cunho assistencialista, começou a vivenciar um processo de transição da Assistência Social para a política Educacional.

Ademais, por meio da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990) temos um avanço significativo na área da infância: a criança é considerada um sujeito de direitos. A seguir, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), apresenta um capítulo para educação infantil dispondo suas atribuições pedagógicas. Nesse sentido, nos próximos anos, é lançado o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacional para a

Educação Infantil (DCNEI), que são orientações para estruturação de currículo e proposta pedagógica.

Nesse sentido, a responsabilidade de educar e cuidar na primeira infância ganhou outras especificidades e competências. Assim, orienta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, (1998, p. 23-25) referente ao educar/cuidar:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Sobre o cuidar esclarece:

[...] Já o cuidar é entendido como: valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica procedimentos específicos. [...] Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.

Infelizmente a presença subjetiva da ideia assistencial permanece pois, ainda, a sociedade enxerga a “creche” com um espaço voltado apenas aos cuidados, sem características pedagógicas. Cabe lembrar que nessa etapa da educação é inadmissível aceitar a dicotomia entre “o educar e o cuidar”, uma vez que as dicotomias e as oposições percorrem a história da crianças e da infância. [...] “Estamos sempre prisioneiros de uma lógica binária; deveríamos adotar uma lógica segundo a qual as coisas não são brancas ou pretas, sim ou não, mas compostas”. (ABRAMOWICZ, 2003, p. 16).

Sendo assim, a premissa educacional infantil encontra-se alicerçada no pressuposto que educar e cuidar não estão desvinculados. Esse é, sem dúvidas, o primordial aspecto educacional da creche. Conforme elucida Kuhlmann Jr. (2000,p.65):

A caracterização da instituição da Educação Infantil como lugar de cuidado-e-educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico, esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende. A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico conseguinte coma a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidado.

Nesse sentido, para entender esse trabalho pedagógico articulado é necessário caracterizar o papel educacional e as condições exigidas atualmente do professor atuante nesse nível de ensino em nosso país.

### **3.4.1 – A formação do professor de educação infantil: algumas considerações**

Historicamente o exercício do magistério na educação infantil, tanto na rede pública municipal, estadual e particular no Brasil, era desenvolvido na sua grande maioria por qualquer pessoa que gostasse de criança e precisa-se trabalhar. Tínhamos as “tias” e não professoras. Geralmente, bastava ter o antigo magistério, em nível médio, ou mesmo o ensino fundamental para atuar nas creches. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96, houve uma atenção à essa questão, buscando a valorização do professor e do magistério.

A Lei 9394/96, no artigo 67, estabeleceu critérios de ingresso, exercício e a valorização do plano de carreira nas instituições para os professores da educação básica (no qual está inserido o professor da educação infantil), assegurando ao profissional da educação uma formação continuada, com licenciamento periódico remunerado, piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho, um período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária e condições adequadas de trabalho.

Em relação as funções, a Lei 9394/96, dispõe em seu artigo 13º, que os docentes participem da elaboração da proposta pedagógica das escolas, elaborem e cumpram planos de trabalho, zelem pela aprendizagem dos alunos, estabeleçam estratégias de recuperação, ministrem os dias letivos estabelecidos e participem integralmente do planejamento/avaliação e articulem com a escola/família/comunidade.

Nesse caso, Gatti (1997), explica que a LDB 9.394/96, trata de questões significativas quando aborda que a formação de professores tem como fundamentação “a íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”, e por intermédio do “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. Para a autora é primordial que a formação de professores seja preferencialmente em nível superior.

Assim, para atuar na educação infantil é preciso que o professor tenha formação superior, em curso de licenciatura em pedagogia. Sua atuação profissional é alicerçada em conhecimentos teóricos e práticos, com experiências prévias durante o processo de sua formação.

Todavia, as pesquisas em educação apontam que na realidade a formação vem acontecendo em outra vertente, pois existe uma desagregação entre as disciplinas teóricas e a futura prática do professor. Como explica Cintra (grifos nossos, 2016), a teoria e prática tem que culminar na atuação da práxis docente. Para a pesquisadora é durante o estágio supervisionado que o acadêmico tem a oportunidade de vivenciar a prática da docência, afetando-o e repercutindo sobre o saber teórico/prático em sala de aula. Ela aponta que a formação perpassa também outros elementos, como recursos físicos e econômicos, professores com formação no mínimo com nível de mestrado e o comprometimento dos acadêmicos. Cintra (2016) entende, ainda, que nos últimos anos a política educacional imposta as universidades tem limitado os recursos e sobrecarregado os professores universitários, acarretando um desgaste no currículo do curso de pedagogia, refletindo diretamente na formação dos futuros professores.

Ao articular teoria e prática na formação dos professores destacamos a relevância do estudo da ludicidade, das brincadeiras e jogos para a infância. Como destaca Silva (2003), as raízes históricas, culturais e sociais das atividades lúdicas foram agentes que contribuíram para as concepções que pautam as atividades pedagógicas atualmente na educação infantil (nas pré-escolas e creches), já que elas articulam a ideia de infância construída dialeticamente, historicamente e num ambiente socialmente construído.

Nesse vertente, Bomtempo (2017, p. 59), aponta que os jogos e brincadeiras já eram existentes na sociedade medieva, sendo considerados atividades puramente

de lazer. Para a autora foi somente a partir da metade do século XIX que as brincadeiras e, sobretudo, os jogos imaginativos, começaram a serem entendidos como atividades lúdicas. Em suas palavras:

Atualmente, tanto o cinema como a televisão, com seus filmes infantis da era Disney, e os desenhos animados na TV, com o seus super-heróis como Homem, Batman, Jaspion e outros, provavelmente, influenciaram o desenvolvimento do jogo imaginativo, tornando-o mais elaborado e sofisticado.

Na continuidade, disserta Silva (2003), que tanto os jogos e as brincadeiras continuam para alguns sendo entendidos como atividades menores, sem fins pedagógicos. Existem em sua ótica uma distinção na concepção de ludicidade, pois muitos ambientes educacionais infantis subdividem as atividades das crianças entre os jogos e brincadeiras e o trabalho intelectual. Aponta, que não é difícil encontrar contextos educacionais em que as brincadeiras e os jogos são poucos inseridos no cotidiano escolar:

São poucas as atividades que permitem a manifestação do imaginário infantil por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente pelo professor. Entre professores e pais, há uma presença acentuada da ideia de que o jogo infantil é perda de tempo na escola e que deve ser utilizado quase exclusivamente em momentos de lazer e descanso (SILVA, 2003, p. 16).

Deste modo, é preciso que haja cada vez mais estudos que evidenciem a relevância de atividades lúdicas no processo de formação educacional das crianças. Essa mudança de concepção advém de investimento na formação dos professores, fomento de pesquisas e estudos e formação continuada.

O desafio encontra-se, também, na elaboração de práticas pedagógicas que levem em conta a grande diversidade da população infantil e que elas sejam mediadoras de desenvolvimento e aprendizagens. Nesse sentido, o professor que atua na educação infantil desempenha um papel fundamental, pois ele assume um compromisso educacional promotor de atividades motivadoras, como no caso da contação de história.

### 3.4.2 Centro de Educação Infantil: uma breve descrição do *lócus* da nossa pesquisa

O Centro de Educação Infantil (Ceinf) em que atuam as professoras entrevistadas, pertence à Secretaria Municipal de Ensino do município de Campo Grande – (Semed). Este Ceinf é relativamente novo, pois foi inaugurado em agosto de 2010. Sua localização encontra-se em um bairro periférico do município, em que encontra-se localizada uma aldeia indígena urbana. Foi financiado pelo governo federal por meio do recurso do PRÓINFANCIA. Atualmente, toda sua gestão é de responsabilidade da Semed, já que até o ano de 2013 a gestão era compartilhada com a Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS). Sua capacidade de atendido é para 150 crianças, matriculadas desde o berçário até o Pré I, ou seja, crianças na faixa etária de 0 a 4 anos de idade.

Sua estrutura física é ampla, composta por diversos ambientes. Na recepção encontra-se uma sala para a secretaria, uma sala da direção, uma sala de professores, quatro banheiros para adultos e uma sala de almoçar. Além dessas salas administrativas, o Ceinf dispõe de uma pequena brinquedoteca, cozinha, lactário e lavanderia. Para o atendimento às crianças são nove salas, sendo que quatro possuem pias com balcão de mármore e banheiros completos (espaço para banho, vasos sanitários e pias); duas salas, somente as pias com balcão de mármore e, as demais três salas, não possuem esses itens descritos.



Figura 14: Sala de atendimento. Arquivo jornal eletrônico Midiamax. Disponível em: <<http://www.midiamax.com.br/cotidiano/258751-ceinfs-fechados-pais-reclamam-nao-tem-deixar-filhos.html>>. Acesso em: 20 de Nov. de 2017.

A parte externa dispõe de um amplo pátio coberto que serve de refeitório e para desenvolver atividades com as crianças. Todas as salas tem solário calçado que é delimitado por muro baixo. Também, possui um espaço arborizado e gramado. Nele estão dois parques com balanços, gangorra, escorregador e gira-gira, sendo um instalado em uma caixa de areia e outro na parte gramada. A parte arborizada é convidativa para fazer piqueniques, passeios, brincadeiras e contar histórias.



Figura 15: Pátio. Arquivo Jornal Eletrônico Midiamax.

Disponível em: <<http://www.midiamax.com.br/cotidiano/258751-ceinfs-fechados-pais-reclamam-nao-tem-deixar-filhos.html>>. Acesso em: 20 de Nov. de 2017.

No que tange ao mobiliário, o Ceinf é equipado adequadamente para faixa etária, com berços e cadeiras de refeição para bebês, mesas de atividade, cadeiras, colchões forrados com napa, mesas com bancos no refeitório, armários e prateleiras. Todas as salas possuem caixas de brinquedos, materiais pedagógicos, quadro de rotina, de chamada e calendário. Com exceção do berçário, as outras salas tem fixado o alfabeto, os numerais de 0 a 10 e mural de exposição de atividades realizadas pelas crianças. Revistas e gibis ficam à disposição em caixas para os pequenos. Já os livros são guardados e distribuídos conforme o planejamento das atividades. Isso acontece, segundo as professoras, porque a maioria dos livros são pessoais e, muitas vezes, as crianças acabam danificando os livros. Os poucos que ficam à disposição são disponibilizados pela instituição. Em suma, o Ceinf possui uma boa estrutura física, equipamentos e professores com formação em nível superior e auxiliares de sala para o atendimento das crianças.

### **3.5 Em cena: a Contação de história - sua materialização no contexto da pesquisa**

Desde 2006, ano em que iniciei minha formação educacional acadêmica superior, venho conhecendo a teoria histórico-cultural. Por meio dos estudos, leituras, pela própria dificuldade natural de entendimento que temos, tenho observado que minha prática pedagógica se torna mais enriquecedora quando ela é aliada a teoria que estudo. Como afirma Piconez (2008, p.16) “o contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta importante significado na formação do professor, pois orienta a transformação do sentido da formação de conceito de unidade, ou seja, teoria e prática relacionadas e não apenas justapostas ou dissociadas”. Isso fica evidente quando conto uma história com objetivos concretos de aprendizagem, com elementos lúdicos e pelo próprio deleite da escuta.

A primeira pesquisa que realizei sobre essa temática foi um artigo que apresentei na especialização que fiz pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em 2014. Nessa ocasião, tive que pesquisar minha prática pedagógica, relatar o que acreditava ser fundamental no meu fazer pedagógico. Assim, nasceu o interesse científico em pesquisar a arte de contar história, e, necessariamente, as histórias maravilhosas que são companheiras constantes dessa atividade pedagógica na instituição infantil.

Ao ingressar no mestrado, o tema proposto de pesquisa versava sobre a mesma temática, contudo, olhando não a minha prática pedagógica, mas, sim, como ela é entendida no fazer pedagógico de outros professores da educação infantil que atuam em creches. Esse interesse surgiu pelo fato de estar, de certo modo, sempre auxiliando na instituição educacional infantil em que trabalho outras professoras com essa temática, principalmente, o que diz respeito ao seu caráter lúdico, imaginativo e sua ligação com as múltiplas linguagens.

A pesquisa traz as falas de quatro professoras que aceitaram o convite em participar dessa pesquisa. Para isso, elaboramos um roteiro de observação e outro de entrevista, contendo questionamentos que perpassam deste a formação até o relato da contação de história na prática pedagógica das professoras entrevistadas.

Nesse sentido, tomamos como norte aquilo que nos lembra Gatti (2012, p. 12), de que em pesquisas existem questionamentos que precisam ser considerados: “De

onde partimos? Com quais referentes? Para quem queremos falar? Por quê? Que tipos de dados nos apoiam? Como se originaram? Como cuidamos de nossa linguagem e comunicação?”.

Assim, as narrativas aqui apresentadas são de quatro professoras que atuam na educação infantil, etapa creche, sendo três delas servidoras efetivas e uma contratada da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS. O convite para a entrevista ocorreu no ano de 2016, já com o intuito de que o relato da prática dessas profissionais fizessem parte dessa dissertação de mestrado.

### 3.5.1 Apresentando as professoras

Para elucidar com mais clareza o estudo, baseado nas respostas dos questionários respondidos pelas professoras entrevistadas, foi possível gerar uma tabela descritiva, que apresenta dados relativos ao perfil das entrevistadas, como segue:

Tabela 4 – Perfil do sujeito pesquisado – Professoras de educação infantil – etapa creche.

<b>PERFIL DO SUJEITO PESQUISADO PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL - ETAPA CRECHE</b>									
Participante	Sexo	Média de idade	Formação Inicial	Instituição de formação	Tempo de experiência no magistério:	Tempo de experiência na Educação Infantil:	Turma que atua no momento	Possui algum curso relacionado a contação de história?	Professor concursado ou contratado?
<b>A</b>	F	41 a 50	Normal superior	UEMS	16 anos	10 anos	Creche II 3 a 4 anos	Não	Concursado
<b>R</b>	F	31 a 40	Normal médio/ Letras	UNIDERP	10 anos	10 anos	Berçário 4 a 20 meses	Não	Concursado
<b>S</b>	F	31 a 40	Pedagogia	UCDB	-	9 anos	Creche II 3 a 4 anos	Não	Concursado
<b>M</b>	F	31 a 40	Pedagogia	UNAES	-	5 anos	Creche II 3 a 4 anos	Não	Contratado

Elaboração própria. Julho de 2017.

A primeira entrevistada foi a professora S. Ela tem trinta anos, é casada, tem uma filha e formou-se em pedagogia no ano de 2007 e possui especialização. Sua primeira experiência na área da educação infantil foi como recreadora em uma ONG, que trabalhou por cerca de seis meses. Depois de formada, conseguiu uma vaga para atuar como professora na rede particular de ensino. No ano de 2009, prestou concurso público para professora de educação infantil, da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS, com carga horária de 20h. Assumiu sua vaga em 2010, diretamente em um Centro de educação infantil (CEINF), que atende crianças de 0 a 4 anos de idade (do berçário ao pré – I). Atualmente, trabalha com crianças da creche II (de 3 a 4 anos de idade). Na creche II a média de matrículas fica em média de vinte e duas crianças.

Nossa segunda entrevistada foi a professora R. Ela é formada em letras, tem trinta e oito anos, é casada, tem um filho e também tem especialização. Seu contato com a educação infantil se deu por meio de um convite para uma substituição de professor em uma escola particular. Em 2009, prestou o concurso para professor de educação infantil. Mesmo sem ser formada em pedagogia pode assumir o concurso, pois tem o normal médio que, na época da nomeação, era considerado pelo edital do concurso. Desde então, está há três anos na rede pública de ensino, atuando na educação infantil com crianças do berçário (6 meses a 1 ano e 8 meses). No berçário as vagas oferecidas são para vinte bebês.

A terceira entrevistada foi a professora A. Ela tem quarenta anos, é formada em pedagogia, casada e mãe de duas filhas. Possui duas pós-graduações e atua na educação infantil há dez anos. Já trabalhou na OMEP e foi professora das séries iniciais. Voltou a trabalhar na educação infantil a quatro anos.

A quarta entrevistada foi a professora M, que tem trinta anos. Sua formação é em pedagogia. Atua em um período há cinco anos na educação infantil e em outro no ensino fundamental como professora, porém, não é concursada. Sua especialização é em inclusão.

Após a transcrição das entrevistas, encaminhamos para aprovação e autorização das entrevistadas. Na apresentação que segue, optamos por um estrutura que representasse uma narrativa descritiva por acreditar que este esquema facilita tanto a visualização, como também, a localização para a pesquisa.

Para mais, diante dos excertos das falas das entrevistadas, construímos uma análise que buscou tecer o sentido entre as vozes das professoras e a teoria, para assim, pudéssemos encontrar respostas que elucidasse o problema de nossa pesquisa. A seguir, portanto, segue a narrativa construída pelas professoras juntamente com as análises.

### **3.5.2 O momento da observação**

Receber um outro professor em sala de aula pode ser considerado um pouco constrangedor. Ainda mais se ele vai fazer um observação e, depois, uma entrevista que envolva a prática pedagógica. Por isso, antes de realizar as observações, informei as professoras que o intuito de observá-las não era de julgamento, se sabem ou não sabem contar histórias, mas, sim, observar a aproximação delas com essa atividade que exige previamente um grau de envolvimento tanto comportamental, emocional, bem como de conhecimento.

Assim, a partir desse momento, apresentamos a pesquisa iniciando pelo relato da observação realizada nas salas das quatro professoras participantes. Depois, a apresentação da entrevista que organizei em episódios, nas seguintes categorias de análise: formação e o fazer pedagógico; a contação de história. Nesse viés, Iniciaremos a narração, pelas observações realizadas nas salas de aula do berçário, e creche II durante o desenvolvimento da contação de história realizadas pelas professoras.

### **3.5.3 O olhar atento que leva a imaginação: professoras em cena**

O local estava repleto de bebês, uns chorando, outros brincando, alguns estavam no colo, e o tempo era movimento constante, sincronizado no ritmo dos pequenos. Ali também é a sala da professora R e de três assistentes que auxiliam na responsável tarefa de educar, cuidar, dar afeto e segurança as vinte crianças que frequentam o berçário.

Durante o período de observação, percebemos que a contação de história acontecia na vertente da ludicidade, pois a professora ambientava o espaço com elementos diferentes, chamativos, coloridos, que representavam personagens ou objetos da história em questão, provocando à atenção das crianças. Sua voz era calma, com tom carinhoso, que dava uma sutileza necessária a narração. Nesse momento as crianças, principalmente as maiores, participavam da história, mesmo com toda a mobilidade característica dessa faixa etária.

Assim, a primeira história que observei a professora contando foi o clássico “Os três porquinhos e o lobo mau”. Para essa contação, organizou as crianças sentadas no tatame, próximas a ela e, com voz tranquila começou a contar “- Era uma vez ...” Para elucidar a história mostrou fichas grandes e ilustradas, contendo as imagens dos porquinhos, do lobo mau e das três casas. Da mesma forma, na história “A cobra e o pezinho de limão”, trouxe bichinhos de borracha que ajudavam a cobra a subir na árvore, além de uma cobra e um pé de limão feitos de papéis coloridos. Em “O lobo e os sete cabritinhos”, utilizou novelo de lã na cor preta para representar o lobo e bolinhas de algodão para simbolizar os carneirinhos e sua mãe. No clássico Chapeuzinho Vermelho, a professora utilizou fantoches dos personagens: mãe, caçador, a chapeuzinho e o lobo mau. Na história “O pintinho”, levou um pintinho de pelúcia e cantou a música “meu pintinho amarelinho”.

Dentre as cinco histórias contadas, observei que as crianças participaram de todas, querendo pegar os bichinhos, cantando a música da cobra não tem pé e do pintinho amarelinho. Contudo, o envolvimento maior aconteceu nas histórias dos Três porquinhos e o lobo mau, do Lobo mau e os sete cabritinhos e chapeuzinho vermelho, histórias consideradas clássicos dos contos de fadas.

Na contação da história “Os três porquinhos e o lobo mau”, a professora ao mostrar as fichas, ficou nítido a intimidade das crianças com os porquinhos, com as casas que caíam e o lobo mau. Antes do lobo aparecer já falavam e apontavam: “- o lobo, o lobo”. E, juntamente com a narrativa da professora, assopravam com o lobo até as casas dos porquinhos caírem. Quando chegava a vez do lobo subir na chaminé e queimar o rabo, falavam que o lobo estava dodói e, quando a professora guardava a ficha com a imagem do lobo, se despediam dele.

No clássico Chapeuzinho Vermelho quando o lobo aparecia as crianças ficaram agitadas, queriam passar a mão no fantoche, puxavam a orelha do lobo e batiam palmas, numa euforia total.

Já na história do “Lobo e os sete cabritinhos”, ficaram espantadas quando o lobo mau comeu todos os cabritinhos; nessa hora a professora abria o novelo de lã e colocava as bolinhas de algodão dentro do lobo. Elas olhavam, como se não estivessem entendendo, mas, quando a professora terminou e ofereceu o novelo de lã para elas pegarem, algumas crianças ficaram com medo, outras jogaram o novelo de lã longe. Elas apenas pegaram as bolinhas de algodão. Percebemos, nessa hora que as crianças relacionaram a imagem do lobo de maneira diferente. O lobo dessa história era mau, não sendo aquele que queima o rabo e fica com dodói. Em suma, aquele novelo não era o lobo mau que elas conheciam e gostavam tanto.

Toda essa movimentação era acompanhada por gestos de querer tocar, pegar, sentir, morder, gritos finos de alegria e de espanto, comportamentos de imitação que representam, segundo Vigotski (1998), uma interação social mediada.

Os movimentos tentativos do bebê, de estender os dedos para tocar um objeto colocado distante dele, são interpretados pelo adulto como um pedido de ajuda para completar a tarefa. O movimento malsucedido de pegar é interpretado como um gesto de pedir para pegar e, gradativamente, passa a ser compreendido pelo bebê como um gesto de apontar, que envolve a ação com o outro (VIGOTSKI, 1998, p. 63 e 64).

Nesse caso, podemos dizer que os gestos das crianças são representações de emoções e aprendizados advindos dessa interação mediada pelas histórias contadas pela professora. Em suas palavras:

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que a cercam. Isto se daria através da demonstração ou de pistas usadas por um parceiro mais experiente (VIGOTSKI, 1998, p. 99).

Portanto, pela ótica aqui estudada entendemos a importância que desempenha o professor e sua formação nesse ambiente educacional. Ele representa o parceiro mais experiente que dará as indicações que serão internalizadas pelas crianças. É por meio das interações entre professor/criança, criança/professor que os processos de desenvolvimento e aprendizagens se efetivarão com intencionalidade.

Para mais, lembra-nos Gutfreind (2004), que os contos de fadas tem como característica a metáfora, apresentada por meio da simbologia dos dramas e dos

conflitos contidos nas histórias. De acordo com Fichtner (2010, p.19), as representações simbólicas pode se distinguir em representações miméticas, símbolos e signos, pois:

Faz parte da natureza humana criar representações simbólicas que encapsulam experiências de vida. Elas explicam o mundo para nós e de uma pessoa a outra. Elas ajudam a construir nossa visão de mundo, mostrando que existe muito mais, além dos limites da nossa experiência. Com isso, criam imagens em nossa mente e nos abrem para novas experiências, realidades, épocas.

Sabemos que na infância os processos são vivenciados com intensidade e não existe uma linearidade temporal e fatos consecutivos. O que se tem na infância é a intensidade da duração. Nessa perspectiva, a simbologia ajuda as crianças a se sentirem protegidas em suas viagens imaginativas, e com base nas experiências que vivem ouvindo e participando das histórias contadas elas vão gradativamente se familiarizando com o enredo, as personagens, com os problemas apresentados e suas soluções que, conseqüentemente, acarretam certa tranquilidade nos processos de identificação do contexto social que as permeiam. Sendo assim, a criança vive durante a sua infância estados de intensidade e intencionalidade. De acordo com Vigotski (1998, p. 114):

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Tais ações acontecem na primeira infância, principalmente, porque tudo entorno da criança é novo, desconhecido e o contato com esse novo proporciona a construção de conhecimentos práticos desse mundo a qual encontra-se inserida. Vigotski (2009, p. 35), nos explica que:

A relação da criança com o seu meio, que, com sua complexidade ou simplicidade, suas tradições e influências, estimula e orienta o processo de criatividade, é também muito diferente. Os interesses da criança e do adulto também diferem entre si. De tudo isso se depreende que a imaginação na criança funciona de modo diverso da do adulto.

Podemos dizer que as crianças do berçário ao terem contato com as histórias infantis relacionam-se com novas experiências, como perceber a existência das coisas materiais, das pessoas, dos animais, as formas dos objetos, etc.. A reiteração das histórias também contribui em vários aspectos para o desenvolvimento infantil, pois toda vez que escuta a mesma história a criança descobre algo novo, sente novas

sensações. Por fim, asseguramos que a contação de história para crianças pequenas frequentes em salas de berçário é estimulante, projeta a descoberta e desencadeia a comunicação dos desejos e emoções que serão percebidas gradativamente, de acordo com seu desenvolvimento afetivo, motor, a aquisição e domínio da fala.

Cabe lembrar que o tempo médio de duração da contação de história ocorreu de acordo com cada faixa etária de idade, sendo tal fato bem perceptível no berçário, uma vez que o tempo de duração é menor em relação as outras turmas.

Assim, nos encontros observados nas salas de creche II, frequentes crianças na faixa etária de idade de 3 a 4 anos de idade, o tempo de duração da contação de história foi maior, isto porque as crianças participaram mais, fizeram questionamentos, cantaram e se envolveram com aquele momento de aprendizados, que representou nas entrelinhas a permissão da escuta de si mesmo, dos outros colegas e da professora.

Nessa continuidade, as professoras S, A e M, responsáveis por essas turmas, desenvolveram a contação de histórias em roda, que é denominada roda de história no planejamento. Em geral, essa atividade acontece depois dos procedimentos que compõe a rotina do Centro de Educação Infantil. No caso das professoras observadas e que trabalham no período matutino, a rotina que seguem basicamente é elaborada nessa perspectiva: acolhida, alimentação, chamada, atividades pedagógicas, higiene pessoal, alimentação e hora do sono. Deste modo, a contação de história é contemplada todos os dias, geralmente, acontecendo após a chamada. Percebemos, ainda, que as professoras iniciam as atividades pedagógicas por meio da contação de histórias, quando convidam as crianças a se organizarem em roda, sentadas no chão.

Durante a observação na sala da professora S, houve um dia que ela contou no pátio da instituição a história “Festa no Céu”, de Ângela Lago. Durante o decorrer da história a curiosidade foi surgindo, e logo as crianças questionaram como uma tartaruga cabia dentro de um violão e o que aconteceu com ela depois que caiu: se ficou doente e morreu? Ela ganhou um casco novo? O Urubu é feio e fedido? Já nos outros dias, as histórias contadas foram: “Os três porquinhos”, quando a professora utilizou fantoches feitos de EVA - com sempre o lobo fez grande sucesso entre as crianças, pois todas queriam pegar o fantoche do lobo. Diziam: “- Ele é muito legal!” “- Não! Ele é malvado, queria comer os porquinhos!” Em outro encontro: “O ratinho, o morango vermelho e o grande urso esfomeado”, de Audrey Wood - nessa ocasião as

crianças conversaram com entusiasmo sobre a história e a professora focou a conversa na alimentação. Em outro momento, escutaram a história “E o dente ainda doía”, de Ana Terra – após o término a professora aproveitou o enredo e distribuiu escovas de dentes, explicando a importância de se fazer diariamente a higiene bucal. As crianças relacionaram o fato da dor de dente que o jacaré sentia acontecer por falta da escovação, que elas acreditavam que ele não fazia. Por último, “O saco”, de Ivan e Marcello - quando levou um saco grande para contar a história. Dentro do saco havia outro saco de onde saiu o livro. Nessa contação a professora aguçou a imaginação das crianças, perguntando quem queria pôr a mão no saco. Algumas queriam, outras não. Por fim, uma criança pediu e a professora deixou que ela colocasse a mão dentro do saco e pegasse o livro. Ela falou: “- AAAAHHHHH, não é um sapo, é um livro!”

A professora A contou histórias com temas bem variados, que abrangeram desde o medo, a terra dos dinossauros e o nosso folclore. Primeiramente leu e contou “O menino que tinha medo de Errar”, de Andrea V. Taubman. Conversaram sobre o medo, do que cada criança tinha medo. A professora fez esse questionamento e algumas falaram que tinham medo de cobra, de trovão, de sapo, bicho papão, do lobo mau. Também falaram encenando com gestos como se estivessem vivenciando o seu medo. No outro encontro, a professora trouxe uma sacola surpresa com um dinossauro dentro. Após a descoberta do T-Rex, ela leu e contou a história “Tem um dinossauro na minha mochila”, de Quentin Gébran. Com a conversa fluindo sobre os dinossauros, surgiu um questionamento: “-será que foi ele quem comeu um pedaço da lua?” Ninguém soube responder. Então, ficaram de pesquisar. Depois contou a história do clássico “O patinho feio”, que mexeu com os sentimentos das crianças. “– Coitadinho, ninguém gosta dele!” “– Como um bebê patinho pode nadar por aí sozinho?” “- O jacaré vai comer ele?” Outra criança queria saber como a mamãe pata reconheceu o cisne com sendo seu filhinho “o patinho feio”.

Todos esses questionamentos foram debatidos na roda de conversa, sendo que em alguns momentos a professora não interveria, deixando o diálogo fluir entre elas. Diálogos que acontecem em situações lúdicas como essas são fundamentais para as crianças. Como afirma Brougère (1998, p. 126):

É nas situações lúdicas que a criança experimenta pela primeira vez enunciados complexos, ou certas figuras de retórica como a elipse ou a anáfora. No jogo há um elemento que encoraja de uma maneira geral a atividade combinatória e, mais particularmente é essa atividade combinatória propriamente linguística que intervém na elaboração das locuções mais complexas.

Já nos dois últimos encontros a professora contou lendas do nosso folclore. A primeira foi do Saci Pererê, em que a professora estava fantasiada com uma máscara e gorro de saci. Um queriam pegar para ver se era o professor, outras ficaram um pouco receosas, meio que com medo, outras encantadas. Porém, todas estavam surpresas. A outra foi sobre a Sereia Lara. Durante a contação algumas lembraram que sereia mora no mar, como a Ariel. “- Será que ela conhece a Ariel e são amigas?” “- Tubarão come sereia?” Ao término de ambas histórias, a professora realizou atividade de desenho.

Além de atividades que envolveram desenhos e pinturas, a professora oportunizou a brincadeira de faz de conta, como na situação em que as crianças descreviam seu medo. As atitudes delas no momento de expressarem seus medos, eram muito mais de fantasia do que o próprio medo. Uma disse: “- eu sou um cobraão, vou te pegar”. Todas gritaram: “- AHHHHHH!!!” Na história do saci, pegaram o gorro da professora e a máscara e foram pular com uma perna só.

A professora M contou no primeiro encontro a história do clássico “Cachinhos dourados e os três ursos”, com fantoches feitos em peneiras, um elemento diferente que as crianças apreciaram bastante. A segunda história foi “Adivinha o quanto eu te amo”, de Sam McBratney. Na ocasião levou um coelho, que as crianças abraçaram e acariciaram, expressando sentimentos de amizade. A seguir, a fábula “o ratinho da cidade e o ratinho do campo”, que gerou questionamentos sobre o ambiente rural e o ambiente urbano. Elas falaram sobre como eram suas casas, se conhecia a fazenda, bichos como vaca, galinha, peixe, cavalo. Após o término, a professora desenvolveu uma atividade de recorte e colagem com revistas em que as crianças procuravam casas, animais, aspectos relacionados a ambos ambientes. No outro encontro contou o clássico “João e Maria”, que aconteceu no bosque da instituição. Forraram toalhas no chão e todas sentaram para ouvir a história. A professora levou bonecos: um era a Maria, outro o João, e outro a bruxa malvada. Ela contou a história escondida atrás da árvore. As crianças ficaram com pena do João e da Maria. “- Pro, o leão vai comer

eles!” No final fizeram um piquenique com bolo e suco que a professora ofereceu. Na sequência, contou “o minhoco apaixonado”. Ela contava e mostrava as imagens do livro, e cantava a música até a parte em que a história estava. Ao término, cantaram a música fazendo gestos com os dedos indicadores: o da mão direita era a minhoca e o da mão esquerda era o minhoco.

As situações de brincadeiras de faz de conta, juntamente com o envolvimento lúdico proposto pela professora, foram momentos recebidos com entusiasmo e vivacidade pelas crianças, causando um impacto enriquecedor no desenvolvimento da atividade. Vigotski (1998, p.117), assegura que o ato de brincar é extremamente enriquecedor para criança, uma vez que:

A brincadeira cria zona de desenvolvimento proximal da criança que nela se comporta além do comportamento habitual para sua idade, o que vem criar uma estrutura básica para as mudanças da necessidade e da consciência, originando um novo tipo de atitude em relação ao real. Na brincadeira, aparecem tanto a ação na esfera imaginativa numa situação de faz-de-conta, como a criação das intenções voluntárias e as formações dos planos da vida real, constituindo-se assim, no mais alto nível do desenvolvimento pré-escolar.

Por fim, ressaltamos que as situações lúdicas criadas pelas professoras propiciaram as crianças trabalhar seus sentimentos e o entendimento das regras de convivência. Por isso, defendemos que a contação de histórias na educação infantil pode e deve ser utilizada como mediadora de desenvolvimento e aprendizagens, pois cria circunstâncias que possibilitam as crianças terem atitudes inesperadas para sua idade atual. Sendo assim, é preciso que o professor conte a história de modo lúdico, com envolvimento e traga o encantamento das palavras, dos gestos, das melodias e do viver além do seu tempo real. A ludicidade é a via que nos leva ao universo da imaginação e das possibilidades.

Houve momentos enriquecedores que abalaram o saber das crianças. Temas contidos nos clássicos dos contos de fadas, outros que envolveram a ciência, animais como os dinossauros e que falam, percebemos que foram os que mais chamaram a atenção das crianças. Ficou nítido que quando é acrescido na contação outros elementos, o interesse e a concentração das crianças se torna maior, os questionamentos são mais pertinentes e desafiadores para os professores.

Assim, podemos dizer que as situações lúdicas são assinaladas pela dimensão imaginária que nascem na realidade, na observação ou daquilo que é conhecido. São

atividades lúdicas como a contação de história, que propiciam as crianças (re)elaborem suas experiências vividas cotidianamente em situações imaginárias ou virtuais. O brincar de faz-de-conta gera, por conseguinte, na mente imaginativa um universo submetidos por sentidos e significados.

Afinal, o que é isso que eu não conheço e não sei ainda? Acredito que esse seja o questionamento que perpassar nas mentes curiosas das crianças. E, oxalá que seja na perspectiva de respondê-lo o pensamento dos professores.

### **3.6 Episódio 1 - O encontro com o magistério: A formação que perpassa a prática e traz momentos de reflexões**

Acreditamos que para analisar qualquer assunto que abranja o fazer pedagógico dos professores, é preciso conhecer brevemente como se deu o processo de formação, o exercício da docência, as condições de trabalho oferecidas, o desenvolvimento da sua prática no dia-a-dia, etc. Como enfatiza Marin (1996), o magistério vem sendo entendido como uma prática que pressupõe formação especializada, pautado num sistema de organização que visa dar conta do ensino nas escolas; compreende, ainda, o ensino como atividade intencional de transmissão de elementos culturalmente valorizados. Ademais, para que o professor desenvolva suas atribuições educacionais na escola, é consenso entre as pesquisas que analisamos, que esse profissional tenha uma formação adequada, com condições de trabalhos propícios para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Isto pressupõe uma formação contínua ao longo de sua carreira. Assim, iniciamos a entrevista pedindo as professoras que relatassem porque optaram em fazer uma licenciatura.

A professora M (2017), revela: “a princípio, entrei na faculdade muito nova, com dezessete anos, e herdei um pouco da paixão pela pedagogia da minha mãe. Fui fazer educação infantil e anos iniciais que é a parte da educação onde mais me identifico”.

A professora A (2017), afirma que:

Na verdade a primeira opção foi a “da necessidade”. Nem passava pela minha cabeça pedagogia. E, depois, eu fiquei fascinada pela trajetória da minha tia que era professora. Então, ela acabou que sendo um incentivo para mim. Depois que tinha começado o curso ela me disse que tinha ficado muito feliz por eu ter escolhido aquele curso, que iria ser profissional como ela. Enfim, ela acabou me fazendo gostar da profissão.

A professora S (2017), pretendia cursar psicologia, mas, entendeu que o mercado de trabalho era mais favorável a pedagogia.

Fiz a faculdade de pedagogia, administração e supervisão escolar e depois complementei com séries iniciais e educação infantil, mas, verdadeiramente quis sempre estudar psicologia. Quando optei por pedagogia foi por entender que futuramente poderia trabalhar e, assim cursar psicologia e unir as duas profissões.

No caso da professora R (2017), a aproximação com o magistério aconteceu por meio de uma experiência vivida após fazer uma substituição:

Eu me tornei professora, assim, através de um convite para fazer uma substituição no ensino fundamental e, depois, na educação infantil. Na ocasião, era uma escola particular onde minha tia já era professora há mais de vinte. Eu tinha um pouco de receio por conta de não ter habilidade com desenho e pintura. E, foi daí que eu peguei e tomei gosto.

Percebe-se que o sentido e significado da escolha perpassa situações afetivas, sociais e históricas para as professoras. Aguiar, (2005, p. 105), nos lembra que Vigotski (1998), define o significado como uma construção social, que acontece por convenção relativamente estável. Isto ocorre porque desde o nascimento o homem vive rodeado por um sistema de significações elaborado e estabelecido historicamente. Já o sentido é o conjunto de acontecimentos psicológicos que a palavra busca na consciência.

Diante disso, podemos dizer o sentido e o significado que as professoras viveram no processo de suas escolhas perpassam por construções afetivos, sociais e históricos. Três dela escolheram a profissão por admiração e pelo mercado de trabalho. Cabe lembrar que o curso de pedagogia atualmente é um dos mais procurados pelas pessoas, já que o magistério é visto como uma área que emprega-se bastante. Contudo, existe por traz desse discurso, como adverte Urt (2012), uma política neoliberal que é a apregoada hoje na política educacional que deseja transformar a Educação em mercado e o aluno em consumidor.

A professora R (2017), explica que durante sua formação surgiram dúvidas, como em não terminar o curso de Letras, pois o gosto pela educação infantil era latente:

Entrei para fazer o curso de letras, e, na verdade, quando já estava mais na metade do curso, percebi que me identificava mais com área infantil, então, quase desisti de terminar a licenciatura em letras. Contudo, fui orientada pelo professor a terminar porque já estava mais da metade do curso para depois, sim, cursar pedagogia. E assim, cada vez mais me identifiquei. Porque eu fiz estágio com as crianças maiores, do sexto ano, sétimo ano e não gostei, pelo fato, assim, do comportamento, pelo tratamento, questão do respeito que eles não tinham na escola pública que eu fiz estágio. Então, eu não gostei também, não me identifiquei. Daí eu partir para esse lado. Foi quando eu fiz o concurso, passei e aqui estou há três anos.

Nos relatos, duas professoras explicam porque optaram em trabalhar na educação infantil:

Quando surgiu o concurso, eu optei por fazer educação infantil porque eu achei menos complicado lidar com uma criança pequena do que uma criança maior. Isso foi o que determinou a minha escolha. Por que atender as crianças maiores é mais difícil, na questão do comportamento. Eu trabalhei na escola particular e não trabalhei com muitas crianças por sala. Mas, lembrando dos estágios que eu fiz nas escolas municipais, percebi que teria dificuldades em lidar, porque é uma quantidade muito grande de crianças e, às vezes, entrando na adolescência, uma fase crítica. **Eu fiquei com medo de não saber lidar com as situações, e não conseguir desempenhar meu papel, de professor. Por isso, eu optei por trabalhar com as crianças menores.** (PROFESSORA S, 2017).

A professora R (2017), explica o motivo da sua escolha:

Esse ano completa três anos que eu trabalho no ensino público – Ceinf. Vejo assim, que nesse ensino você tem, além de seguir os referenciais - eu vejo que colocando a diferença entre trabalhar lá na escola particular, aqui você tem mais liberdade, às vezes não tem recursos, às vezes os recursos é você quem vai buscar, mas, tem mais liberdade. E, foi assim, que me tornei e hoje gosto muito do que faço e pretendo continuar”.

É perceptível, que a oportunidade de vivenciar práticas no ensino fundamental e depois na educação infantil, oportunizou ambas um processo de comparação, que deflagrou uma mistura de sentimentos que passavam pelas incertezas, medo e, até mesmo, pouca confiança no domínio de algum tipo de conhecimento. Nesse processo, fizeram suas escolhas pautadas na percepção subjetiva de que trabalhar com crianças é mais prazeroso, mais fácil de lidar, que elas não apresentam tantos problemas em relação ao comportamento. Urt (2012, p. 22), nos esclarece que “a subjetividade revela-se pelo conteúdo interno e a forma pela qual o sujeito dá sentido as suas experiências, consciente e inconscientes, às formas culturais disponíveis, ou não, para esse entendimento e ao caráter histórico e não natural de sua constituição”.

Assim, suscitamos que as professoras fizessem uma reflexão sobre o planejamento da prática pedagógica. Suas falas revelaram, como já dito anteriormente, uma fragilidade na formação.

Para a professora S (2017), sua formação foi conteudista, voltada mais ao preparo para a vida escolar nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Esse ponto de vista é plausível, pois basta verificarmos os currículos dos cursos de pedagogia oferecidos pelas instituições públicas e privadas – o tempo destinado à educação infantil chega a ser de apenas um semestre e pouco tempo destinado para o estágio durante todo o curso. Será que esse tempo é suficiente para formar um professor que atuará numa faixa etária com tantas especificidades? Isso fica evidente nas fala da professora S (2017):

Mesmo ainda sentindo que eu tenho um pouco de dificuldade, é ... em relação a planejar a minha prática, talvez, pela **forma como eu concluí a licenciatura, pois não tive tanta prática, mais teoria. Eu não tive tanta troca de experiências, assim.** Então como profissional eu demorei e estou demorando a construir minha prática. Porque **eu acho, ainda que tenho muita coisa para melhora na minha prática.** Mas, eu sempre busco tudo que vou trabalhar.

Em relação ao ato de planejar a professora aborda a ludicidade, revelando a importância das múltiplas linguagens, dos jogos inseridos na sua prática pedagógica. Assim, ela explica o seu desenvolvimento do seu trabalho:

Trabalho de uma forma lúdica, dinâmica com as crianças. Sempre por meio de jogo, por meio de música, brincadeiras, com jogos tipo bingo. E também por meio de uma história. **Sempre nesse sentido: de buscar, vincular alguma coisa que eu tenha interesse que eles aprendam, que eles conheçam.** Mas, sempre mostrando. Primeiro apresentando por meio de alguma história, buscando alguma música ou brincadeiras diferentes e interessante, apresentando um jogo. (PROFESSORA S, 2017).

Segundo a professora R (2017), é preciso conhecimento da turma e do que se pretende que elas aprendam:

A minha forma de planejar, eu vejo assim: **partindo do momento que eu conheço aquela turma e já estamos familiarizada, adaptada, eu vou ver qual é o meu objetivo, objetivo que eu tenho, que eu vou passar, transmitir para aquelas crianças”.**

A fala da professora A (2017), revela o quanto é preciso estudar para se planejar.

Eu costumo e gosto de estar lendo, estudando e vendo no que eu preciso melhorar, tanto na organização como no desenvolvimento da prática. Eu tenho como prioridade diária, o estudo. Todos os dias leio alguma coisa que pode ser sobre um questionamento feito por meu aluno durante a atividade, para entender o que a teoria fala. As vezes dou risada sozinha, pois penso: - é isso! É muito gostoso essa parceria entre a teoria e a prática.

A professora M (2017), entende que é preciso planejar seguindo a rotina estabelecida no Ceinf:

É gratificante ser professora da educação infantil. Assim, a rotina a gente trabalha todos os dias. Trabalha a chamada, calendário, tudo que está relacionado com o Ceinf, o que planejamos o que vai acontecer durante o dia, as atividades, a leitura que vai ser feita.

Percebemos nas entrelinhas que na visão dessas professoras o ato de planejar precisa ser algo menos engessado. Pressupõe participação, discussão, conhecimento e interação com o outro – a criança. Suas falas revelam a importância da comunicação interligada ao contexto temporal e cultural dos sujeitos. Ostetto (2012, p. 6) aponta que:

A proposta de planejamento, na ação, vai depender, em muito, do educador: do compromisso, que tem com sua profissão, do respeito que tem para com o grupo de crianças, das informações de que dispõe, da formação que possui, das relações que estabelece com o conhecimento, dos valores nos quais acredita.

Atualmente a prática docente se alicerça em diretrizes pedagógicas, filosóficas e teorias que entendem a criança como um sujeito participante e protagonista social. Para mais, o fazer pedagógico pressupõe seu desenvolvimento embasado em documentos escolares que orientam e que regem a educação infantil, dos quais podemos citar: o currículo, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano Anual. Nessa vertente, a aplicabilidade cotidiana das linguagens devem estar vinculadas ao saber científico, por meio de um fazer pedagógico que seja integrador, intencional e planejado. É inadmissível que o planejamento nessa etapa da educação seja engessado, com práticas voltadas ao preparo da criança para o ingresso no ensino fundamental. Planejar na educação infantil vai além de organizar o currículo, o tempo das ações e seus objetivos. Planejar na educação infantil é um constante exercício criativo, que exige envolvimento, estudo e responsabilidade social.

Sabemos que o processo de aprendizagem na criança não ocorre meramente por estímulos exteriores. Como afirma Vigotski (2010) “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar”. Por isso, ao planejar o professor deve

considerar a singularidade dos sujeitos com ações que privilegie a universalidade da turma. Vigotski (2005, p. 40), chama atenção para o papel da aprendizagem como fonte de desenvolvimento. Nesse sentido, as análises de Vigotski (2005, p. 39) sublinha que:

A característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento dentro do âmbito das inter-relações com outros, que na continuação são absorvidos pelo curso interno de desenvolvimento e se convertem em aquisições interna da criança. Considerada sob este ponto de vista, a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia se produzir sem aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

Rego (1995), situa o professor como um agente participativo, integrador e dinâmico, pois ele auxilia na organização dos espaços, ambientes e no tempo para o desenvolvimento das atividades lúdicas e na seleção de matérias, utensílios para o incremento de brincadeiras e jogos. Como já apontado, o professor não é apenas um intermediador entre a informação e a formação das crianças, pois nesse contexto ele é entendido como um agente mediador que articula possibilidades de interações entre as crianças com os objetos de conhecimento. Diante disso, situamos a contação de história como uma atividade mediadora que atua na zona proximal de desenvolvimento, levando a criança, conseqüentemente, a se desenvolver num âmbito mental e real. Não é o professor que media, ele tem o importante papel de intermediário, que instiga a mediação entre a criança e a atividade.

Nesse segmento, indagamos se já fizeram algum curso de formação referente essa temática. Vejamos suas falas:

Nunca participei de um curso ou oficina de contação de história. Participei de uma oficina durante um seminário da OMEP, mas que abrangia a arte, e nesse ocasião apresentaram a possibilidade de se contar história por meio do teatro de sobras. Achei legal a ideia, mas ainda não coloquei em prática. (PROFESSORA M, 2017).

A professora S (2017), também nunca participou de uma formação específica sobre contação de história:

Não, nunca participei de uma formação específica de contação de história. Já participei de formação relacionada a educação infantil, que foi trabalhado uma pequena abordagem da contação de história, que não agregou em nada na minha prática pedagógica. Algo muito teórico, sem a prática.

Já a professora A revela que buscou uma formação devido à dificuldade que sente em contar história, mas não foi o que ela imaginou: “- Já participei de uma formação oferecida pela rede, mas foi muito teórica, pouca prática. Eu que buscava um conhecimento prático, fiquei decepcionada. Não agregou em nada em minha prática”.

A professora R (2017), já participou de uma formação fora da rede municipal de ensino, e gostou do que foi abordado durante o curso:

Já participei e foi muito, muito legal! Foi gratificante, oportuno porque algumas dúvidas que tinha, eu tirei durante o curso. Esqueci o nome da ministrante, ela é de fora. Veio dar essa formação aqui em Campo Grande e, quando fiquei sabendo aproveitei e me escrevi no curso. Valeu a pena! Fiquei maravilhada com a desenvoltura e a intimidade que ela tem com a narração. Gostaria de ser pelo menos um pouquinho a ela. Mas tenho posto em prática aquilo que aprendi na formação.

Percebemos que existe uma ausência na oferta desse tipo de formação por parte da Secretaria municipal de Educação. As falas das professoras revelam que os cursos ofertados foram conteudista, com pouca prática, centrados no conhecimento teórico. Isto posto, salientamos que qualquer formação continuada que um profissional faça deve ser significativa para ele. Nessa etapa da educação, é imprescindível que os professores participem de oficinas, cursos, momentos de trocas e, até mesmo um curso de teatro, pois as múltiplas linguagens são essenciais e estão presentes a todo momento no fazer pedagógico dos professores.

Portanto, é preciso investimento. É preciso que desde a graduação, o acadêmico, futuro professor, tenha contato com uma formação mais lúdica, participativa e criativa.

### 3.7 Episódio 2: A contação de história na prática pedagógica das professoras

As pesquisas evidenciam que grande parte do professorado acredita que para ser um bom contador de história ele necessita ter boa desenvoltura teatral, isto é, ser um ator. Paira um pensamento de que é difícil contar histórias; que falta desenvoltura, expressão corporal e criatividade, e um preparo específico para desenvolver essa atividade com mais conhecimento e ludicidade. Diante dessa constatação, indagamos sobre o desenvolvimento do trabalho de contação de história na prática diária das professoras. As respostas perpassam a inseguranças, investigação prévia, negação e anseio em relação ao desenvolvimento dessa prática. Vejamos o relato da professora S (2017):

Já falei para você **que tenho dificuldades em relação a contação de histórias quando tem um adulto me observando**. Então, quando vou contar uma história, sempre leio antes o livro, porque, às vezes, tem livros que possui uma escrita muito extensa. Não dá para ficar apenas na leitura, porque as crianças dispersam. Eu leio e sintetizo, mas não tiro a ideia principal. Quando tem palavras diferentes no texto que eu percebo, mesmo que não leia o texto como ele está, sempre busco usar palavras diferentes que não usamos tanto no nosso cotidiano com as crianças. É para que elas escutem, para que elas entendam. Tento explicar o que é, quando é alguma coisa mais diferente.

A professora explica que costuma utilizar materiais diferentes para desenvolver a contação de histórias. Isso demonstra que existe um interesse em despertar a imaginação da criança e seu processo criativo. Assim ela narra:

Busco também fazer uma contação de história com objetos da sala, não só fantoche. Eu não trabalho tanto com fantoche, mas, sim, com alguns dedoches e uso mais objetos. Conto uma história pegando um urso, uma canetinha e dizendo que são os personagens, usando coisas da nossa sala. Eles gostam muito, eles prestam muito atenção, eles ficam encantados, eu percebo. Porque a partir do momento que eu falo que aquela canetinha já é o lobo eles acreditam realmente que aquela canetinha se transformou num lobo. É muito engraçado ... é bonito de vê-los encantados. (PROFESSORA S, 2017).

Nota-se no relato da professora que ao utilizar um determinado objeto e dar um sentido diferente a ele, ela provoca nas crianças o impulso cerebral criador. Assim, ao ouvir que a caneta na verdade é um lobo, a imagem já internalizada das experiências acumuladas dos contos de fadas, ouvidas muitas vezes na contação de história e das suas vivências cotidianas, cria o processo que Vigotski (2009), classifica como a primeira forma de ligação entre fantasia e realidade.

A professora A (2017), relata que contar história é uma atividade lúdica mágica e que leva as crianças para a dimensão da fantasia.

A criança viaja de corpo e alma para a dimensão da fantasia. Às vezes, quando estou contando me pego pensando: - O que estou fazendo? Estou fingindo que sou isso e não sou. Então, penso que tenho que acreditar um pouco mais nisso, pois tenho que participar com as crianças, entrar nesse mundo imaginário delas.

Já para a professora R a investigação é de suma importância para o bom desenvolvimento da atividade de contação de história na práxis pedagógica. Ela afirma que é preciso experimentar e observar atentamente o resultado.

Então, como eu estava falando, a partir do momento que eu já conheço essas crianças que eu vou trabalhar, eu vejo que as historinhas que eu vou levar, o assunto que eu vou levar, eu vou me organizando, a musiquinha que vai servir para fixar aquele assunto que eu pretendo trabalhar. Às vezes, eu penso: 'elaborei alguma coisa para passar para as crianças e hoje não resolveu', então, eu vou buscar. Se era para aquela turma, se aquilo lá era para aquela turma, para aquela faixa etária. Às vezes, já aconteceu de levar alguma atividade que não deu certo ou livros que não chamaram tanta atenção. **Então, o que eu vou fazendo - vou experimentando coisas que deram certos e que outras que podem não dar certo. Assim é que eu vejo: você vai bucando conhecer para poder aplicar ... como se diz: na medida que você vai dando, eles vão dando aquela devolutiva e você vai estimulando mais.** (PROFESSORA R, 2017).

A professora M (2017), entende que a contação de história é importante para o aprendizado da criança, pois o professor conta de forma lúdica o que está acontecendo no livro. "Contar história é muito relevante, porque a criança vê o mundo pelo olhos da imaginação. Isso faz muito parte do dia-a-dia, pois elas assistem aos desenhos, olham as imagens e brincam e fantasiam aquilo que elas tem contato".

Por meio das considerações das professoras, pude compreender melhor o entendimento que essas profissionais tem sobre a contação de história, bem como suas ações no cotidiano da educação infantil. O envolvimento das professoras com essa atividade passa por momentos de investigação, insegurança e pela vivência de ser contadora de história. Cabe salientar que os professores precisam exercitar mais o olhar para sua prática pedagógica. É preciso se colocar numa disponibilidade corporal, mediadora, lúdica e ter uma visão mais nítida de seu fazer pedagógico. O professor que não se dispõe a vivenciar a prática lúdica, terá dificuldade em se envolver nos momentos de fantasia e despertar nas crianças a experiência imaginativa e criadora.

Na sequência, indaguei as professoras o que acreditavam ser relevante para desenvolverem a atividade de contação de história, qual a constância dessa atividade no fazer pedagógico e se tinham alguma dificuldade para trabalhar com esse tipo de atividade lúdica.

As professoras afirmaram que a atividade acontece todos os dias em suas práticas; ela é frequente e um requisito exigido pela SEMED. Aos demais procedimentos, elas explicam que:

Como eu já disse, gostaria de ter um pouco mais de destreza, de habilidade, de imaginação para contar histórias. Para o fazer na contação de histórias ser melhor eu costumo fazer assim: cada dia tento inovar levando algo diferente. Algo que seja envolvente e possa ser cativante ao ponto de conquistá-las cada vez mais por meio da contação de histórias. Os procedimentos penso que seria a gente buscar mais instrumentos, trazer mais fantoches, livros de qualidade, possibilitar que as crianças conheçam lugares diferentes, coisa que acabo sentido dificuldade por conta do próprio Estado que não oferece lugares culturais. Além disso, temos que buscar material com nosso esforço, e no final acabo entendendo que não existe interesse por parte da administração pública e da gestão para melhorar essa questão. Sei o quanto é importante, o quanto é cobrado, mas o apoio a gente não tem. (PROFESSORA A, 2017).

A professora M (2017), acredita que a relevância da contação de história reside na possibilidade que ela apresenta as crianças por meio da cultura letrada. Segundo a professora:

As vezes elas nunca tiveram contato com o livro em casa e aqui no Ceinf e nas escolas a gente consegue mostrar o que os livros trazem. Assim, para desenvolver a atividade, primeiro organizo as crianças em roda, depois explico o que vai acontecer para que elas entendam que aquele momento é prazeroso, que é para sentar e escutar o que vai ser falado por meio daquela história. Às vezes, tem momentos que elas estão mais agitadas, principalmente, em dias que o calor é muito, percebo que as crianças tem mais dificuldades de se concentrarem na escuta da história.

A professora S (2017), aponta para a importância da contação de história como um instrumento que auxilia no desenvolvimento da oralidade e da escrita. Em suas palavras:

Eu penso assim: sinto que **é importante porque a partir daí eu acho que a gente ajuda a construir lá na frente uma criança que terá mais interesse pela leitura, mais interesse pela escrita, que vai ter mais facilidade, porque ela já vai ter tido contato com histórias diferentes, entende. Com vários gêneros.** Então, lá na frente, quando for partir para começar a escrever, fazer suas próprias produções, ela já vai ter tido acesso a tanta informação, a tantas coisas que para ela, vai ser mais fácil buscar. Então, **além de estimular a questão do imaginário da criança, a atenção dela, é muito importante a questão da fala. Tudo. Tudo a contação de história é**

**muito importante. Dentro da educação infantil a contação de história está sempre ali ao lado do brincar. Entendo que a importância é igual.**

Pela ótica da professora R (2017):

**É importante mesmo, desde o início aqui na creche a contação de história, porque vai abrindo aquele caminho para a leitura, para o interesse da leitura. Porque se você não apresentar isso agora, em que momento você vai apresentar? A partir do momento que a criança já fala, já passa a escrever, esse contato com a contação, entendo que facilita o entendimento da criança ler uma questão, saber interpretar. E, também a questão do imaginário, de se trabalhar o imaginário da criança, daquilo que é real e não é real. Muitas vezes, você leva aquele livro que ajuda por exemplo, num conflito que ela está tendo na família, o entendimento, os anseios, as aflições da criança. Ajuda trabalhar isso e, também, dela partilhar isso na escola. Fazer a relação, pois, muitas vezes as crianças fazem relação entre aquilo que você trabalhou em sala e aquilo que ela vivenciou em casa. Também, trazendo para esse lado do imaginário: muitas crianças lá na sala quando você começa a contar história e fala 'nós vamos passear no bosque', tem criança que realmente tem medo, acredita que o lobo vai chegar. Tem medo desse lobo! E, também, quando ela está vivendo alguma coisa na casa dela, algum problema, seja qualquer situação, uma situação engraçada, daquele livro, pode ajudar ela viver, passar pela aquela situação. Eu vejo por esse lado, essa criança terá um melhor vocabulário. Vejo assim: no meu trabalho tenho que apresentar os livros, as histórias para que elas tenham acesso ao conhecimento, terem gosto da contação, da leitura. Esse começo é aqui no Ceinf, na creche, é um começo para que elas tenham esse acesso e, futuramente, se tornem grandes leitoras.**

Em relação se tem ou não dificuldades para o desenvolvimento da atividade de contação de história, a professora afirma que:

Às vezes, eu não tenho o livro da história que quero contar, ou os acessórios como fantoche, dedoches ou outros materiais. Então tenho que buscar, na verdade acabo comprando o que preciso. Nem sempre na sala tenho condições de organizá-las em roda, sentar, porque às vezes acontece de termos menos pessoas para trabalhar e mais crianças para atender. Mais isso não me impede de desenvolver o meu trabalho de trabalhar com aquilo que tenho. Também gosto de criar coisas para agregar a contação de história, como fazer as casas dos porquinhos, animais de sucata, trazer fichas e trabalhar a música e o movimento com as crianças. Elas se envolvem mais, prestam atenção. A música e os movimentos nessa faixa etária que atendo são elementos contagiantes para os bebês. (PROFESSORA R, 2017).

Voltando-se para a importância que tem a atividade de contação de história para as crianças, principalmente, as inseridas na educação infantil - etapa creche, percebe-se que a primeira intenção das professoras é a formação da criança leitora e que venha no futuro escolar dominar com propriedade a escrita. Mas, também é perceptível que compreendem a importância social que ela agrega, pois além de propiciar momentos ricos de acesso a conhecimentos e de criatividade, possibilita ao

professor trabalhar questões da vida cotidiana das crianças, seus anseios, medos, conflitos, desejos, vencer dificuldades e conquistar vitórias.

Para colaborar conosco, no sentido de reafirmar a importância dessa atividade no cotidiano das crianças, trazemos a fala de Kishimoto (2010, p. 07) que diz: “o começo, o meio e o fim proporcionados por esse gênero de literatura auxiliam a criança a ampliar narrativas. Ao agregar a natureza lúdica no recontar histórias, a livre expressão de experiências, vivências e formas de ver o mundo penetra nas narrativas infantis”.

Conforme elucida Rego (1995), para que o professor consiga agir, fazer intervenções, interagir e criar estratégias que contribuam para os avanços, reelaboração, e reestruturação e expansão do conhecimento já ajustado pelo grupo de crianças, é fundamental que ele conheça as crianças, mais especificamente, seus processos de descobertas, a construção de suas hipóteses e suas respostas, as opiniões e críticas, ou seja, suas teorias relativas ao mundo que as cercam.

Em se tratando da educação infantil, reconhecendo que as formas de relação da criança com a realidade estejam marcadamente relacionadas à empiria dos fenômenos e acontecimentos, defendemos que o pensamento teórico, entendido como procedimento especial de compreensão da realidade, seja orientador das atividades de ensino organizadas pelos professores, visto que, mesmo que esse tipo de pensamento não se efetive de forma dominante nas crianças nessa etapa do desenvolvimento, é necessário produzir bases para que isso possa vir a se efetivar no decorrer do processo educativo. (ABRANTES, 2011, p. 10)

Desse modo, aponto que essas ações agrupadas devem ser consideradas o ponto de partida da prática pedagógica, que inicia-se pelo diálogo constante entre o professor e suas crianças. Ao escutá-las, oportuniza-se a troca de informações. O professor cria situações que o ajuda a descobrir o que as crianças já sabem, possibilita observá-las nas interações com seus pares, além de perceber como acontece as manifestações infantis nas atividades lúdicas.

Nesse seguimento, continuamos indagando se para a realização da contação de história, tinham preferências por algum tipo específico de histórias e livros. Se existe no entendimento delas diferença entre leitura e contação de história.

De acordo com as falas das professoras elas não tem preferências somente pelos clássicos. Todas trabalham com títulos diversificados e que tem ligação com situações cotidianas das crianças, assim como também, com assuntos que elas desejam trabalhar. Vejamos a explicação da professora S (2017):

Agora, para a realização da contação de história, eu não tenho nenhuma preferência, não. Não só os contos, os clássicos, não tenho. É o livro que eu acho que tem a ver com aquela situação, com o que eu quero trabalhar, com que eu quero apresentar. Não tenho preferência, não. Tento trazer **não só aquilo que prevê nosso plano anual, mas, que tenha haver com coisas que eu acho elas estão passando na vidinha deles.** Aliás, a única preferência que eu tenho, é sempre **buscar alguma coisa que tenha relação com o cotidiano, com a vida, com que eles estão passando no momento.** Tem um livrinho que eu não me lembro... 'adivinha quem está para chegar', eu não lembro o autor. Mas, assim, este livro eu sempre busco ler para elas, quando eu sei que tem criança que não está legal, porque tem um irmãozinho chegando. Eu sempre busco trazer uma historinha para mostrar para elas o que acontece ali, que é normal, como passar por aquilo lá. **Então, assim, eu tenho esse olhar quando eu percebo que está acontecendo alguma coisa diferentes com eles. É questão de sair de fraldas, sair do xixi. Sempre mostrar livros relacionados a isso.** É, tem um livro de chupetas ... E assim vai. De separação, às vezes, de pais. Sempre tem um livrinho que fala sobre isso, sobre o que tem a ver com a realidade de alguns deles. Então, quando eu percebo que tem a necessidade ali, de a gente conversar sobre algum assunto que alguns deles estão vivendo, eu procuro algum livrinho pra gente conversar sobre aquela história, porque eu acho, que aí, eles se identificam naquele contexto”.

A professora A (2017), esclarece que não tem preferências, mas gosta muito dos clássicos. Em suas palavras:

Assim, não tenho preferências específicas por histórias, mas eu, gosto muito dos clássicos dos contos de fadas. Gosto de trazê-los e durante a contação aproximar as situações descritas ali na história com as que vivemos na nossa realidade, porque acho que eles fogem um pouco de nossa sociedade. Mas, quem não quer ser uma Bela Adormecida ou o príncipe matador de dragões? Que crianças não quer ser?

Abrantes (2011, p,58), explica que a função social do livro infantil para a criança entre cinco e seis anos pode revelar os movimentos e contradições inerentes à prática social. Assim, a partir de uma abordagem imaginativa que transforma idealmente a realidade, o professor tem a possibilidade de articular a relação teórica frente a situações reais.

A professora R (2017), admite que não tem preferências, que gosta de todas as histórias. Contudo, as histórias de princesas, essas ela gosta mais.

Pensar a contação de história pra mim é assim: por exemplo, algum livro que eu conheço, alguma história que eu conheça, procuro levar para a criança conhecer. Ou senão, de acordo com aquele assunto que estou trabalhando, para contemplar aquele momento, eu levo o livro. Mas, assim, preferência, não tenho. **Acho assim que qualquer história é bacana, é bem-vinda. Se eu acho que vai contribuir para a criança, então, eu levo.** Se está em mãos, se alguém oferecer, ou o amigo tem algum livro novo que chamou a atenção como os *pop-up* 'a isso aqui vai ser interessante trabalhar lá com a turma', então, é esse livro que eu vou levar. **Às vezes acontece de você contar aquela história ali e perceber que as crianças gostaram, você vai**

**repetir. E assim vai. Não tenho preferências não. É o livro que surgir, é esse que a gente vai contar”.**

Mesmo as professoras afirmando que não têm preferências por um tipo específico de gênero da literatura infantil, no caso os clássicos contos de fadas, as professoras sempre citam situações ocorridas durante a contação de histórias remetendo-se a personagens dos contos de fadas, como o lobo mau e as princesas.

Um dado importante que aponto é saber que as professoras tem uma preocupação que vai além de questões relativas ao desenvolvimento da fala e da imaginação. Trazer para a contação de história assuntos pertinentes a vida cotidiana da criança possibilita que ela entenda que o professor e seus colegas podem ajudá-la a fazer construções importantes e resolver conflitos internos. Como apontam Piatti (2012) “é no cotidiano que o indivíduo constrói a sua identidade, realiza as suas ações, as suas negociações com o outro, as suas relações de trabalho e de amizade e estabelecem as suas condições para a vida”. E não seria diferente essas construções para a criança.

Como citado pela professora R, algo criado pela imprensa moderna e um recurso relevante que vem sendo utilizado como estratégia para despertar o interesse nas crianças ao ato de escutar histórias são, como costume chamá-los, os “livros brinquedos”. Encontramos em formato *pop-up 3D*, com variados tipos de sons, texturas, de pano, de banho, de quebra-cabeça, dentre outros. Esses livros, verdadeiramente mostram a história, pois trazem em suas páginas cenários vivos que, literalmente, mexem e dão vida aos personagens, além de possibilitar algo que as crianças gostam muito, o toque. Crianças não olham apenas com os olhos, elas olham com as mãos, necessitam pegar, sentir, cheirar, manusear de todas as formas possíveis. Por isso, quando passam a mão no pelo do lobo mau, sentem a maciez das penas do cisne do clássico “O patinho feio”, olham dentro de uma caixa que é a casa dos sete anões, ou ainda, observam os dinossauros que se mexem e soltam sons, os animais da fazenda, da floresta, os insetos, o fundo do mar com seus imensos tubarões, polvos, baleias, etc., as expressões surgem demonstrando, nitidamente, as emoções que elas sentem com esse ato tão simples, porém, extremamente rico para o desenvolvimento mental e emocional das crianças. As possibilidades são ilimitadas e, de acordo com Perrot (2002, p. 38), os “livros vivos” assim denominados pelo autor,

“colocam em evidência o que normalmente não faz parte da consciência convencional do leitor na construção do universo dos sentidos e de suas personalidades”.

Dadas as possibilidades pelos livros, de criação, brincadeiras, pedimos que conceituassem se existe diferença entre leitura e contação de história nessa faixa etária. Suas respostas, logicamente, estão pautadas no trabalho que desenvolvem, pois as professoras atendem crianças com faixas etárias diferentes. Nas palavras da professora S (2017):

Eu percebo, assim, **que a leitura dentro da faixa etária que a gente atende, crianças de 3 a 4 anos, eu acho assim, que podemos usar mais a leitura do que eu usaria com crianças menores, mas, desde que elas não sejam muito extensas.** E praticar mesmo a leitura pra eles observarem que a gente está lendo. A não ser quando é muito extenso eu não costumo ler. Leio para eles entenderem ali a função daquelas letras. Sabe, assim, começar apresentar e falar que aquilo serve pra ler, para eles visualizarem, entende”.

O profissional que recorre a recursos tais como livros com formatos diferente, como já citado, e também utiliza-se de outros mecanismos (gestos, entonação de voz, suspense, etc.) conseguirá aguçar emoções imediatas nas crianças, cuja cumplicidade não ficará mais em segredo. Será exposta sem receios e medos, simplesmente porque crianças expressam seus pensamentos e dão significados a eles, como ressalta pela professora R (2017):

Bem, nessa faixa etária da creche, prá mim a diferença entre leitura e contação, se eu chegar e simplesmente ler aquela história que está contando ali no livro eles não vão se interessar. A partir do momento que você dá sua contribuição com mudança de voz, sua gargalhada, seja aquele momento ali, já é diferente de chegar lá e simplesmente ler, sem acrescentar nada, uma entonação diferente. Então, não vai fazer sentido, não vai ter graça. **A contação de história é isso: é colocar sua entonação, a sua pausa, sua respiração, seu agir teatral. E colocar isso ou, até mesmo, inserir uma música. Prá mim tem essa diferença - do que eu simplesmente chegar e fazer aquela leitura seca ali, sem você criar nada em cima. É colocar a história grandiosa. Pra mim a contação de história é isso: tirar ela dali mesmo, como se você fosse o personagem daquela história. É como se você saísse dali para que as crianças tenham entendimento. É você criar em cima daquela história. Levar, por exemplo... eu vou contar a história da Chapeuzinho Vermelho e hoje coloco aquela roupa, um roupa toda vermelha ... a capa.** Levar algum adereço que indique sobre a história. Eu acho que isso é relevante. Ou uma música, como eu já citei antes. Penso que isso não seja só contar história que está ali, mas, levar algo que fique marcado, registrado nessa contação. Ou, até mesmo trazer aquela criança que está ouvindo para ser o personagem dali, participar. Trazer a criança para participar junto: ‘hoje você vai ser o personagem’. **A contação de história é isso: não é só contar a história ali e pronto! Fechar o livro! Mesmo que você tenha feito caras e bocas, mas, assim, você de uma forma, levou**

**coisas, recursos que enriqueceu, para que tornasse real. Digamos assim - que traga para a criança esse imaginário. Eu penso que é isso: que você tenha que buscar, acrescentar nessa história, trazer coisas que torne ela mais interessante, gostosa, que aquela outra pessoa que está ali queira ouvir a história”.**

A leitura e a contação de histórias andam juntas na educação infantil. A atenção das crianças é apreendida quando há uma encenação, um encantamento e se suscita o poder criativo - a imaginação. É impossível apenas ler para crianças pequenas. A leitura torna-se desinteressante e logo as crianças se dispersam, contudo, quando ela é associada a contação ganha um espaço significativo na aprendizagem da criança. Mostramos que existe um mundo letrado, socialmente construído, com infinitas variações linguística, cheio de signos, sentidos e significados.

A professora A (2017), entende o livro como um instrumento que deve ser explorado tanto pela leitura como pela contação de história. Assim, explica:

Eu acredito, do ponto de vista de que está contando, que ele pode ler e contar ao mesmo tempo para a criança, até mesmo para que ela perceba que vive em um mundo letrado. Para que ela veja que estou colocando na contação algo que está escrito no livro, daquele instrumento, pois penso no livro como um instrumento. Para as crianças com quem trabalho, se simplesmente pegar o livro e ler, perde a graça, o objetivo. Então, leio e conto; conto e leio. Mas, procuro sempre melhorar esse momento, a forma que vou usar o livro e contar a história.

Entendo que a prática pedagógica de professores que atuam na educação infantil, sobretudo na creche, deve ser norteadada por atividades que venham de encontro as especificidades das crianças. Por isso, é preciso que o professor proporcione momentos em que a criança possa vivenciar e ter experiências significativas. Ler é importante, mas, como já apontado, é preciso que a contação aconteça e, gradativamente a leitura seja inserida no cotidiano das crianças. Nas palavras da professora M (2017): “Você ler simplesmente o livro, isso não vai trazer praticamente nada para a criança. Já o contar histórias, você leva a criança ao mundo da imaginação, a gente entra na história, dramatiza, vive as personagens, e as crianças reproduzem isso também”.

Nesse caso, perguntei se a prática delas é diferenciada em relação a contação de história. Segundo as professoras, não. A prática deve ser planejada na perspectiva do aprendizado, aliado ao prazer das descobertas. Assim, relata a professora S (2017):

Eu acho que, não sei... eu nunca observei ninguém contando histórias. Eu acho que na minha prática a única coisa que faço diferente é usar de materiais e objetos da sala, diferentes do cotidiano, que eu uso bastante, que eu sei que eles gostam muito e que com eles vão aprender mais facilmente. Acho que a única coisa que diferencia.

É fundamental na prática pedagógica uma atuação do professor que garanta espaço para ludicidade no cotidiano, por meio de práticas que alimente a vivência lúdica. É preciso que haja entrega, que o professor esteja ali de corpo inteiro, pleno, coerente com suas ações. Isso pressupõe que ele deva andar de mãos dadas com a teoria para aplicá-la com sabedoria no seu fazer pedagógico.

A professora R (2017), consegue ver uma interdisciplinaridade na sua prática pedagógica:

Eu não se isso eu possa dizer que seja um diferencial. Como eu já citei antes também, **eu gosto muito de cantar. De acrescentar na história, cantando.** De fazer todo aquele momento mágico, você está cantando e aquele silêncio e ter uma cantoria antes ali, que tenha haver com a história ... Ai canto e aquele silêncio, aquela surpresa da história. Sabe, assim? Daí, vai cantando para poder entrar naquela história. Para mim, isso pode ser que não seja um diferencial, mas, eu vejo como um recurso de captar e chamar a atenção para aquilo que você está sendo trabalhado, aquilo que quero passar, a mensagem que quer passar. **Eu vejo que, música envolve.** Além disso, é preciso que você pegue o livro antes, faça aquela leitura, se familiarize com a história, até mesmo para decorar a história, saber o próximo passo, porque às vezes se está contando e tem uma pessoa que já conhece e pode interferir, e você pode se atrapalhar. Então, é bom que já esteja familiarizado com a história. Pode ser que não seja um diferencial, mas, a música eu uso como recurso para tentar enriquecer, tentar de certa forma melhorar e para que a pessoa que esteja ouvindo possa guardar, gravar 'eu ouvi aquela música e me lembrei da história'.

Nessa mesma perspectiva, temos a fala da professora A (2017):

Para contar uma história eu gosto de incrementar, trago sempre uma música. Eu já cursei alguma coisa da área de música, teatro e acredito que isso enriquece ainda mais a contação de história para essa faixa etária. Elas estão aprendendo novos vocábulos, descobrindo as possibilidades do corpo, do mundo.

Ambas professoras abordam um aspecto interessante que ocorre no desenvolvimento da prática pedagógica - nota-se a constante interdisciplinaridade entre as linguagens. Elas tomam como exemplo a música. De acordo com (CINTRA, 2014. p. 103).

A música colabora com o desenvolvimento infantil, ela influencia as crianças. Estando ela presente desde o nosso nascimento com as canções de ninar. O movimento, a música, o jogo, o lúdico, a imaginação e a fantasia infantil, assim é a educação infantil, uma travessia, cujos sujeitos estão em constante construção.

Nesse direcionamento pedagógico, Cintra e Makimoto (2015, p. 5) disserta sobre a importância das múltiplas linguagens na prática pedagógica dos professores da educação infantil:

A importância das múltiplas linguagens como ferramenta imprescindível nas práticas pedagógicas da Educação Infantil é indiscutível, seu lugar na educação está muito bem estabelecido e reconhecido, porém muitas vezes não valorizado adequadamente. Alguns educadores resistem ou fazem pouco uso da ludicidade, ou até mesmo restringe apenas a alguns momentos da rotina, apenas para a distração das crianças, não vinculando o brincar as atividades que geram aprendizagens significativas.

Para mais, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI V. III, (1998, p. 45), conceitua que:

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio”. Assim, percebemos a necessidade de compreender o conceito da música, uma vez que é perceptível que cada vez mais se faz frequente e necessária reconhecer as propriedades e a estrutura própria dessa linguagem.

Para além da música, destacamos que na vida social o contato com a sonoridade é visível em diferentes atividades como assistir televisão, ouvir música, manuseio de livros sonoros, a própria voz o som que o corpo produz. O ambiente sonoro se manifesta demarcando seu espaço, sendo que a criança, ao falar, sorrir, chorar, esbravejar, cantar, dançar, realizar movimentos com as palmas das mãos, pés, ela demonstra emoções, que vem à tona pela emissão de sons e expressões de diversas formas possíveis.

Tudo isso está implícito nesse universo que é extremamente sonoro, pois a dimensão de sua natureza é de fonte valiosa na construção do conhecimento e demanda reflexão mais detalhada sobre a sua inserção na proposta pedagógica da instituição infantil. É preciso lembrar que as práticas educativas atuais estão assentadas sobre o conceito de criança cidadã, onde a ela é a protagonista de sua aprendizagem, pois “entende-se a escola como um lugar que proporciona o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de maneira intencional por meio de

relações mediadas, na qual a criança não é vista como passiva nesse processo, mas como um ser histórico, cultural e de movimento”. (SILVA e URT, 2014, p. 58).

No seguimento, solicitei as professoras que relatassem do ponto de vista delas, se no exercício da prática docente, a contação de história contribuí para a efetivação das relações entre: professor e criança; criança e professor; criança e criança? As professoras entendem que sua prática pedagógica pode possibilitar que a criança se constituía como um sujeito ativo, que constrói seu conhecimento nas interações sociais, como no caso da contação de história que acontece em condições que favorecem a exploração, levando, conseqüentemente, a viver experiências individuais e coletivas nos espaços educativos. Nas palavras de professora R (2017):

Além daquele momento prazeroso que a contação de história proporciona, da história mágica, de uma história engraçada, a contação de história pode servir também como uma ferramenta para o professor trabalhar os combinados da sala, as regras da sala, trabalhar noções de higiene. Aproxima essa criança para aquilo que ela não tem entendimento. Então, a contação de história leva o assunto numa linguagem mais clara, mais fácil para a criança. E o professor poderá usar como ferramenta, nesse sentido. Também aproxima porque ela vai compartilhar com o coleguinha o que entendeu. Às vezes, você está ali contando a história e a criança não está prestando atenção naquilo.

Já para professora S (2017):

Eu acho que tem, no sentido de que quando você conta uma história, além das crianças se identificarem com aquilo, elas podem expor seus sentimentos, suas ideias, suas experiências em relação aquilo. E acaba sendo uma troca ali, uma troca de experiências. Deles, eu posso comentar uma coisa sobre aquilo e aí elas contam para o outro. Eu posso contribuir com alguma informação e elas podem expor alguma”.

Nesse sentido, ao focar o olhar para infância, Cintra et al. (2013), adverte sobre a importância dos conhecimentos teóricos que o professor agrega e deve ter sobre as especificidades educacionais que abrangem essa etapa da vida humana:

Sabendo-se da necessidade de um ensino apropriado aos interesses da criança, em um ambiente propício, onde ela possa agir e ter contato com a vida, com os instrumentos culturais, sentindo-se estimulada e desafiada a reagir ativamente no processo de aprendizagem, cabe ao educador conhecer conceitos e teorias que fundamentam a infância, para levar a criança a aprender o mundo concreto, a realidade, compreendendo o que está fazendo e para que serve, levando-a ao avanço cognitivo, físico e social. (CINTRA et. al., 201 p. )

Perguntamos também se na opinião delas, qual era a contribuição da sua prática pedagógica e da contação de história para as crianças?

Nas palavras das professoras novamente lê-se a negativa a respeito da reflexão sobre sua prática pedagógica como promotora de conhecimentos, aprendizados e desenvolvimento. Surge a questão: será que eles conseguiram captar, apreender tudo que passamos? Nesse caso, como aponta Hoffmann (2014, p. 116), é preciso um olhar atento e “perceber a criança como o centro da ação avaliativa”. Isso “consiste em observá-la curiosamente e refletir sobre o significado de cada momento de convivência com ela”. Para a autora (2014, p. 116) “desenvolver a ação avaliativa mediadora no cotidiano da Educação Infantil exige, portanto, a valorização das diferenças entre as crianças, o seu desenvolvimento e sua espontaneidade como razão fundamental dessa prática”.

A professora S (2017), revela que existe nesse processo um elemento fundamental para a efetivação dos conhecimentos: a parceria com família:

Eu não sei. Sinceramente, eu não sei. Porque eles são tão pequenos. Eu não sei se tudo que a gente fala, se tudo que a gente ensina, o quanto disso que eles conseguem levar. Sabe? Porque mesmo eles passando muito tempo com a gente, tudo e, muito do que eles são, é a família. Não importa o quanto a gente possa falar uma coisa, ela vai ter um peso. A mãe fala outra coisa tem um peso 10 (dez) vezes maior. Aquele vínculo ali é muito maior que o nosso, que passa muito tempo com eles. Então, eu não sei se tudo que a gente tenta passar para elas, se eles conseguem levar pra vida, não”. Eu fico aqui pensando que, quem sabe um dia, a gente aqui plantando uma sementinha agora na educação infantil, que elas sejam melhores leitoras, melhores ouvintes, melhores escritoras. Quem sabe, talvez, lá na frente, os filhos dessas crianças serão uma geração melhor. Acho que se agente incentivar isso... porque eu, de verdade, quando entrei na pré-escola não tive auxílio e nem incentivo muito grande para a leitura. Na escola tinha aquelas obrigações, lá em casa também nem tanto, porque .... Aqui não tinha, não tem o hábito da leitura. Então, às vezes até pra mim é complicado o hábito da leitura, mesmo sabendo que a gente tem que praticar. Mas, assim, pra mim ainda é muito difícil. E, quem sabe a gente incentivando, fazendo nosso trabalho direitinho desde que também nosso trabalho seja contínuo, que não acabe aqui na educação infantil, mas que lá no ensino fundamental também esse trabalho seja realizado para que a criança tenha prazer em ler, prazer em pesquisar, prazer em escrever, em construir um texto, uma redação, não seja uma coisa obrigada. Eu acho assim que se a gente faz um trabalho legal e agora ela goste disso e lá na frente quando ela entrar no ensino fundamental, que ela também continue tendo esse prazer, eu acho que lá na frente vai ser bom. Talvez eles sejam melhores pais e incentive mais seus filhos e assim por diante”.

Do mesmo modo, enfatiza a professora R (2017):

Acho que quando eu percebo que a família da criança não tem uma estrutura muito boa. Quando eu percebo que tem uma família bem desestruturada, que o pai e a mãe não se interessam muito. Penso que, lá na frente, quando essa criança precisar mais do apoio dos pais na escola, de algum auxílio com alguma dificuldade, eu penso que, às vezes, elas não terão esse apoio, entendeu. Eu já atendi muitas crianças que eu acho, que se terminar o ensino fundamental já vai ser um ganho. Nesse ponto, acredito que desenvolvendo bem a minha prática, propiciando as crianças boas experiências, trocas afetivas, um ambiente agradável e com boas atividades, com histórias mágicas, tudo isso ficará guardado lá no fundo da memória deles e, no futuro, quem sabe serão bons alunos, bons filhos.

#### No entendimento da professora M (2017):

Eu acredito que contribui muito para as crianças, pois as vezes em casa os pais não tem, não oportuniza o contato com o livro, não senta e folheia e mostra as imagens como a gente faz aqui no Ceinf. Essa é a nossa função, aproximar e despertar na criança o gosto pela história, da leitura e de possibilitar que elas entrem nesse mundo de fantasias.

Nas palavras da professora A (2017), a contação de história contribui em vários aspectos para o desenvolvimento infantil, como a ampliação de repertório e a criatividade:

Ela contribui para a ampliação do repertório, ligado a oralidade, a imaginação leitura e a escrita. Ouvir histórias ajuda a criança a enriquecer sua imaginação e eu percebo isso nas brincadeiras, nas conversas entre elas e comigo. Muitas vezes, até para que elas possam se desenvolverem moralmente, para contar algo sobre ela, sobre a vivencia dela em casa: o que está bom ou o que está ruim. Também, porque elas sabem que existe um momento que vão escutar a professora, que a professora vão escutar elas também. Então, se ela pode contar histórias, eu também posso. É na hora da contação de histórias que as crianças param para ouvir, perceber que ela faz parte daquele momento, sendo protagonista junto comigo da pratica pedagógica.

Levando em consideração o papel do professor na educação infantil e interligando no seu fazer pedagógico a constante presença das atividades lúdicas como a contação de histórias, entendo que o professor contribui para o protagonismo da criança. Portanto, é preciso que a contação de histórias aconteça com objetivos concretos, não apenas como um passatempo que controla as crianças. O momento de se contar histórias propicia a integração dos pensamentos, da catarse dos sentimentos e a percepção dos movimentos. Assim, acontece a interação, a troca e partilha entre os sujeitos.

Portanto, destaco que a contação de história se materializa concretamente no fazer pedagógico de professores atuantes na educação infantil, quando ela se constitui numa atividade lúdica repleta de sentidos e significados relevantes para a formação integral da criança.

## Conclusões Temporárias ...

### O mosquito escreve

Cecilia Meireles

O mosquito pernilongo  
trança as pernas, faz um M,  
depois, treme, treme, treme,  
faz um O bastante oblongo,  
faz um S.

O mosquito sobe e desce.  
Com artes que ninguém vê,  
faz um Q,  
faz um U, e faz um I.

Este mosquito  
esquisito  
cruza as patas, faz um T.  
E aí,  
se arredonda e faz outro O,  
mais bonito.

Oh!  
Já não é analfabeto,  
esse inseto,  
pois sabe escrever seu nome.

Mas, depois vai procurar  
alguém que possa picar,  
pois escrever cansa,  
não é, criança?

E ele está com muita fome.

.

O presente estudo buscou trazer como foco principal a contação de história no fazer pedagógico de professores atuantes na educação infantil. Assim, apresentamos temas relevantes que acreditamos poder contribuir para o desenvolvimento dessa atividade por meio da ludicidade, permeada de vivências significativas. Também, apontamos que é preciso investimento na formação inicial e continuada dos professores, principalmente dessa etapa da educação básica, pois esse profissional desempenha um papel significativo dentro do processo de ensino-aprendizagem e formação da criança. Ele assume um papel diferente nessa sociedade globalizada: agora ele é um agente mediador, um agente social, dotado de capacidades integradoras que perpassam desde o âmbito do conhecimento, das vivências histórias e culturais.

Assim, ao fundirmos a subjetividade do ser (pessoa/professor) com seu instrumento de trabalho (conhecimento/prática), ousamos dizer que esse profissional tem a possibilidade e a capacidade de fazer mutações sociais, transformar nosso tempo, criar revoluções internas, de libertar o pensamento e dar sentido ao “*corpus*” sujeito/social. Professores (homem e mulher) são personagens da nossa história, condutores de uma jornada que acompanha o tempo passado, o tempo presente, o tempo futuro.

Nessa lógica, questionamos: qual a relação e influência que os professores exercem na subjetividade e na pluralidade do outro? Pensamos na resposta para tal questionamento numa dimensão imaginária, em que o sujeito (professor) é constituído por um corpo com longos braços, um agente mutante, capaz salvar ou de matar o conhecimento. Ele é real e social, sendo que suas ações são expressões concretas do pensamento determinado por um espaço e um tempo histórico.

Partindo dessa imaginação, nesse agir enquanto homem e não professor, as ações humanas dadas a partir da abrangência do capital iniciada com a Revolução Industrial, permitiu institucionalizar, primeiramente o corpo (a guarda, o cuidado e a docilização) e, num segundo momento, o espírito (o educar). No plano concreto, a resposta reside numa instituição criada na Europa e batizada de creche. Um espaço que nasceu para a assistência, o amparo e filantropia, num tempo em que o homem possuía somente uma mercadoria de valor: o trabalho.

O reflexo das diversas lutas travadas ao longo do século XX por melhorias nessa etapa da educação é visível, particularmente no campo pedagógico, a partir de

1988, com a promulgação da constituição cidadã e com o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional - a LDB (LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Ganhou forças no campo acadêmico, quando a preocupação com a articulação entre educar/cuidar impulsionaram pesquisas significativas voltadas a infância. São inúmeras publicações que ressaltam concepções que visam a educação de crianças pequenas em espaços coletivos, que respeite seus direitos de cidadã, com um currículo que privilegie suas especificidades, em que a atuação profissional e as práticas pedagógicas sejam promotoras de desenvolvimento e aprendizagens significativas, respeitando o tempo, a cultura, a história e a individualidade de cada criança.

Dada a essa conjuntura, salientamos que pesquisar sobre a prática pedagógica de professor atuante em creche, foi instigante, pois implicou em entender a partir das falas das professoras entrevistadas o que elas pensam em relação as questões que abrangeram tanto no âmbito pessoal e profissional. Colaborando conosco nesse sentido, Paulo Freire (2003), diz que é preciso a tomada de consciência do professor para que assimile os conceitos que conduzem sua prática pedagógica rumo à autonomia. A partir dessa emancipação, o entendimento desse profissional será mais claro frente as questões que abarcam aspectos culturais, sociais, históricos, intelectuais. Dessa forma, sua atuação será mais reflexiva e efetiva no seu fazer pedagógico.

Diante disso, apontamos que é imprescindível pensar que na creche a prática pedagógica está intrinsecamente ligada a organização institucional (tempo/espaco/rotina) e com os fazeres dos professores. Ousamos dizer que é um espaço pensado pela lógica do capital – atendimento e horário na perspectiva de quanto maior o número de criança atendida / quanto mais tempo de permanência / mais ênfase no cuidado em detrimento ao educar (pedagógico). Nessa lógica, melhor o trabalho se efetiva.

Pelas falas das professoras fica evidente que a formação docente precisa ser revista, pensada numa esfera mais ampla que privilegie a singularidade e a pluralidade dos sujeitos que vivem a vida acadêmica. Vale ressaltar os apontamentos de Vital, Balbino e Urt (2016) que, a luz da Teoria Histórico-Cultural, esclarecem que a constituição do homem acontece por meio da atividade concreta de sua vida, sempre mediada pela “linguagem”, construindo sua consciência.

Nesse sentido, a prática pressupõe um processo de constante diálogo, reflexão e mudanças. Nesse movimento dialético e reflexivo os professores tem a possibilidade de elaborar e reelabora suas ações. Perceber, ter uma tomada de consciência de que ele faz parte de um contexto social em que sua história de vida pessoal e profissional é importante na constituição de sua identidade.

Não distante disso, na universalidade da instituição infantil, ela também se constrói e se reconstrói cotidianamente, a partir das interlocuções entre os diversos elementos e sujeitos que compõe este espaço social. Nesse caso, apontamos que a instituição infantil deve buscar um fortalecimento político e social, ampliando as discussões perante a sociedade da importância que ação pedagógica desempenha nesse *locus*. Com vistas à isso, é necessário a elaboração de estratégias pedagógicas que obtenham resultados favoráveis em prol desse objetivo.

Para mais, a formação humana perpassa por caminhos relevantes, como a formação do professor, das crianças e dos demais atores que atuam na educação infantil. Sua importância reside no processo de transformação destes profissionais, pois assim, serão mais reflexivos, pessoas críticas que não conceberão uma prática pedagógica ultrapassada, pautada nas necessidades da gestão e no modelo arcaico tradicional. Consequentemente, haverá um entendimento, por parte de todos os interessados, da real função que desempenha o professor de creche em nossa sociedade contemporânea.

Ao término desses dois momentos da pesquisas temos a certeza que a contação de história encontra-se presente no fazer pedagógico dessas professoras. É possível dizer que durante o momento de observação, a atividade de contação de história foi realizada com tranquilidade, fantasia e objetivos centrados no aprendizado das crianças. Pelas falas das professoras, podemos visualizar que ela é compreendida como uma atividade promotora de desenvolvimentos, que exige estudo, conhecimentos e atitudes.

Contudo, ressaltamos que o investimento em materiais lúdicos, bons livros e a organização dos espaços deveriam ser maiores. Em conversas com as professoras, elas confessaram que praticamente são sozinhas no desenvolvimento da prática pedagógica. Existe um engessamento na maneira de se planejar, uma rotina em que

cuidado se sobrepõe ao pedagógico, ausência e desinteresse da maioria das famílias em saber sobre o desenvolvimento pedagógico da criança.

Segundo as professoras, a preocupação é referente ao cuidado, principalmente, se a criança já se acostumou a ficar no Ceinf. Existe um abandono presente-afetivo nesse local. No berçário, assim como nas outras salas, as professoras relatam que tem famílias que deixam seus filhos às 6h30 min. da manhã e buscam às 17h. São 10h30 min. longe de seus familiares. Imagina a ausência que um bebê sente de sua mãe? Fica aqui um questionamento: em que momento o direito ao convívio familiar que as crianças tem, como dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente, acontece? Defendo que é preciso repensar certos critérios para respeitar esse direito das crianças que estão inseridas na educação infantil.

Em relação a contação de história, afirmam que não são oferecidos cursos voltados a temática, assim com as demais linguagens que são essenciais na educação infantil. Os cursos de formação ofertados são teóricos, estudos da legislação e das diretrizes que a SEMED estabelece como orientação para o desenvolvimento curricular nos CEINFs.

Sentimos, ainda, que os sentimentos acompanham o fazer pedagógico, pois como relatado, mesmo com pouco recurso, as professoras buscam estratégias que possam promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Ressaltam que a contação de história é tão importante quanto o brincar, pois suscita o imaginário, abrange realidades fictícias, mas que também, são reais no contexto de vida de muitas crianças. Possibilita instruir, fazer a interdisciplinaridade entre as linguagens, vivenciar emoções, sentimentos e construções cotidianas. Vigotski (2001, p.49) assim nos esclarece: “criar é fonte de júbilo para o homem”.

Por isso, advogo que ter um planejamento bem elaborado e pautado em teorias que norteiam a área da infância, possibilita uma prática pedagógica mais efetiva, sem fios soltos, voltada as necessidades das crianças, além de contemplar de maneira mais eficiente a organização do tempo, do espaço e dos materiais pedagógicos.

Durante o avanço da pesquisa, observei que as histórias modernas que em seu contexto trazem aspectos do “maravilhoso” e da “fantasia”, assim como também as clássicas histórias dos contos de fadas, desencadearam mais rapidamente nas

crianças o interesse pelas atividades. Do mesmo modo, favoreceram na hora da escuta, as falas, as expressões gestuais e os relatos de vivências fora do ambiente educacional. Ainda, experimentaram novos sentimentos, novas sensações e criaram hipóteses que puderam ser investigadas e resolvidas, tanto em um patamar real como imaginário.

Nesse sentido, destacamos o pensamento de Vieira (2005), que afirma “os contos de fadas são narrativas simbólicas extremamente simples, primitivas, capazes de transmitir experiências subjetivas complexas e vivências emocionais delicadas às pessoas mais ingênuas e às crianças”. Assim, ao escutar a contação de histórias realizadas pelas professoras, tanto as modernas como as clássicas dos contos de fadas, ficou explícito que a narrativa povoada pela fantasia estabelece uma estreita proximidade com imaginário infantil, envolvendo as crianças em seu universo de possibilidades.

Para tanto, no contexto atual, compreendo que o maior desafio é construir uma prática pedagógica de qualidade. Afirmo que a contação de história é a atividade que mais privilegia as múltiplas linguagens, pois permite entender a infância como a fase da vida humana onde as construções e aprendizagens são infinitas. Ela aproxima e estreita laços de afetividade, de cumplicidade e confiança, tanto com a criança como com a família.

Por fim, importa ressaltar que este estudo foi de suma importância para meu crescimento profissional. Dentro desse local que chamamos de creche frequentamos seres que muito nos ensinam e que todos os dias nos dão: carinho, afeto, preocupações, esperanças e um vasto caminho a percorrer.

Sou de corpo e alma “professora de creche”. Vislumbro nessas linhas que é possível pelas falas das professoras ter uma prática docente de qualidade, pois vivemos um momento ímpar de ideias que tem influenciado a democratização na instituição infantil. As mudanças são possíveis... Deixe que uma criança entre em seu mundo de teorias que ela transformará todas em hipóteses em possibilidades.

Como dizem as professoras a contação de história é isso: tirar dali mesmo, como se você fosse o personagem daquela história. É como se você saísse dali para

que as crianças tenham entendimento. E como é bonito de vê-los encantados, brincado e fantasiando a vida real.

Esse momento imaginário reflete nosso poder da criação. E não se esqueça: a história de cada pessoa é escrita no tempo presente para ser lembrada pelos outros no tempo futuro.

Assim, termino mais um dos capítulos da história de Maria que também é professora e contadora de histórias... ... era uma vez.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-posições**. Campinas, v. 14, n.3 (42), p.13-24, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/42-dossie-abramowicza.pdf>> Acesso em:15 de maio de 2017.

ABRANTES, Ângelo Antônio. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil**. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas – SP, 2011. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250972/1/Abrantes\\_AngeloAntonio\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250972/1/Abrantes_AngeloAntonio_D.pdf)> . Acesso em: 20 Jan. 2018.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.[online]**. 2006, vol.26, n.2. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso)> . Acesso em: 20 Jan. 2018.

ALBERTI, Patricia Bastian. **Contos de fadas tradicionais e renovados: uma perspectiva analítica**. Dissertação Mestrado – Universidade Caxias do Sul, 2006. Disponível em: <[http://tede.uces.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=329](http://tede.uces.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=329)> . Acesso em: 2 Dez. 2016.

ANTUNES, Walda de Andrade (Coord.). **Lendo e formando leitores: orientações para o trabalho com a literatura infantil**. São Paulo: Global, 2006.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. DUARTE, Newton. A arte e o ensino de literatura na educação escolar. **Contexto**, Vitória n. 27, 2015 / 1. Disponível em:<<http://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/10422/7354>> . Acesso em: 19 Fev. 2018.

BARTHES, Roland (et al.). **Análise estrutural da narrativa**. 7ª ed. Petropolis, RJ: vozes, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 3.ed. São Paulo: Brasiliense. 1987.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16ª edição. Paz e Terra – 2002.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. Marchina; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2007.

BOMTEMPO, EDDA. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação e do imaginário. (In) KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017. (Livro eletrônico). Disponível em: <

<https://books.google.com.br/books?id=On02DwAAQBAJ&pg=PT67&dq=> >. Acesso em: 15 Nov. 2017.

BORGES, Jorge Luis (1899 – 1986). **O livro dos seres imaginários**. Colaboração de Margarita Guerrero. Tradução Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BRAGA, Theophilo. Processo artístico de La Fontaine. In: **Fábulas La Fontaine**. São Paulo: ed. Martins Claret, 2005. Disponível em: <

[http://www.miniweb.com.br/cantinho/infantil/38/Estorias\\_miniweb/la\\_fontaine/La\\_Fontaine\\_Fabulas.pdf](http://www.miniweb.com.br/cantinho/infantil/38/Estorias_miniweb/la_fontaine/La_Fontaine_Fabulas.pdf) >. Acesso em 10 Ago. 2017.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) > Acesso em: 14 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: II.

BROUGÉRE, G. **Jogos e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAMPOS, Luciana de. Entre a história e a memória dos mitos e lendas celtas. **Saeculum** - Revista de História [23]; João Pessoa, jul./ dez. 2010. Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/download/11527/6624> >. Acesso em: 22 Maio 2017.

CANDA, Cilene Nascimento. **Aprender e brincar é só começar... A ludicidade na alfabetização de jovens e adultos**. Dissertação – mestrado em educação – Faculdade de educação, universidade federal da Bahia, 2006. Disponível em: < [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10172/1/Dissertacao\\_Cilene%20Canda.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10172/1/Dissertacao_Cilene%20Canda.pdf) >. Acesso em: 14 Set. 2016,

CARTER, Ângela. **103 contos de fadas**. Tradução Luciano Vieira Machado. Companhia das Letras: 2005.

CASCUDO, Luis da Camara. **Literatura oral no Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2006.

CASHDAN, Sheldon. **Os sete pecados capitais nos contos de fadas: como os contos de fadas influenciam nossas vidas**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CASTRO, Hedgar Lopes. Narrativa em Walter Benjamin: os problemas da história, da cultura e da contemporaneidade. **Cadernos Walter Benjamin 16**. Disponível em: < [http://www.gewebe.com.br/pdf/cad16/texto\\_10\\_hedgar.pdf](http://www.gewebe.com.br/pdf/cad16/texto_10_hedgar.pdf) >. Acesso em: 18 Fev. 2017.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes (et. al). Formação do professor da educação infantil: infância, criança e ludicidade. XI Congresso Nacional de Educação – **Educere 2013**. Disponível em: < [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10134\\_6085.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10134_6085.pdf)>. Acesso em: 10 Jul. 2016.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. Ludicidade e prática docente na Educação Infantil: Estado da arte. **Revista Eletrônica Pesquisa educação**. Santos, v. 06, n. 11, p. 84-96, jan.-jun. 2014. Disponível em:< <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/viewFile/228/pdf>>. Acesso em: 01 Jul. 2016.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. MENEGHELLO, Fernanda. **Desafios da Prática docente na educação da infância: pesquisas no cenário contemporâneo**. Campo Grande. Ed. Oeste. 2014.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes; Makimoto, Sandra Mieko. **A importância do lúdico: o brincar nas práticas pedagógicas da educação infantil**. OMEP, 2015. Disponível em: < [http://www.omepms.org.br/publicacoes/26/Art%20\(34\).pdf](http://www.omepms.org.br/publicacoes/26/Art%20(34).pdf) >. Acesso em: 10 Jul. 2016.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos**. São Paulo: DCL difusão cultural, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. **O imaginário infantil e a educação**. (In) Revista Criança do professor de educação infantil. N. 38, Janeiro 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo**. 4 ed. Ática, 1991.

ENCICLOPÉDIA CULTURAMA. **La Fontaine e as suas fábulas - Fábulas selecionadas**. Data de publicação: 26 Junho de 2015. Disponível em:< <https://edukavita.blogspot.com.br/2015/06/la-fontaine-e-as-suas-fabulas-fabulas.html> >. Acesso em 15 Jun. 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade** - ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> >. Acesso em 15 Jun. 2017.

FINGER SCHNEIDER, Raquel Elisabete; TOROSSIAN, Sandra Djambolakdijan. **Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 132-148, ago. 2009. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v15n2/v15n2a09.pdf>>. Acesso em: 23 Fev. 2018.

FICHTNER, Bernd. O surgimento do novo nos gestos de crianças – um “diálogo impossível” entre Benjamin e Vigotski. Palestra. II Seminário de Estudos de Infância e Cultura”. 28 e 29 de Outubro 2010. UFF, Rio de Janeiro. 2 Professor da Universidade de Siegen – Alemanha. **Poíesis Pedagógica** - V.8, N.2 ago/dez.2010. disponível em:

<[https://www.researchgate.net/profile/Bernd\\_Fichtner/publication/269826970\\_O\\_SU\\_RGIMENTO\\_DO\\_NOVO\\_NOS\\_GESTOS\\_DE\\_CRIANCAS\\_-\\_UM\\_DIALOGO\\_IMPOSSIVEL\\_ENTRE\\_BENJAMIN\\_E\\_VIGOTSKI/links/559b9ad70](https://www.researchgate.net/profile/Bernd_Fichtner/publication/269826970_O_SU_RGIMENTO_DO_NOVO_NOS_GESTOS_DE_CRIANCAS_-_UM_DIALOGO_IMPOSSIVEL_ENTRE_BENJAMIN_E_VIGOTSKI/links/559b9ad70)>

[8ae99aa62ce5f6b/O-SURGIMENTO-DO-NOVO-NOS-GESTOS-DE-CRIANCAS-UM-DIALOGO-IMPOSSIVEL-ENTRE-BENJAMIN-E-VIGOTSKI.pdf](#) >. Acesso em 23. Jan. 2018.

FRANZ, Marie-Louise Von (1915). **A interpretação dos contos de fada**. Tradução Maria Elci Spaccaquerche Barbosa; revisão Ivo Stornioio. — São Paulo: Paulus, 1990. — (Coleção amor e psique).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997. Coleção Formação de Professores.

GATTI, B. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. *RBPAE* - v. 28, n. 1, p. 13 - 34, jan/abr. 2012. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/4539687-A-construcao-metodologica-da-pesquisa-em-educacao-desafios.html> >. Acesso em: 15 Maio 2016.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.

GUTFREIND, Celso. Contos e desenvolvimento psíquico. **Revista Viver Mente & Cérebro**. Ano XIII, n. 142, nov. 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 44 ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.

HOUAISS. **Dicionário online de português**. Disponível em < <http://houaiss.uol.com.br/> > Acesso em: 10 Set. 2015.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf> > Acesso em: 15 Maio 2016.

KIRCHOF, Edgar Roberto Roberto; BONIN, Iara Tatiana. **Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea**. Pro-Posições [online]. 2016, vol.27, n.2. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pp/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00021.pdf> >. Acesso em 22 Jul. 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAFETÁ, João Luís. **A Dimensão da Noite e outros ensaios**. (Org.) Antônio Arnoni Prado. São Paulo, Duas Cidades / Ed. 34, 2004

LEAL, Hermes. **Afinal, o que é narrativa?** @Revista de Cinema. Artigo publicado em 12 de outubro de 2011. Disponível em: <<http://revistadecinema.uol.com.br/2011/10/afinal-o-que-e-a-narrativa/>>. Acesso em 10 Jan. 2017.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

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

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. (In) MASIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MACHADO, Ana Maria. **Contos de fadas: de Perrault, Grimm, Andersen & outros**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges – Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MACHADO, Regina. **Acordais – fundamentos teórico-práticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MOLL, Luís C.; GREENBER, James B. A criação de zonas de possibilidades: combinando contextos sociais para a instrução. (In) MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Trad. Fani A. Tesseler. Porto alegre: Artes Médicas, 1996.

MOUTINHO, Karina; DE CONTI, Luciane. Considerações sobre a psicologia da arte e a perspectiva narrativista. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 685-694, out./dez. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n4/v15n4a03.pdf> >. Acesso em: 20 Jan. 2018.

MOZZER, Geisa Nunes de Souza; TEIXEIRA, Borges Fabrícia. A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski. **Inter-Ação** – Revista da Faculdade de Educação da UFG, 2008. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5269/4314> >. Acesso em: 15 Fev. 2018.

NUNES, Deise Gonçalves. Educação infantil e o mundo político. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 86–93, jan./jun. 2009. Disponível em< <http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n1/11.pdf>> Acesso em 21 Abr. 2016

OLIVEIRA, Cristiane Madanêlo de. **Hans Christian Andersen (1805-1875)**. Capturado em 17/1/2009. Disponível em:< <http://www.graudez.com.br/litinf/autores/andersen/andersen.htm> >. Acesso em: 16 Jun. 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (*et al*). **Creches: crianças faz de conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos; ROSSETTI FERREIRA, Maria Clotilde. Contribuições para o esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche em nível de 2ª Grau. In: ROSEMBERG, F. CAMPOS, M. M. M, VIANA, C.P. **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares**. São Paulo: FCC/DPE, 1992. Disponível em < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2424/2382>>. Acesso em 13 Jun. 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. Ed. Cortez. São Paulo, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade**. A criança em foco. 2012

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, 2006. Disponível em: < [http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/1019.pdf](http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1019.pdf) > Acesso em: 15 jan. 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, 27(2), 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00362.pdf> > Acesso em: 17 Ago. 2017.

PERROT, Jean. Os livros vivos franceses. Um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos, os leitores infantis. IN: KISHIMOTO, Tizuko Mochida (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. Disponível em < <http://books.google.com.br/books?id=iK3UejO34YYC&printsec=frontcover&dq=inaut hor:%22Tizuko+Mochida+Kishimoto%22&hl=pt-BR&sa=X&ei=D2xqVOb-CMiZgwSw64LQBg&ved=0CB4Q6AEwAA#v=onepage&q&f=false> >. Acesso em: 02 Set. 2016.

PIATTI, Célia Beatriz; URT, Sônia da Cunha. **A constituição do “homem pantaneiro”: uma análise da literatura infanto-juvenil**. 2012. Disponível em: < [http://portal.unigran.br/interletras/ed\\_anteriores/n14/conteudo/artigos/A%20CONSTITUICAO%20DO%20HOMEM%20PANTANEIRO%20UMA%20ANALISE%20DA%20LITERATURA%20INFANTO%20-%20JUVENIL.doc](http://portal.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n14/conteudo/artigos/A%20CONSTITUICAO%20DO%20HOMEM%20PANTANEIRO%20UMA%20ANALISE%20DA%20LITERATURA%20INFANTO%20-%20JUVENIL.doc) >. Acesso em: 22 Set. 2016.

PICONEZ, Stela C. BERTHOLO. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. (In) PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Editora Papirus, 2008. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=KExnz5dc2rgC&printsec=frontcover> >. Acesso em: 28 Jun. 2017.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-político cultural da educação**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROCHA, M.S.P.de M. L. da. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano escolar**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2005. Coleção fronteiras da Educação.

ROSA, Alberto; MONTERO, Ignacio. O contexto histórico do trabalho de Vygotsky: uma abordagem sócio-histórica. (In) MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Trad. Fani A. Tesseler. Porto alegre: Artes Médicas, 1996.

ROSA, Letícia Gomes da. **Dos contos de fadas aos desenhos animados: a comunicação através do processo cíclico das narrativas**. Porto Alegre, 2007. Disponível em: < [http://tede.pucrs.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=960](http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=960)> Acesso em: 29 Ago. 2016.

SANTOS, Claudécir dos. O professor como narrador: reflexões a partir do conceito de narração de Walter Benjamin. II Simpósio Nacional de Educação. **XXI Semana de Pedagogia – Infância, Sociedade e Educação**. 13 a 15 de outubro de 2010. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/32836647-O-professor-como-narrador-reflexoes-a-partir-do-conceito-de-narracao-de-walter-benjamin.html> > Acesso em: 30 Maio 2017.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**. V. 26, n. 2 (77), mai./ago. 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0223.pdf> > Acesso em 20 Jun. 2017.

SARLO, Beatriz. **Tempo Passado. Cultura da memória e guinada subjetiva**. São PAULO: Cia das Letras; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

SILVA, Juliana Pereira da; URT, Sônia da Cunha. Educação infantil e avaliação: uma ação mediadora. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente - SP, v. 25, n. 3, p. 56-78, set./dez. 2014. Disponível em: < <file:///C:/Users/MARYA%2010/Downloads/3038-9929-2-PB.pdf> >. Acesso em: 25 Jun. 2017.

SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto. **O brincar de Faz de Conta e a imaginação infantil: concepções e prática do professor**. Tese (doutorado) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: < [http://dedalus.usp.br/F/H4ENXJUST6MM9CUXG7C85XYAXA3DMI3G1B15X6S73SCBLVCQL1-61558?func=full-set&set&set\\_number=030900&set\\_entry=000008&format=999](http://dedalus.usp.br/F/H4ENXJUST6MM9CUXG7C85XYAXA3DMI3G1B15X6S73SCBLVCQL1-61558?func=full-set&set&set_number=030900&set_entry=000008&format=999)>. Acesso em: 10 Ago. 2016.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Revista Educere et Educare**. Vol. 6, jul. dez. 2011.

TADDEI, Ângela Maria Soares Mendes. Da narrativa e do narrador em Walter Benjamin. **Revista USP**, v. 3, n. 5, 2009. Disponível em: <

<http://www.revistas.usp.br/oralidades/article/view/107090> >. Acesso em: 15 Jun. 2017.

URT, Sônia da Cunha. A constituição do sujeito por meio da apropriação da cultura e da educação: o foco na atividade docente. (In) URT, Sônia da Cunha; CINTRA; Rosana Carla Gonçalves Gomes (Org.). **Identidade formação e Processos educativos**. Campo Grande, MS, Life Editora, 2012.

VALE, Luiza Vilma Pires. Narrativas Infantis. In. ASSMANN, Juracy (org.). **Literatura e alfabetização (recurso eletrônico): do plano do choro ao plano da ação**. Saraiva. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2008. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=0frB7OEpMgkC&pg=PA46&lpg=PA46&dq=literatura+e+alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+do+plano+do+choro+ao+plano+da+a%C3%A7%C3%A3o+conto+de+fadas&source=bl&ots=dVuQNkvTHu&sig=aLeK7pc0XM\\_p6wQLKNKzJqceLFA&hl=pt-BR&sa](http://books.google.com.br/books?id=0frB7OEpMgkC&pg=PA46&lpg=PA46&dq=literatura+e+alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+do+plano+do+choro+ao+plano+da+a%C3%A7%C3%A3o+conto+de+fadas&source=bl&ots=dVuQNkvTHu&sig=aLeK7pc0XM_p6wQLKNKzJqceLFA&hl=pt-BR&sa) > Acesso em: 08 Jul. 2017.

VIEIRA, André Guirland. Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2001. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n3/7845.pdf>>. Acesso em: 22 Jan. de 2017.

VIEIRA, Isabel Maria de Carvalho. O papel dos Contos de Fadas na Construção do Imaginário Infantil. **Revista Criança do professor de educação infantil**. N. 38, 2005. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rev\\_crian\\_38.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rev_crian_38.pdf)> Acesso em: 7 Set. 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovich (1896 – 1934). **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Claudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semyonovitch (*et al.*) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. **Psicologia da arte**. 2a ed., P. Bezerra, Trad. São Paulo: Martins Fontes. 2001. (Original publicado em 1925).

VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev. Semyonovitch. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. (In) VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

VITAL, Soraya Cunha Couto; BALBINO, Solange; URT, Sônia da Cunha. Educação integral, professores, história de vida e termos afins: seção de um estado do conhecimento. **VI Seminário Internacional AMÉRICA PLATINA (VI SIAP) e I Colóquio Unbral de Estudos Fronteiriços. TEMA: “América Platina: alargando passagens e desvendando os labirintos da integração” Campo Grande, 16,17 e 18 de novembro de 2016**. Disponível em:

[http://eventos.sistemas.uems.br/assets/uploads/eventos/88a59795508e69486b5c940014affe2c/anais/1\\_2016-11-13\\_16-16-52.pdf](http://eventos.sistemas.uems.br/assets/uploads/eventos/88a59795508e69486b5c940014affe2c/anais/1_2016-11-13_16-16-52.pdf)>. Acesso em: 25 Jan. de 2017.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global.

## ANEXO I

**QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO****PERFIL DO(A) PROFESSOR(A) PESQUISADO**

Nome completo:

Gênero

 Feminino Masculino

Idade

 De 20 a 30 anos de 31 a 40 anos de 41 a 50 anos Acima de 50 anos

Formação inicial:

Instituição de formação:

Tempo de experiência no magistério:

Tempo de experiência na Educação Infantil:

Tempo de experiência com crianças em creche (0 a 3 anos de idade)

Possui algum curso relacionado a contação de história?

Professor concursado ou contratado?

## ANEXO II

<b>ROTEIRO DE ENTREVISTA</b>
------------------------------

1. Porque optou em fazer uma licenciatura e qual foi?
2. Como professora de educação infantil, conte sobre a rotina diária da sua prática pedagógica.
3. O que entende sobre contação de história?
4. Você considera relevante a contação de história na educação infantil? Se sim, justifique.
5. Na sua prática pedagógica, é frequente a atividade de contação histórias?
6. O que você acredita ser relevante para desenvolvimento da atividade de contação de histórias com crianças de 0 a 3 anos de idade? Justifique.
7. No seu entendimento, quais os procedimentos necessários e as dificuldades para desenvolvimento da atividade de contação de histórias?
8. Você já participou de alguma formação relacionada a contação de histórias?
9. Tem preferências por algum tipo de livro e história infantil?
10. Para você, existe diferença entre leitura e contação de história?
11. Em sua experiência, no exercício da prática docente, você acredita que a contação de história contribui para a efetivação das relações entre: professor e criança; criança e professor; criança e criança?
12. Você se considera uma “professora contadora de história”? Conte um pouco de sua experiência.
13. Em sua opinião, qual a contribuição da contação de história para as crianças?



## ANEXO IV

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido-o (a) a participar da pesquisa intitulada “Era Uma Vez... A Contação de História no Fazer Pedagógico do(a) Professor(a) de Creche”, cujo o objetivo geral é investigar na prática pedagógica do professor(a) atuante na educação infantil – etapa creche, a constituição da atividade de contação de história. Sua participação consiste em receber a mestrandia em sala de aula para observação apenas do momento de contação de história, quando será realizado anotações em uma ficha de observação, que ao término lhe será mostrada. Esse momento de observação não será gravado e nem terá registro em fotos. Ainda, em responder um questionário semiestruturado e conceder entrevista semiestruturada, que será gravada em áudio, para depois ser transcrita. Informo que após a transcrição de sua entrevista, ela será devolvida para que faça a leitura e corrija o que considera necessário. Somente então os seus dados de entrevista serão analisados.

Quaisquer dúvidas com relação à pesquisa e sua participação podem ser esclarecidas comigo pelos telefones (67) 3028-7085 e (67) 99264-0860 e, também, o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP pelo telefone (67) 3345-7187.

Maria Socorro de Almeida, Mestranda em Educação, e a Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), responsáveis por esta pesquisa, asseguram a manutenção da privacidade das pessoas citadas em qualquer momento da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, professor(a) convidado(a), declaro que recebi as informações de forma clara e detalhada referentes dos objetivos e da forma como participarei nesta pesquisa, sem ser coagido a responder eventuais questões por mim consideradas de menor importância ou constrangedoras. Assim, estou ciente de que a qualquer momento posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação à entrevista e demais procedimentos, assim como usar da liberdade de deixar de participar da pesquisa, sem que isso traga qualquer dificuldade para mim ou implique em problemas pessoais e profissionais. A minha assinatura neste Termo de Consentimento autoriza as pesquisadoras a analisar, utilizar e divulgar os dados obtidos para fins desta pesquisa, sempre preservando a minha privacidade, bem como a de pessoas ou escolas eventualmente por mim citadas.

Rubrica do Participante	Rubrica do Pesquisador

Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pela pesquisadora.

## ANEXO VI

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Convidamos você criança a participar da pesquisa intitulada “A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO FAZER PEDAGÓGICO DO (A) PROFESSOR (A) DE CRECHE”, realizada pela mestranda Maria Socorro de Almeida. Nesta pesquisa pretendemos pesquisar na prática pedagógica do professor(a) atuante na educação infantil – etapa creche, com crianças na faixa etária de 9 meses a 4 anos de idade, a constituição da atividade de contação de história.

Esclarecemos que a referida pesquisa será realizada com no Centro de Educação Infantil (CEINF), onde você está matriculada(o). Nesse procedimento você será apenas observada(o) pela pesquisadora durante o desenvolvimento da atividade de contação de história realizada por sua professora de sala. Será utilizada pela pesquisadora uma ficha de observação (anexa para seu conhecimento) onde serão anotadas as observações pertinentes a atividade de contação de história realizada pela professora. Informamos que esse momento de observação não será gravado e nem terá registro em fotos. Na ficha supra citada não será anotado seu nome ou de qualquer outra criança. Esse procedimento é considerado seguro, mas, é possível ocorrer riscos mínimos como desconforto em ser observado durante o momento da pesquisa. Caso aconteça algo errado ou que não seja de seu agrado, você representado por seu responsável pode procurar a mestranda para quaisquer esclarecimentos pelos telefones (67) 3028-7085 e (67) 99264-0860 e, também, o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP pelos telefones (67) 3345-7187.

Nesse sentido, elucidamos que os resultados obtidos nessa pesquisa farão parte da dissertação de mestrado da mestranda, que poderão ser divulgados nos meios de comunicação científicos, tais como: revistas, capítulos de livros, anais, seminários, dentre outros.

Sendo assim, Maria Socorro de Almeida, Mestranda em Educação, e a Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), responsáveis por esta pesquisa, asseguram a manutenção da sua privacidade em qualquer momento da pesquisa.

=====

### CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu \_\_\_\_\_, responsável pela criança \_\_\_\_\_ declaro que recebi as informações de forma clara e detalhada referentes aos objetivos e da forma como a criança participará nesta pesquisa, não sendo fotografada(o), filmada(o) e nem tendo seu nome anotado. Assim, estou ciente de que a qualquer momento posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação ao procedimento de observação, como usar da liberdade de desautorizar a participação da criança na pesquisa, sem que isso traga qualquer dificuldade para mim e para a criança ou implique em problemas pessoais e profissionais. A minha assinatura neste Termo de Assentimento autoriza as pesquisadoras a analisar, utilizar e divulgar os dados obtidos para fins desta pesquisa, sempre preservando a privacidade da criança.

Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pela pesquisadora.

Campo Grande, MS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável

## ANEXO VII

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS

O menor de idade pelo qual o(a) senhor(a) é responsável está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Era uma Vez... A Contação de História no Fazer Pedagógico do(a) Professor(a) de Creche”, realizada pela mestrandia Maria Socorro de Almeida. Nesta pesquisa pretendemos pesquisar na prática pedagógica do professor(a) atuante na educação infantil – etapa creche, com crianças na faixa etária de 9 meses a 4 anos de idade, a constituição da atividade de contação de história.

Esclarecemos que, caso você autorize, seu filho(a) irá participar apenas da etapa de observação, que acontecerá no Centro de Educação Infantil que ele(a) está matriculado(a), durante o momento em que a professora de sala realizará a atividade de contação de história. A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, ele(a) poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisadora ou com a instituição em que ele(a) estuda. Informamos que esse momento de observação não será gravado e nem terá registro em fotos. Na ficha utilizada pela professora para as anotações pertinentes a observação, não será anotado o nome do menor de idade. Esclarecemos, ainda, que o(a) Senhor(a) e nem o menor de idade pelo qual é responsável, não receberão remuneração pela participação.

Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), mas, é possível ocorrer riscos mínimos, tais como, se ele(a) sentir desconforto em ser observado, dificuldade ou desinteresse. Assim, caso aconteça algo errado ou que não seja de seu agrado, o(a) Senhor(a) poderá interromper a participação do menor de idade na pesquisa. Ainda, se houver interesse, conversar com o pesquisadora sobre o assunto pelos telefones (67) 3028-7085 e (67) 99264-0860, e, para demais esclarecimentos, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP pelos telefones (67) 3345-7187.

Salientamos que a participação dele(a) poderá contribuir com dados que possibilitará um entendimento mais amplo no âmbito da educação sobre o tema pesquisado.

Sendo assim, Maria Socorro de Almeida, Mestranda em Educação, e a Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), responsáveis por esta pesquisa, asseguram a manutenção da privacidade do menor de idade em qualquer momento da pesquisa.

### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor de idade pelo qual sou responsável, \_\_\_\_\_, sendo que:

( ) Aceito que ele(a) participe                      ( ) Não aceito que ele(a) participe.

Também, que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pela pesquisadora.

Campo Grande, MS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável