

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELEN CRISTINA WERNER PADILHA

**A NARRATIVA DE HISTÓRIAS: AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS COMO PRO-  
TAGONISTAS NA HORA DO CONTO A PARTIR DO OLHAR DE UMA  
PROFESSORA CONTADORA DE HISTÓRIAS**

Lages

2023

ELEN CRISTINA WERNER PADILHA

**A NARRATIVA DE HISTÓRIAS: AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS COMO PRO-  
TAGONISTAS NA HORA DO CONTO A PARTIR DO OLHAR DE UMA  
PROFESSORA CONTADORA DE HISTÓRIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para o Exame de Qualificação de Dissertação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos em Educação

**Orientador(a):** Prof. Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi

Lages

2023

Ficha Catalográfica

P123n

Padilha, Elen Cristina Werner

As narrativas de histórias: as crianças bem pequenas como protagonistas na hora do conto a partir do olhar de uma professora contadora de histórias / Elen Cristina Werner Padilha ; orientador Prof. Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi. – 2023.

97 f. : 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2023.

1. Literatura infantil. 2. Narração de histórias. 3. Crianças. 4. Subjetividade. I. Vicenzi, Vinicius Bertoncini (orientador). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Catálogo na fonte – Biblioteca Central

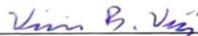
Elen Cristina Werner Padilha

**“A NARRATIVA DE HISTÓRIAS: AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS COMO  
PROTAGONISTAS NA HORA DO CONTO A PARTIR DO OLHAR DE UMA  
PROFESSORA CONTADORA DE HISTÓRIAS”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

Lages, 28 de Junho de 2023

BANCA EXAMINADORA:



**Prof. Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi**  
Orientador e Presidente da Banca- PPGE/UNIPLAC



**Profa. Dra. Caroline Jaques Cubas**  
Examinadora Externa-PPGH/UDESC  
Participação Não Presencial - Res. nº 432/2020



**Prof. Dr. Jaime Farias Dresch**  
Examinador Interno - PPGE/UNIPLAC

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para o Exame de Qualificação de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 11 de setembro de 2023.



---

Elen Cristina Werner Padilha

*Dedico este trabalho à minha mãe, Ilza, grande exemplo que tive em minha vida, que, no momento mais difícil da sua jornada aqui na terra, encontrou forças para me mostrar que eu sou mais forte do que imaginava ser.*

*Te amo infinito Negão!*

*Dedico ao grande amor da minha vida, meu filho, Júnior, que desde que chegou a esse mundo foi motivo de orgulho e motivação para que eu sempre buscase o meu melhor enquanto mãe e ser humano.*

*Ao meu esposo, Érico, pela parceria, suporte e companheirismo na vida e nessa caminhada, que, com amor, cuidou de tudo o que não pude cuidar enquanto precisei me dedicar aos estudos e ao trabalho.*

*À minha mana Tata, ao meu mano Maurício, ao meu sobrinho Nando, à sobrinha-neta Alice, à sobrinha Aline e à sobrinha neta Isabely. Amo vocês, pedaços de mim.*

*Aos meus cunhados, compadres, amigos e irmãos, Elisete e Mello, que sempre estão presentes em minha vida, exemplos de generosidade e amor ao próximo.*

*Aos meus antepassados, meus exemplos e grandes inspiradores na arte de contar histórias, meu bisavô José, minha avó Alzira, que me deixaram a mais bela herança.*

*Ao meu pai, José, que mesmo ausente fisicamente durante muitos anos, esteve presente em minha vida com seus ensinamentos e palavras de motivação. Hoje sou grata a ele por esta conquista e por sua presença.*

*“Quando as raízes são profundas, não há razão para temer o vento!”*

*(Provérbio Chinês)*

## AGRADECIMENTOS

“Em tudo dai graças; porque esta é a vontade de Deus em Cristo Jesus para convosco”. (Tessalonicenses, 5:18). Impossível não começar agradecendo a Deus por estar presente em minha vida em todos os momentos, por permitir que eu mantivesse minha fé mesmo nos momentos mais tensos e inseguros dessa caminhada. Ele é o meu refúgio e minha fortaleza, Nele sempre confiarei.

Gratidão ao meu porto seguro, minha família, especialmente ao meu filho e ao meu esposo, que de perto acompanharam esse meu processo de crescimento intelectual, profissional e pessoal, sendo companheiros, entendendo minha ausência em certos momentos e respeitando as fases de introspecção e silenciamento. Agradeço o cuidado, o carinho e o amor demonstrado em cada gesto e atitude.

Agradeço ao querido professor, Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi, meu orientador, por sua dedicação, paciência, compreensão, por acreditar na minha pesquisa e examinar sempre com carinho e respeito minhas produções, trazendo sugestões e apontando caminhos através dos quais pude cultivar um olhar mais atento e refinado a detalhes que fizeram diferença no processo de construção deste trabalho. Expressar minha gratidão, admiração, carinho e respeito é insuficiente diante da contribuição inestimável que deu à minha formação como pesquisadora.

Estendo meu agradecimento aos colegas do mestrado da turma de 2021. Fomos companheiros em um ano atípico, nos conhecendo através das aulas remotas em virtude da pandemia da Covid-19, até que pudéssemos frequentar as aulas presencialmente e só então dividirmos angústias, incertezas e inseguranças, porém, também tivemos a oportunidade de acolher uns aos outros e compartilhar experiências e aprendizados. Agradeço em especial às amigas Yara Castro de Borba e Ivete Fontoura, pelos momentos em que pudemos ser alicerce umas das outras, e não foram poucos, saímos fortalecidas do mestrado para a vida.

Às amigas Isabel Ceron, Flávia Fernandes e Kely Silva, pelo incentivo, à Valdirene Silva, Karen Zanella e Karine Karsten, pelo apoio e palavras de encorajamento sempre, e, de modo geral, a todos que torceram por mim e estiveram presentes de uma forma ou outra.

Aos professores membros da banca examinadora, professora Dra. Caroline Jaques Cubas, examinadora titular externa (PPGH/Udesc) e professor Dr. Jaime Farias Dresch, examinador titular interno (PPGE/Uniplac), que, na qualificação e posteriormente na banca de defesa, leram com zelo minha dissertação, contribuindo de forma significativa para o crescimento da pesquisa com seus apontamentos e sugestões. A vocês, toda a minha gratidão.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Uniplac, que compartilharam conhecimentos e vivências, contribuindo para meu crescimento intelectual.

Por último, e não menos importante, um agradecimento especial ao meu querido compadre Lota Lotar Cruz, que me inscreveu em meu primeiro curso de contadores de histórias (em 2004), oportunizando o grande encontro com novas possibilidades enquanto contadora de histórias, e ao querido professor Me. Sérgio Carneiro Bello, que me encorajou a acreditar no meu potencial enquanto narradora.

*Por que a arte de contar histórias  
está chegando ao fim? – eu já me  
fizera essa pergunta muitas vezes  
enquanto me entediava, sentado  
com outros convidados durante  
uma noite inteira em torno de uma  
mesa.*

*Naquela tarde, porém, quando  
estava em pé no convés de passeio  
do “Bellver”, ao lado da cabine  
do timoneiro, e buscava com meu  
excelente binóculo todos os  
aspectos da imagem inigualável  
que Barcelona oferecia do alto do  
navio, acreditei ter encontrado a  
resposta para ela.*

*O Sol descia sobre a cidade e  
parecia derretê-la.*

*Tudo que era vida havia se  
recolhido nas gradações cinza  
claro entre a copa das árvores, o  
cimento das construções e a rocha  
das montanhas distantes.*

*(...) Contar histórias, na verdade,  
não é apenas uma arte, é muito  
mais uma dignidade, se é que não  
é, como no Oriente, um ofício.  
Contar termina em uma sabedoria,  
assim como por outro lado a  
sabedoria muitas vezes se revela  
numa narrativa.*

*O contador de histórias é,  
portanto, alguém que sempre sabe  
dar conselhos. E, para recebê-los,  
é preciso que também se conte  
algo a ele.*

*Walter Benjamin, “O lenço”.*

## RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a narrativa de histórias contadas por crianças bem pequenas. Tem como objetivo geral avaliar a importância da literatura infantil enquanto uma prática cultural potente nos processos de criação e invenção da subjetividade dentro do espaço da Educação Infantil. Para dar conta desse objetivo, traz como objetivos específicos: criar possibilidades potentes para a relação da infância com o seu tempo através dos encontros narrativos; analisar as possibilidades de criação e inventividade da criança bem pequena enquanto protagonista de práticas narrativas de histórias; tensionar os diálogos e as narrativas dos encontros de contação de histórias enquanto expressão artística no espaço da Educação Infantil. Apresenta uma abordagem qualitativa e uma proposta metodológica de investigação narrativa. Os autores selecionados como base teórica para este estudo sustentam suas pesquisas na perspectiva pós-estruturalista, a exemplo de Jorge Bondía Larrosa, Walter Omar Kohan, Maria Isabel Edelweiss Bujes, entre outros. Tem como cenário um Centro de Educação Infantil Municipal (Ceim) situado na periferia da cidade de Lages, SC. Ao proporcionar às crianças bem pequenas esse espaço de protagonismo durante a contação de histórias e observá-las nessa posição, abrimos caminho para futuras pesquisas, acreditando que muitas outras descobertas possam surgir. Durante esse processo, ficou evidente que esse ambiente narrativo oferece às crianças a liberdade de se apropriarem de seu processo criativo.

**Palavras-chave:** Narração de Histórias. Criança Bem Pequena. Subjetividade. Literatura Infantil. Investigação Narrativa.

## ABSTRACT

This research has as its theme the narrative of stories told by very young children. Its general objective is to evaluate the importance of children's literature as a powerful cultural practice in the processes of creation and invention of subjectivity within the space of Early Childhood Education. To meet this goal, it has as specific objectives: to create potent possibilities for the relationship between childhood and its time through narrative encounters; analyze the possibilities of creation and inventiveness of the very young child as protagonist of narrative practices of stories; tension the dialogues and narratives of the meetings of storytelling as artistic expression in the space of Early Childhood Education. It presents a qualitative approach and a methodological proposal of narrative research. The authors selected as theoretical basis for this study support their research in the post-structuralist perspective, such as Jorge Bondía Larrosa, Walter Omar Kohan, Maria Isabel Edelweiss Bujes, among others. It is set in a Municipal Early Childhood Education Center (Ceim) located on the outskirts of the city of Lages, SC. By providing very young children with this space of protagonism during storytelling and observing them in this position, we make way for future research, believing that many other discoveries may arise. During this process, it became evident that this narrative environment offers children the freedom to appropriate their creative process.

**Keywords:** Storytelling. Very Small Child. Subjectivity. Children's Literature. Narrative Research.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Livro <i>O grande rabanete</i> , de Tatiana Belinky, e Material Cênico.....	48
Figura 2 -	Livro <i>A Casa Sonolenta</i> , de Audrey Wood, e Material Cênico.....	48
Figura 3 -	Recurso narrativo História na lata - Poema <i>A casa e seu dono</i> , de Elias José.	55
Figura 4 -	Livro <i>O Ursinho apavorado</i> , de Keith Faulkner.....	59
Figura 5 -	Livros: <i>Chapeuzinho Vermelho</i> e <i>Os Três Porquinhos</i> .....	62
Figura 6 -	Dedoches do clássico <i>Chapeuzinho Vermelho</i> .....	64
Figura 7 -	Fantoches diversos - Animais .....	66
Figura 8 -	Livros <i>pop up</i> capa dura - Diversos .....	67
Figura 9 -	Livros brochura - Diversos .....	69
Figura 10 -	Luva de contação de histórias - <i>A dona Aranha</i> .....	71

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>ENCANTAMENTOS NO CAMINHAR METODOLÓGICO</b> .....	<b>20</b>
2.1	LEVANTAMENTO DE PESQUISAS CORRELATAS .....	22
<b>3</b>	<b>CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>25</b>
3.1	SER CRIANÇA E TER INFÂNCIA .....	25
<b>3.1.1</b>	<b>Ser criança</b> .....	<b>25</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Ter infância</b> .....	<b>28</b>
3.2	EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	30
<b>3.2.1</b>	<b>Caminhos da literatura infantil no espaço escolar da Educação Infantil</b> .....	<b>33</b>
3.3	A NARRATIVA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: O PROFESSOR CONTADOR DE HISTÓRIAS.....	41
<b>4</b>	<b>HORA DO CONTO: QUANDO O PROTAGONISMO ACONTECE</b> .....	<b>47</b>
4.1	HISTÓRIAS ACUMULATIVAS – <b>BLOCO A</b> – PRIMEIRO, SEGUNDO TERCEIRO, QUARTO E QUINTO ENCONTRO .....	48
4.2	POEMA – <b>BLOCO B</b> – SEXTO E SÉTIMO ENCONTRO .....	55
4.3	NARRANDO COM O LIVRO <i>POP UP</i> – <b>BLOCO C1</b> – OITAVO E NONO ENCONTRO .....	59
<b>4.3.1</b>	<b>Narrando com o livro brochura – Bloco C2 – Décimo encontro</b> .....	<b>62</b>
4.4	DEDOCHES – <b>BLOCO D1</b> – DÉCIMO PRIMEIRO ENCONTRO .....	64
<b>4.4.1</b>	<b>Fantoches – Bloco D2 – Décimo segundo encontro</b> .....	<b>66</b>
4.5	LIVROS <i>POP UP</i> CAPA DURA – <b>BLOCO E1</b> - DÉCIMO TERCEIRO ENCONTRO .....	67
<b>4.5.1</b>	<b>Livros Brochura – Bloco E2 – Décimo quarto encontro</b> .....	<b>69</b>
4.6	CANTIGA POPULAR – <b>BLOCO F</b> – DÉCIMO QUINTO ENCONTRO.....	71
4.7	CONTANDO COM AS MÃOS – <b>BLOCO G</b> – DÉCIMO SEXTO ENCONTRO .....	73
<b>5</b>	<b>AGORA, EU VOU CONTAR</b> .....	<b>74</b>
5.1	O PROTAGONISMO NO TEMPO DA INFÂNCIA.....	77
5.2	ENTRE PÁGINAS E NARRATIVAS: A PROFESSORA CONTADORA DE HISTÓRIAS.....	81
5.3	POTENCIALIDADES DOS RECURSOS NARRATIVOS NAS MÃOS DE PEQUENOS NARRADORES .....	85

<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>90</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>93</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Quando eu ouvia “era uma vez”, um portal se abria diante “dos olhos” da minha imaginação e, de forma quase instantânea, eu era conduzida para um faz de conta tão real, mas tão real, que até hoje, ao lembrar das histórias que me contavam, eu as revivo. Sinto cheiros e sabores, brisas e ventanias, medo e coragem, alegria e tristeza, saudades e presenças.

Bisneta, neta e filha de contadores de histórias, cresci nesse universo de encantamento que só as histórias bem narradas nos oferecem. Dessa forma é que me apaixonei por elas e pelos livros, que me mostravam, através de ilustrações fantásticas, cheias de cores e de vida, um mundo que sonhava conhecer. Ainda sem saber ler, eu as recontava para primos e amigos menores, lendo através daquelas imagens que, para mim, diziam tudo. Mais até do que eu podia inventar, fingindo que sabia ler e me achando muito importante diante de meu seletor público.

Aprendi a ler e escrever sozinha, antes dos sete anos de idade, e surpreendi meus pais, que contribuíram para que isso acontecesse. Porém, não se deram conta de que quando eu perguntava sobre as letras e eles respondiam, sempre ocupados em seus afazeres, eu queria, na verdade, entender o que me contavam os livros.

Sendo meu pai um leitor assíduo, sempre tivemos alguns livros em casa, mas não eram livros infantis. Li *Titanic*, *Seleções*, romances, *Barba Azul* e aprendi alguma coisa sobre abelhas, lendo um livro de apicultura. E por aí foi. Mas aprendi a ler, de fato, em um livro que encontrei no sótão da casa no sítio do meu avô: *Pinóquio e a Baleia*, de Carlo Collodi.

Antes da Pedagogia, me formei contadora de histórias “profissional”, porque a vida fez tal movimento e realizou esse grande encontro: eu, as histórias e a Educação Infantil.

Foi contando histórias em um Projeto de Contação de Histórias, idealizado para a Educação Infantil Municipal de Lages – SC, que me aproximei desse universo lindo e cheio de encantos. cursava graduação em Relações Públicas, mas, ao trabalhar diretamente com as crianças, visitando diariamente os Centros de Educação Infantil, é que me dei conta de que havia escolhido uma profissão que talvez não me proporcionasse a realização profissional.

Mudei de curso assim, sem pensar muito, atendendo ao que pedia o meu coração. Lembrei-me, então, do meu sonho de criança, que estava esquecido em algum cantinho dentro de mim: o sonho de ser professora! Como professora de Educação Infantil, trabalhei com turmas de Maternal II, com crianças de 3 anos, até o ano de 2021 e, a partir daí, tenho tido uma experiência maravilhosa trabalhando com turmas de Maternal I, crianças de 2 anos.

Cursar pedagogia enquanto eu contava histórias, diariamente, para as crianças da Educação Infantil, através do projeto, só me fez ver o quão importante era o trabalho que fazíamos na educação. A alegria das crianças nos nossos encontros, os olhares, as carinhas emocionadas, espantadas, outras vezes curiosas e até indignadas faziam, para mim, todo sentido enquanto eu mergulhava nas teorias estudadas na universidade.

Já apaixonada pela arte de contar histórias, me apaixonei pela Educação Infantil. Ser professora não foi uma opção, foi uma escolha, a melhor de todas, pois, com ela, encontrei meu lugar no mundo. Ser uma contadora de histórias agregou muito à minha prática enquanto professora. Contar histórias permite uma aproximação mais tranquila com as crianças, principalmente em época de adaptação, e fortalece os laços afetivos, fazendo com que as crianças se sintam acolhidas. Facilita a aproximação, enriquece o fazer pedagógico e torna os momentos no espaço da Educação Infantil mais atraentes e divertidos para todos.

Ao viver a experiência desses encontros e encantamentos, pude observar que uma das formas mais fascinantes de envolver a criança é através da fantasia, um dos elementos utilizados pela linguagem literária que se mostra na educação e formação das crianças, uma apresentação prazerosa e lúdica do meio cultural e social. Isso pode ser oportunizado à criança através de diferentes tipologias de linguagem, porém, aqui, particularmente, refiro-me à linguagem oral, mais precisamente às histórias narradas.

As histórias povoam o imaginário infantil, encantam, ensinam, encorajam, criam laços de afetividade, pois trazem repertórios amorosos que afloram a sensibilidade, o brincar, o sentir, o repetir, o aprender, o compartilhar. E, assim, quando a criança passa a conviver com outras realidades, ter outras vivências e encontros sociais, continua a ouvir e a contar histórias. A educação tem papel relevante para o processo de socialização. Dessa forma, a prática de contação de histórias em sala de aula tem contribuição potente para esse movimento.

Na formação inicial, a criança precisa de estímulos. Ela precisa ser encantada pelo contador-educador. Estímulos de brincadeiras, de poeticidade, de linguagem com afeto são modos de subjetivação.

A contação de histórias faz parte da minha prática enquanto professora desde que iniciei em sala de aula e é nesse espaço que abrimos a hora do conto ou a roda de conversa, momento em que as crianças se sentem à vontade para se expressar. Considero também um momento propício para que eu possa oferecer a elas minha escuta de forma mais atenta, já que, em outros momentos, a demanda do dia a dia não oferece essa possibilidade.

Ouvindo os pequenos nesses momentos é que percebi o potencial narrativo e a necessidade que eles tinham de utilizar esse espaço para contar histórias também. Em 2016, realizei um projeto com minha turma de Maternal II (crianças de 3 e 4 anos), “Os pequenos Contadores de Histórias”. Foi uma experiência muito satisfatória, na qual pude registrar diversas conquistas em relação à desenvoltura, à autoestima, à segurança e à apropriação da oralidade dessas crianças. A partir dessa experiência, surgiu o desejo de realizar esta pesquisa.

É na hora do conto que o professor tem a oportunidade de inserir a contação de histórias em sua prática. A hora do conto é uma atividade recorrente nas escolas de nosso país e tem se destacado no espaço da Educação Infantil. Porém, não é estabelecida metodologicamente, trata-se de uma escolha do professor, que é um mediador desse momento especial. É uma atividade de cunho pedagógico, em que histórias são narradas oralmente por professores, bibliotecários e educadores, tendo como objetivos principais incentivar a leitura, estimular o imaginário, desenvolver a capacidade de concentração, socializar crianças e jovens e aguçar a criticidade (Dias; Dutra, 2018).

Esse momento contribui de forma significativa para a aprendizagem infantil, pois permite que a criança vá além da sua imaginação, criando personagens e recriando outras histórias. É um espaço lúdico que oportuniza uma maneira de interação da criança com a literatura, com histórias que mexem com sentimentos e emoções e permitem diálogos que apontam novas realidades e novos saberes.

As histórias contadas promovem experiências de vida para os pequenos desde a mais tenra idade, pois têm o poder de tocar a alma, deixar marcas, transmitir ensinamentos para toda uma vida. As histórias são experiências que oferecem possibilidades de que algo nos aconteça e nos modifique.

A experiência que, segundo Larrosa (2002), nos toca, requer um tempo de pausa, de escuta, de percepção e de sentimento. Isso, nos dias de hoje, se torna mais difícil devido ao automatismo que permeia a vida. Esses encontros narrativos não só provocam a vontade de parar o tempo, como possibilitam a abertura para vivermos experiências em meio a esse tempo que não temos. Experiências que são capazes de potencializar a vida, potencializar subjetividades mais imaginativas, criativas e inventivas da infância. E, nesses encontros narrativos, a criança é atravessada, tocada, levada a pensar e a criar possibilidades de ser e de viver.

Em conformidade com Zeni (2018, p. 29): “As narrativas literárias, lidas, contadas ou ouvidas agem sobre todas as facetas do ser humano: intelectual, psicológica, emocional e espiritual”. Nas crianças, as narrativas de histórias contribuem na formação de suas

subjetividades em todos os aspectos, preparando-as para a vida, pois discutem assuntos sobre o amor, o ódio, a separação, a perda, o bem, o mal, o certo e o errado. Repassam de forma lúdica sensações, sentimentos, saberes e significados que nos constituem enquanto sujeitos, produzem nossas subjetividades.

Conceituar subjetividade é algo complexo, que se refere à experiência individual de cada sujeito e está relacionada à maneira como cada indivíduo percebe, interpreta e dá significado ao mundo, ao seu redor. Quando Larrosa (1994) fala sobre a experiência de si, encontra em Foucault dois deslocamentos: o pragmático, que diz respeito às práticas que a produzem e a medeiam, e um deslocamento historicista, que consideraria essas práticas de um ponto de vista genealógico. Conforme Larrosa “O que Foucault estudaria seria algo assim como as condições práticas e históricas de possibilidade da produção do sujeito através das formas de subjetivação que constituem sua própria interioridade na forma de sua experiência de si mesmo” (Larrosa, 1994, p. 54).

Nesse sentido, refere-se a estudar a constituição do sujeito enquanto objeto para si mesmo, nos processos pelos quais o sujeito é induzido a observar-se, analisar-se, conhecer-se e reconhecer-se como um domínio de saber possível, tratando-se, “em suma, da história da ‘subjetividade’, se entendermos essa palavra como o modo no qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo” (Larrosa, 1994, p. 54).

Para acessar a subjetividade da criança bem pequena, nesse processo, enquanto protagonista nos momentos de narrativas, é necessário estarmos atentos ao que a criança manifesta através de seu comportamento. É preciso observarmos suas atitudes, de que forma seus sentimentos, emoções e opiniões são demonstrados durante suas vivências, sempre lembrando que cada sujeito é único e que nesse ambiente pedagógico a criança não é observada ou analisada somente do ponto de vista objetivo e sim do ponto de vista da subjetivação, ou seja, de como essas práticas constituem e medeiam certas relações específicas da pessoa consigo mesma. Como Larrosa afirma:

Aqui os sujeitos não são posicionados como sujeitos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir (Larrosa, 1994, p. 54-55).

Na perspectiva de Foucault, trazida aqui por Larrosa, entendemos que a experiência de si não é um objeto independente que permanecerá imutável, assim como a subjetividade do sujeito, pois sabemos que se trata de uma construção dinâmica que se desenvolve ao longo da

vida de uma pessoa, moldada por uma variedade de influências como o contexto social, as próprias experiências de si, as relações interpessoais e os valores culturais.

A imaginação é um espaço de liberdade e as histórias são fundamentais para a fantasia infantil, para o faz de conta e o jogo simbólico – agentes da formação da linguagem, da construção do pensamento.

Quando bem-feita, a contação de histórias auxilia a ampliação do vocabulário, torna o sujeito crítico diante dos objetos sociais, potencializa o processo de alfabetização e, principalmente, pode estimular o gosto pela leitura.

A capacidade de se comunicar por meio da linguagem só é desenvolvida plenamente quando a criança é capaz de formular seu pensamento e compreender os pensamentos dos outros. O enfoque aqui, então, é analisar de que forma a literatura se constitui uma prática cultural potente nos processos de criação e invenção da *criança bem pequena*<sup>1</sup> enquanto narradora de histórias. Através de suas vivências, do que já ouviu, viu, sentiu, algo que faz parte da sua própria história, ela, enquanto narradora, vai se construindo sujeito pertencente a um grupo social e estruturando sua compressão de mundo.

Para tanto, pensamos ser necessário criar possibilidades potentes para a relação da infância com o seu tempo através de nossos encontros narrativos, assim como, analisar as possibilidades de criação e inventividade da criança bem pequena enquanto protagonista de práticas narrativas de histórias. Isto posto, também é relevante tensionar diálogos e narrativas dos encontros de contação de histórias enquanto expressão artística no espaço da Educação Infantil.

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e uma proposta metodológica de investigação narrativa.

---

<sup>1</sup> A BNCC determina três grupos etários para a Educação Infantil: 1. Bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), 2. Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), 3. Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (Brasil, 2017).

## 2 ENCANTAMENTOS NO CAMINHAR METODOLÓGICO

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa que, de acordo com Flick (2009, p. 20), “[...] é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”. Essa diversidade, ou movimentos apresentados no contexto social, exigem do pesquisador um olhar mais atento e minucioso.

Os métodos qualitativos estão pautados na comunicação direta com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Segundo Minayo, Destandes e Gomes (2016), na investigação social, os vínculos entre o pesquisador e seu campo de estudo se estabelecem de forma definitiva e a concepção de mundo de ambos está comprometida com o conhecimento durante todo o processo.

Na pesquisa qualitativa, os dados são recolhidos normalmente em contextos naturais, não havendo necessidade de se levantar ou de se comprovar hipóteses ou medir variáveis, e são ricos em detalhes relacionados a pessoas, lugares e conversas. Para Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa é denominada também como naturalista, “[...] porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 17).

Nossa proposta metodológica se caracteriza como uma investigação narrativa, que, segundo Breton (2020), tem como qualidade distintiva sua busca por compreender as vivências, utilizando-se das narrativas de experiências em primeira pessoa como base. Para ele, os princípios que justificam sua relevância são os seguintes:

Apreensão e compreensão dos processos de edificação dos “pontos de vista” que emergem das situações experimentadas pelas pessoas implicadas na investigação, supondo acompanhar duas passagens: da experiência à linguagem – ou a expressão pelas palavras do vivido – e a configuração das palavras em textos – ou a narração (Breton, 2020, p. 2).

A narração é uma forma de pensamento que se configura como um princípio estruturador da experiência humana no contexto social, governando o conhecimento que temos sobre o mundo e as interações estabelecidas pelos indivíduos com ele. Conforme Trahar (2009), a investigação narrativa é uma experiência dialógica que visa experiências significativas. Para ele, o pesquisador descreve sua pesquisa como uma trajetória para os sujeitos da pesquisa e para si, não sendo ele apenas um observador. A investigação narrativa valoriza a percepção do pesquisador que assume suas limitações articulando as complexidades éticas. Considera que o pesquisador tem uma oportunidade de questionar sua própria visão de

mundo e enriquecer sua experiência profissional (Trahar, 2009 *apud* Marques; Satriano, 2017).

O contador de histórias, em sua eficácia viva, está, também, cada vez mais distante de nosso tempo. Revelando um certo saudosismo e muito de mim nesta experiência narrativa, trago à memória o semblante de meus antepassados contadores de histórias e, no afã de não deixar morrer essa arte milenar, é que me permito fazer uma investigação narrativa buscando relatar as experiências das crianças como contadoras de histórias.

Benjamin (2020, p. 21) nos lembra que “[...] a experiência que se transmite oralmente é a fonte da qual beberam todos os contadores de histórias”. E os melhores registros que encontramos nas transcrições dessas experiências são aqueles cujos quem os escreveu não se afastou da fala do contador anônimo.

Segundo Benjamin (2020), a figura do contador de histórias ganha mais sentido quando vista sob dois aspectos: o contador aventureiro, que de suas viagens sempre traz novas histórias para contar a quem ficou e o contador sedentário, que sem nunca sair de sua terra, conta como ninguém sobre suas origens, tradições e cultura. A infância e as experiências narrativas das crianças bem pequenas podem ser consideradas, em nossa pesquisa, como o “contador aventureiro” que nos traz novidades a respeito de si e do que encontrou no caminho.

Ainda com Benjamin (2012), vemos a relevância dos movimentos narrativos que se constituem de tentativas, caminhos, avanços, recuos, erros, acertos, aprendizados que evidenciam o traço que cada narrador/pesquisador confere à própria narração, onde há uma relação direta entre experiência e o ato narrativo: “Cada uma de nossas experiências possui efetivamente conteúdo. [...] conferimos-lhes conteúdos através de nosso espírito. [...] Para o pesquisador, [...] o erro é apenas um novo alento para a busca da verdade” (Benjamin, 2012, p. 23).

Tive como cenário para minha pesquisa o Centro de Educação Infantil Municipal (Ceim) no qual trabalho<sup>2</sup>, situado da cidade de Lages – SC. Para registrar nossos encontros, fiz uso de alguns recursos, como filmagens, fotos e anotações, que serviram para a minha investigação narrativa. Esses registros foram feitos sempre após cada encontro. De acordo com Marques e Satriano (2017), é necessário que se desenvolva uma organização responsável

---

<sup>2</sup> Por se tratar de uma pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente da prática profissional como professora contadora de histórias, conforme inciso VII do Parágrafo único do Art. 1º da Resolução CNS Nº 510/2016, esta pesquisa não precisou ser registrada ou avaliada pelo sistema CEP/Conep.

com a catalogação dos dados e compromisso do pesquisador para as atividades de escrita do diário narrativo.

Ao longo de dezesseis encontros, exploramos diversas experiências e recursos com o objetivo de produzir uma escrita que tornasse evidente o protagonismo das crianças bem pequenas como contadoras de histórias.

## 2.1 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS CORRELATAS

Com o intuito de verificarmos a inserção do nosso trabalho em meio às pesquisas já existentes, realizamos buscas de artigos, dissertações e teses que se assemelhassem com a nossa temática. Foram utilizadas como fontes o repositório *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizamos os seguintes descritores: investigação narrativa AND educação infantil, protagonismo infantil AND crianças bem pequenas, literatura infantil AND subjetividade.

As buscas foram realizadas em maio de 2023, tendo como recorte temporal os anos de 2013 a 2023. A seguir, apresentamos os resultados encontrados. A seleção foi feita primeiramente a partir dos títulos dos trabalhos que se assemelhavam com a temática desta pesquisa, seguindo com as leituras de seus resumos.

No Quadro 1, apresentamos detalhes referentes aos estudos encontrados na SciELO:

**Quadro 1 - Artigos da base de dados SciELO**

<b>Descritores</b>	<b>Período</b>	<b>Nº de produções</b>	<b>Nº de produções com proximidades com o tema da pesquisa</b>
Investigação narrativa AND educação infantil	2013 a 2023	Dissertações: 01 Tese: 0 <b>Total: 01</b>	Dissertações: 0 Tese: 0 <b>Total: 0</b>
Protagonismo AND crianças bem pequenas	2013 a 2023	Dissertações: 0 Tese: 0 <b>Total: 0</b>	Dissertações: 0 Tese: 0 <b>Total: 0</b>
Literatura infantil AND subjetividade	2013 a 2023	Dissertações: 0 Tese: 0 <b>Total: 0</b>	Dissertações: 0 Tese: 0 <b>Total: 0</b>

Fonte: Elaboração da pesquisadora com dados da SciELO (2023).

Na base de dados acima relacionada, encontramos apenas um trabalho: *O papel da escola e a educação física na construção da corporeidade infantil: um estudo na perspectiva narrativa*, de Mariel Alejandra Ruiz (2011) (Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina), que utilizou a investigação narrativa em uma perspectiva teórica construcionista,

com o objetivo de conhecer a contribuição da educação física escolar na construção da corporeidade infantil no contexto europeu. Nesse sentido, não se vinculava tanto ao universo de nosso trabalho.

No Quadro 2, apresentamos os resultados da pesquisa efetuada no repositório da Capes:

**Quadro 2 - Dissertações e teses do Repositório da Capes**

<b>Descritores</b>	<b>Período</b>	<b>Nº de produções</b>	<b>Nº de produções com proximidades com o tema da pesquisa</b>
Investigação narrativa AND educação infantil	2013 a 2023	Dissertações: 199 Tese: 143 <b>Total: 342</b>	Dissertações: 3 Tese: 1 <b>Total: 4</b>
Protagonismo AND crianças bem pequenas	2012 a 2023	Dissertações: 14 Tese: 3 <b>Total: 17</b>	Dissertações: 0 Tese: 0 <b>Total: 0</b>
Literatura infantil AND subjetividade	2013 a 2023	Dissertações: 43 Tese: 27 <b>Total: 70</b>	Dissertações: 0 Tese: 0 <b>Total: 0</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023) com dados da Capes (2023).

No repositório da Capes encontramos quatro (uma tese e três dissertações) estudos que apresentaram proximidades com o tema desta pesquisa.

A tese, *Nossas vidas com histórias: crianças narradoras*, de Karin Coser de Campos (Universidade Federal de Santa Catarina - 2016) apresenta uma pesquisa que discute a relação entre experiência e narração de histórias da infância, porém, seu trabalho foi realizado com crianças do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com idade entre nove e dez anos.

A dissertação *Narrativas infantis e processos formativos: estudos sobre as significações de crianças na Educação Infantil*, de Ellen Cristine Campos de Souza Coelho (Universidade Federal de Mato Grosso - 2016), traz um olhar voltado às narrativas infantis como fonte de conhecimento e um caminho investigativo para compreender os processos de significação da vivência educacional das crianças, mediante suas narrativas. Os participantes dessa pesquisa foram, especificamente, crianças de quatro e cinco anos de idade.

A dissertação *A roda de conversa na Educação Infantil: a constituição da criança como sujeito*, de Regina Broco Lima (Centro Universitário Salesiano de São Paulo - 2016), discutiu a respeito do silenciamento ou da amplitude da voz da criança por meio da roda de conversa no espaço educativo. Sua intenção foi discutir a prática da roda de conversa e verificar e refletir em que medida tal proposta possibilita a ampliação da constituição da

criança no espaço educativo como o sujeito ativo. A pesquisadora realizou sua investigação com um grupo de 23 crianças entre três e seis anos de idade.

Outra dissertação encontrada foi *A imaginação na produção narrativa de crianças: contando, recontando e imaginando histórias*, de Débora Cristina Sales da Cruz Vieira (Universidade de Brasília - 2015). Tal pesquisa fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural da subjetividade e teve como objetivo compreender os processos imaginativos nas narrativas produzidas pelas crianças do 2º período da Educação Infantil (turmas de pré-escolar) de uma instituição pública de ensino.

Nesse mesmo repositório, da Capes, utilizando os descritores protagonismo AND crianças bem pequenas, encontramos 14 dissertações e três teses, porém, nenhuma delas apresentou proximidade com o tema da pesquisa e o mesmo aconteceu utilizando os descritores literatura AND subjetividade em que encontramos 43 dissertações e 27 teses.

No Quadro 3, apresentamos os dados da pesquisa realizada no banco de dados da BDTD:

**Quadro 3 - Dissertações e teses na BDTD**

<b>Descritores</b>	<b>Período</b>	<b>Nº de produções</b>	<b>Nº de produções com proximidades com o tema da pesquisa</b>
Investigação narrativa AND educação infantil	2013 a 2023	Dissertações: 30 Tese: 13 <b>Total: 43</b>	Dissertações: 0 Tese: 0 <b>Total: 0</b>
Protagonismo AND crianças bem pequenas	2013 a 2023	Dissertações: 2 Tese: 2 <b>Total: 4</b>	Dissertações: 0 Tese: 0 <b>Total: 0</b>
Literatura infantil AND subjetividade	2013 a 2023	Dissertações: 3 Tese: 1 <b>Total: 04</b>	Dissertações: 0 Tese: 0 <b>Total: 0</b>

Fonte: Banco de Teses da BDTD. Elaborado pela pesquisadora (2023).

No banco de dados da BDTD, utilizando os descritores investigação narrativa AND educação infantil, encontramos 43 trabalhos publicados, sendo 30 dissertações e 13 teses. Utilizando os descritores protagonismo AND crianças bem pequenas, foram encontrados quatro trabalhos, duas dissertações e duas teses e com os descritores literatura infantil AND subjetividade quatro trabalhos, entre eles três dissertações e uma tese. Verificamos, contudo, que nenhum desses estudos apresentam semelhanças com o tema de nossa pesquisa.

### 3 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

#### 3.1 SER CRIANÇA E TER INFÂNCIA

*Uma criança é uma pessoa pequena.  
Ela só é pequena por pouco tempo, depois se torna grande.  
Cresce sem perceber.  
Devagarinho e em silêncio seu corpo encomprida.  
Uma criança não é criança para sempre.  
Ela se transforma.  
(Alemagna, 2019, p. 4).*

##### 3.1.1 Ser criança

A concepção de criança, na atualidade, difere da concepção que tínhamos nos séculos passados. Hoje, vemos a criança, normalmente, como um ser ativo, que, desde que tenha a oportunidade, se mostra capaz de enfrentar situações, lidar com acontecimentos do seu dia a dia, não sendo vista apenas como um ser passivo que precisa ser cuidado, moldado pelos adultos. A criança passou a ser compreendida como um sujeito que constrói o próprio conhecimento e experiências por meio da interação com o ambiente que a cerca.

Segundo Bujes (2001), a criança faz com que tenhamos outro olhar a seu respeito, pois, se observarmos seu comportamento, vamos perceber que ela tem uma forma peculiar de ver o mundo, de se expressar de forma única e, através de suas brincadeiras, sonhos e fantasias, de estar presente em um mundo que é exclusivamente seu. Isso se reflete, também, em grande medida, já nos documentos oficiais.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), por exemplo, apresenta uma concepção de criança que nos apoia na forma de pensar o ser criança:

[...] A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. [...] (Brasil, 1998, p. 21).

É importante salientar, também, conforme Bujes (2001), que vivemos em um contexto cultural e histórico em constantes transformações, portanto, devemos ter em mente que as crianças participam tal-qualmente dessas transformações. Assim sendo, acabam transformando e sendo transformadas através das experiências vividas nesse contexto mutável.

Ainda, cabe dizer, por meio das interações, das relações e das práticas cotidianas a criança constrói sua identidade pessoal e coletiva. Ela brinca, cria, imagina, observa, aprende,

deseja, experimenta, questiona, narra e estabelece sentidos sobre a natureza e a sociedade, dessa forma, produzindo cultura. Segundo Girardello (2015, p. 16), “[...] quando têm espaços e tempos sociais para reelaborar sua experiência, através da brincadeira, da narrativa e da criação, as crianças desequilibram as possíveis tendências ao silenciamento cultural”.

Atualmente, percebemos que a concepção de criança nos faz refletir acerca de sua importância como agente transformador do mundo, nos levando a reconhecer nossa responsabilidade em garantir todos os seus direitos e dirigir um olhar mais atento ao tempo de ser criança. Isso porque, nem sempre foi assim, ou seja, no passado, as crianças não eram reconhecidas dessa forma. Se investigarmos junto aos nossos avós e pais como eram tratados enquanto crianças, já perceberemos algumas diferenças em relação à forma como fomos criados e o modo como criamos nossos filhos.

E anterior aos nossos antepassados mais próximos, encontraremos concepções de criança que diferem ainda mais da visão que temos hoje, pois é sabido que as crianças foram consideradas e tratadas como miniadultos, trabalhando nos mesmos locais e se vestindo com as mesmas roupas. “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (Ariès, 1981, p. 14).

Por existir essa visão, a infância era caracterizada por um período de inexperiência, dependência e incapacidade, já que se considerava que a criança não tinha a mesma capacidade de compreensão de um adulto. Assim que passava o período de amamentação, ela já era inserida junto aos adultos para aprender as tarefas do dia a dia e ajudar os mais velhos. Muitas delas, após essa fase, eram criadas por outras famílias para que aprendessem um ofício.

Hoje sabemos que as crianças passaram a ser vistas como seres frágeis, desprotegidos e intrinsecamente dóceis, à medida que começaram a falar sobre elas, que se foi percebendo que a criança necessitava de cuidado e proteção. Ainda precisamos manter esses cuidados, proteger nossas crianças e defender o seu direito à infância, haja vista que isso ainda tem sido negado a muitas delas.

Com a Renascença, na Idade Moderna, o desenvolvimento tecnológico e filosófico, algumas mudanças tiveram início. Famílias e escolas que surgiram, mais especificamente para a nobreza e para a burguesia, começaram a ver a criança com mais ingenuidade e pureza. A criança pobre, porém, continuou sendo vista e tratada como mão de obra.

Mais tarde, por questões religiosas inclusive, surge a questão da moralização. A criança deveria ser educada e disciplinada porque era um ser incompleto, um ser sem razão, com falta de objetividade. Vista dessa maneira, era alvo da disciplina, sendo severamente

castigada com uso da palmatória, por exemplo, pois era com sangue que se resolviam as questões.

Por volta do século XVIII, começa a “revelação” da infância, quando, finalmente, se reconheceu que as crianças necessitavam de um desvelo especial, “[...] uma espécie de quarentena” antes que pudessem interagir com o mundo dos adultos (Heywood, 2004, p. 23). Dessa forma, as crianças deixaram de ser colocadas junto aos adultos, tornando-se, a escola, a responsável pelo período de quarentena, cujo foco da aprendizagem era a comunicação.

Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. [...] A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (Ariès, 1981, p. 12).

Nos séculos XIX e XX, teremos, assim, a forma ideal de criança, os modelos de infância. A partir do século XX, surgem os direitos da criança, prerrogativas de cidadania e as teorias do desenvolvimento. O século XXI traz a criança já reconhecida como um sujeito histórico e de direitos, apesar de nem sempre serem cumpridas as suas garantias. A infância deixa, assim, de ocupar paulatinamente o lugar que tivera durante a Idade Média e passa a receber outro olhar. É reconhecida como um ser em formação que necessita de cuidado e proteção e vista como um ser individualizado. Segundo Bujes (2001, p. 43), “[...] as crianças são inseridas num regime discursivo que reconhece a necessidade de iniciar de modo precoce e bem orientado a sua criação e instrução”.

Esse breve recorte nos traz algumas reflexões acerca do que é a criança do presente, pois há uma lacuna entre os entendimentos tradicionais que tínhamos e a maneira como vemos a criança hoje. Fazendo essa leitura, percebemos que o conhecimento que havia sobre ela não dá conta da criança que está à nossa frente.

Assim como a concepção de criança, a concepção de infância também é uma construção social, histórica e cultural que, de acordo com os diferentes contextos dos quais faz parte, como classe social, etnia, gênero e condições socioeconômicas, apresenta contornos diferentes, se fortalece e se modifica.

Isso posto, percebemos que a maneira como a infância é vista hoje é consequência das contínuas transformações sofridas pela sociedade e é extremamente importante nos darmos conta dessas transformações para compreendermos a dimensão que a infância agora ocupa. De acordo com Bujes (2001, p. 13), “Este percurso, por outro lado, só foi possível porque

também se modificaram na sociedade as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância”.

### 3.1.2 Ter infância

Até aqui vimos um pouco sobre a concepção de criança tendo como base estudos de Philippe Ariès, valorizando seu pioneirismo que inspirou inúmeros trabalhos sobre a criança e a infância, mas trazendo também um olhar mais contemporâneo sob a ótica de Bujes. Seguimos nossos estudos e reflexões acerca da infância a partir de um olhar filosófico, considerando ser importante pensar outros caminhos possíveis para o que é a infância e sua relação com o tempo.

É muito frequente associarmos a infância à primeira idade. Vemos a infância como o início da vida humana que atravessa várias fases de desenvolvimento. Mas, “[...] a infância não é apenas uma questão cronológica: ela é uma condição da experiência” (Kohan, 2007, p. 86).

O tempo da infância não está limitado à cronologia, não é meramente uma fase pela qual a criança passa, mas diz respeito à intensidade que sua infância é vivida. Para entendermos melhor essa temporalidade da infância, é importante retornar ao início dessa história, à etimologia do grego clássico, em que aparecem as primeiras referências a uma relação entre tempo e infância, voltarmos aos sentidos de *chrónos*, *kairós* e *aión*. Segundo Kohan (2007, p. 86):

A mais conhecida entre nós é *chrónos*, que designa a continuidade de um tempo sucessivo. [...] O tempo é nessa concepção, a soma do passado, do presente e do futuro, [...]. Outra é *kairós*, que significa ‘medida’, ‘proporção’ e, em relação ao tempo, ‘momento crítico’, ‘temporada’, oportunidade. [...] Uma terceira palavra é *aión*, que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não-mensurável nem sucessiva, intensiva.

*Chrónos*, para nossa sociedade, é o tempo da ciência, o tempo que organiza, o tempo que não pausa, que tem passado e futuro, não tem presente, apenas o instante.

Heráclito é o primeiro a conectar a palavra *aión* ao poder e à infância. Seu símbolo é um círculo e representa um tempo que dura, um presente que se prolonga, uma experiência, o tempo da arte, do pensamento, de uma criança que brinca. Lembremos o fragmento 52 de Heráclito, quando este “[...] sugere que o próprio da criança é ser não apenas uma etapa, uma fase numerável ou qualificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento” (Kohan, 2007, p. 86-87).

Ao observarmos com olhos mais atentos, vamos perceber quão rica é a relação das crianças com o tempo. É nessa temporalidade que ela vive com intensidade, que se envolve profundamente em suas experiências, sendo protagonista nos processos de criação e inventividade de sua própria infância e em sua constituição enquanto sujeito, ignorando a existência de *chrónos*.

Ao relacionar-se com a vida e com o tempo, a criança vive uma entrega que pode ser percebida em todos os seus movimentos, em todas as suas experiências, não só nas brincadeiras. Seu tempo é curioso, aberto às novidades, repleto de criatividade, de sentidos aguçados, um tempo que permite questionar e encontrar, muitas vezes, as próprias respostas, e é possivelmente nesses movimentos que a infância se materializa enquanto experiência de tempo.

Compreender as diferenças entre os conceitos de *chrónos*, *kairós* e *aión* nos ajuda a pensar sobre a infância e refletir sobre como as crianças habitam esse tempo. Segundo Kohan (2007), as crianças experimentam todas essas temporalidades que se cruzam à medida que meninos e meninas vivenciam sua existência.

Kohan ainda nos fala sobre duas infâncias: a *infância majoritária* e a *infância minoritária*. A *infância majoritária* seria a infância cronológica, das etapas do desenvolvimento, a infância que tem seus direitos junto às políticas públicas defendidos e assistidos, “[...] essa infância segue o tempo da progressão sequencial: seremos primeiros bebês, depois, crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos” (Kohan, 2007, p. 94).

A *infância minoritária*, a infância aiónica, seria a percepção da “[...] infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (Kohan, 2007, p. 94). É a infância que rompe a ideia constituída pelos adultos, que foge aos padrões e se situa em lugares alternativos, originais, inesperados.

É importante conceituarmos a infância em um contexto histórico, compreender como a criança e a infância eram entendidas e discutidas em tempos mais remotos. Todavia, se faz necessária essa reflexão que trazemos em nossa pesquisa com um olhar direcionado para a contemporaneidade. Pensar a infância com toda sua potência de inventividade, criação, resistência, como um tempo que precisa ser vivido de forma intensa pelas crianças e compreendido pelos adultos que fazem parte desse processo e estão com elas nessa caminhada.

Apesar de entendermos as crianças como sujeitos históricos, capazes de criar e produzir cultura, de aprender desde a mais tenra idade com as interações que estabelecem com o meio em que estão inseridas, ainda se faz necessário um olhar mais dedicado a esse tempo

da infância. É essencial darmos tempo para que nossas crianças vivam com plenitude suas infâncias.

Hoyuelos (2020, p. 24-25) argumenta que:

Dar tempo às crianças sem antecipação necessária significa saber esperá-las, ali onde se encontram com sua forma de aprender. Existe um verbo em espanhol, talvez já em desuso) que define muito bem esse momento: aguardar. Aguardar significa esperar com esperança por alguém enquanto observa o que faz, com respeito, apreço ou estima. Essa espera vital e autêntica [...] tem a ver com o otimismo de ver a infância como quem espera tudo sem esperar nada. É nessa espera esperançosa e incerta que surgem as surpresas do insólito. E aí sempre haverá crianças prontas para nos mostrar o que já esquecemos ou ainda não sabemos. [...] Temos que assumir eticamente que os tempos da infância não se deixam antecipar. Sua sabedoria consiste em abraçar a oportunidade do momento.

Esperar o tempo da criança, estar presente e promover outras potências de vida infantil, outros movimentos (escutar, acolher), é pensar a infância com novas perspectivas. Sonhar e pensar a educação da infância de outras formas. Talvez devêssemos deixar de nos preocupar tanto em moldar as crianças para que sejam o que queremos, e pensarmos no que elas realmente são (Kohan, 2007).

### 3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil no Brasil tem suas características próprias marcadas por forte assistencialismo e improvisado. No início do século XIX, surgiram iniciativas isoladas para amenizar os problemas da infância: creches, asilos e internatos como instituições com a função de cuidar de crianças pobres. Essas, por sua vez, não tinham capacidade de transformar a realidade social dessas crianças.

No final do século XIX, surge, no Brasil, o conceito de “jardim-de-infância” e, com a crescente industrialização, na metade do século XX, a mulher passa a assumir seu papel no mercado de trabalho, o que aumenta a procura por instituições que tomem conta de crianças. Assim, começa a se desenhar um atendimento com forte caráter assistencialista.

Na década de 1970, a concepção de que as crianças das camadas sociais menos favorecidas sofriam de privação cultural servia para justificar seu fracasso escolar, ideia que se tinha, também, nos Estados Unidos e Europa, onde se desenvolveu essa teoria. Por muito tempo, essa concepção direcionou a Educação Infantil, o que acabou implantando uma visão compensatória. Desse modo, “Conceitos como carência e marginalização cultural e educação compensatória foram então adotados, sem que houvesse uma reflexão crítica mais profunda

sobre as raízes estruturais dos problemas sociais”, como consequência, “Isso passou a influir também nas decisões de políticas de Educação Infantil” (Oliveira, 2002, p. 109).

Sendo dessa forma, é possível entender a origem do atendimento segmentado que ainda temos na Educação Infantil brasileira destinada às crianças carentes, uma educação voltada para minorar pressupostas necessidades.

Com o processo de abertura política no Brasil, na década de 1980, houve um movimento das camadas populares para a ampliação da acessibilidade à escola. A educação para a criança pequena passou a ser atribuída ao Estado que, até aquele momento, não havia se comprometido legalmente com essa função. Em virtude da mobilização dos movimentos feministas e sociais, a Constituição de 1988 reconheceu a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado.

A concepção de criança é ampliada nos anos 1990, procurando-se entender a criança como um ser sócio-histórico que aprende através da interação com o seu meio social. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998),

[...] no processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim fruto de um intenso trabalho, de criação, significação e ressignificação [...] (Brasil, 1998, p. 21).

A concepção de infância se fortalece com as leis, garantindo o direito da criança enquanto cidadã. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por exemplo, que tem como objetivo principal a proteção da criança e do adolescente (Brasil, 2017). Em 1994, houve a formulação da Política Nacional de Educação Infantil, que traçou diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de aumentar a oferta de vagas para crianças de 0 a 6 anos de idade, além de fortalecer a concepção de Educação Infantil e promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escola (Brasil, 1994). Dois anos depois, foi promulgada a Lei de Diretrizes de Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) que, em seus artigos 29 a 31, trata, exclusivamente, da Educação Infantil e a incorpora como primeira etapa da Educação Básica, formalizando a municipalização dessa etapa de ensino (Brasil, 1996).

Em 1998, foi lançado criado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), um documento que procura nortear o trabalho realizado com crianças de 0 a 5 anos de idade. Este representa um avanço na tentativa de estruturar melhor o papel da Educação

Infantil. Sua proposta integra o cuidar e o educar, mas ela só se tornará eficaz na medida em que todos os envolvidos no processo busquem a efetiva implantação dessas propostas, para que não sejam apenas um conjunto de normas no papel.

Diante das intensas discussões sobre as práticas pedagógicas para mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, o Conselho Nacional da Educação (CNE) publicou a Resolução nº 5 (de 17 de dezembro de 2009), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Dessa forma, as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos de cada um, considerando sempre que a criança é um sujeito histórico e de direitos, e que, nas suas relações, constrói sua identidade pessoal e coletiva.

Desse modo, é dever do Estado fornecer a educação pública, gratuita e de qualidade, sem qualquer distinção. Já as práticas pedagógicas devem ter como eixo norteador as interações e as brincadeiras, visando o desenvolvimento das crianças, o que também é reiterado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em dezembro de 2017. Esta, como sabemos, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento surgem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em “[...] ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2017, p. 35).

Com esse breve recorte histórico, podemos constatar que tanto o conceito de criança quanto o conceito de infância, que são distintos entre si, reverberam vigorosamente no papel da Educação Infantil, pois norteiam todo o atendimento prestado à criança pequena. Desta forma, a infância e a Educação Infantil estão profundamente ligadas, tendo sua evolução marcada pelas transições sociais que deram origem a um novo olhar sobre a criança.

Entretanto, é importante ressaltar que, apesar de tantos avanços, ainda vivemos uma realidade na qual nem todas as crianças têm acesso aos seus direitos, ao direito de frequentar a Educação Infantil e ter um ensino de qualidade. Também vale lembrar que, apesar de se ter conceituado, ao longo da história, o ser “criança”, esta não deve ser “padronizada”, pois cada indivíduo é único e deve ser visto e atendido de acordo com suas especificidades.

### 3.2.1 Caminhos da literatura infantil no espaço escolar da Educação Infantil

A Literatura Infantil, gênero destinado às crianças em seu contexto histórico, está situada em dois sistemas: o literário e o da educação. Segundo Cademartori (2010), é na educação que ela ocupa um lugar mais destacado, usufruindo de pouco prestígio no sistema de onde é originária. Isso é perceptível ao visitarmos as listas de sugestões e indicações das obras literárias consideradas mais importantes, listas que sinalizam ao público o que deve ser lido e destacam alguns títulos por interesse de venda, portanto, não encontramos, nelas, indicações de obras da literatura infantil. Salvo em casos de haver uma perspectiva histórica, podemos encontrar “[...] destacadas apenas duas obras, ambas de autoria de Lewis Carroll: Alice no país das maravilhas e Alice no país dos espelhos” (Cademartori, 2010, p. 14).

Entretanto, hoje, vemos que a solidificação do mercado do livro infantil despertou o interesse de autores de renome na crítica literária e isso fez com que essa literatura recebesse mais notoriedade. Suas particularidades, a despeito da faixa etária indicada, atendendo a interesses e a potencialidade de seus leitores, a estrutura, o estilo das linguagens verbais e visuais, tudo isso devidamente vem sendo pensado e adequado para atender às expectativas dos pequenos leitores.

Atualmente existe um consenso em relação à importância de oportunizarmos às crianças um contato com os livros da literatura infantil. Todavia, cabe-nos pensar: como, quando e onde surgiu a literatura infantil? Antigamente não existia a infância como a concebemos hoje, portanto não havia histórias ou uma literatura destinada para essa etapa da vida. Desse modo, foi no final do século XVII e durante o século XVIII que foram produzidos os primeiros livros para crianças, como nos aponta Zilberman:

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna. A mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter[...] e estimular o afeto entre seus membros (Zilberman, 2003, p. 15).

Foi a partir da constituição do modelo familiar burguês que a criança passou a ser vista com mais ternura, pois, até então, não havia um espaço separado para ela no mundo dos adultos. Essa valorização da infância estabeleceu de forma mais significativa a união familiar e surge, também, uma preocupação em cuidar do desenvolvimento intelectual da criança.

A história da literatura infantil inicia-se de forma mais significativa com o francês Charles Perrault, no século XVII. Perrault coleta contos e lendas da Idade Média, adaptando-os para o público infantil, criando, assim, os contos de fadas. Jacob e Wilhelm Grimm, os irmãos Grimm, no século XIX, realizaram, também, coleta de contos populares na Alemanha, ampliando a coleção dos contos de fada, assim como o dinamarquês Christian Andersen, que apresentou narrativas diversas. O italiano Collodi, o inglês Lewis Carrol, dentre outros, conceberam padrões de literatura infantil.

Os contos de Perrault eram, na verdade, destinados ao público adulto, mais precisamente à aristocracia, da qual sua família fazia parte. Perrault os coletou junto a contadores de histórias que, na época, se integravam à vida doméstica como servos, pessoas simples do proletariado.

Isso aconteceu em uma época histórica de tensão entre classes sociais, ou seja, Perrault realizou sua pesquisa após a Fronde (uma série de guerras civis ocorridas na França entre 1648 e 1653), momento de grande tensão entre classes. Como a maioria dos burgueses, ele menosprezava o povo e a sua cultura. Mesmo assim, fazendo certo sarcasmo em relação às crenças populares, Perrault considerou manter, em suas histórias, uma arte moralizante, através de uma literatura pedagógica, endereçada ao público aristocrático adulto, como nos conta Cademartori:

O trabalho de Perrault é de um adaptador. Parte de um tema popular, trabalha sobre ele e acresce-o de detalhes que respondem ao gosto da classe à qual pretende endereçar seus contos: a burguesia. Além dos propósitos moralizantes, que não têm a ver com a camada popular que gerou os contos, mas com os interesses pedagógicos burgueses, observem-se os seguintes aspectos que não poderiam provir do povo: referências à vida na corte, como em *A bela adormecida*: à moda feminina, em *Cinderela*: ao mobiliário, em *O Barba Azul* (Cademartori, 2010, p. 41).

É notório que a literatura oral, advinda da cultura popular, e a versão culta de Perrault se integram, pois, os dois elementos não deixam de existir. Mantem-se, portanto, uma relação entre eles, o que nos leva a uma introspecção a respeito da circularidade cultural, na qual a cultura erudita e a cultura popular se incorporam. Vemos, também, que o valor atribuído a uma forma de cultura pode variar dependendo do contexto social, histórico e geográfico.

Para Peter Burke, por exemplo, a cultura é “[...] um sistema de significados, atitudes e valores partilhados e as formas simbólicas (apresentações, objetos artesanais) em que eles são expressos ou encarnados” (Burke, 2010, p. 10). Como cultura popular, ele define uma cultura não oficial, cultura da não elite. Sendo assim, a cultura erudita, um conjunto de conhecimentos, de práticas, de formas de expressão cultural, consideradas refinadas e

destinadas a uma elite intelectual, requer um nível de conhecimento especializado para ser compreendida e apreciada.

Ambas as formas de cultura desempenharam e desempenham um papel importante na sociedade, fornecendo identidade, entretenimento, transmissão de conhecimento e reflexão sobre a condição humana. Desse modo, é fundamental valorizarmos e respeitarmos tanto a cultura popular quanto a cultura erudita, reconhecendo a diversidade de expressões culturais presentes em uma sociedade.

Também é válido ressaltar que foi nesse período que ocorreu a maior repressão religiosa na França, entre os séculos XVI e XVII, quando se desenvolveu o processo de cristianização, um cristianismo obrigatório ao povo que, por sua vez, não deixa de lado suas superstições e crenças. Situa-se, nesse contexto, o folclore, ou seja, manifestações culturais e artísticas, como as danças, os ritos, os cânticos e, principalmente, os contos, já que foi sempre através deles que o homem disseminou seus conhecimentos, se fez reconhecer entre os seus, aprendeu a resolver seus problemas e a encontrar soluções para suas crises através da magia e do elemento maravilhoso.

Adentrar minimamente nesse contexto histórico se fez necessário para podermos compreender por que se atribui a Perrault a iniciação da literatura infantil, pois, “[...] na base do trabalho de adaptação, está o conceito de que a ingenuidade da mentalidade popular identifica-se com a ingenuidade da mentalidade infantil” (Cademartori, 2010, p. 43).

Perrault não tinha uma relação muito próxima com o universo popular, pois pertencia a uma outra classe, ainda assim, pode-se dizer que desempenhou um estudo da cultura popular, fazendo suas narrativas da forma mais fiel possível. Para Cademartori (2010), esse momento pode ter sido marcante porque, “Talvez nesse momento tenha sido inaugurada a confusão que fortaleceu os laços entre literatura popular e literatura infantil e que tem por base a aproximação de duas ignorâncias: a do povo, devido à condição social, e a da infância, devido à idade” (Cademartori, 2010, p. 44). Para a mesma autora, essa aproximação se perpetua, podendo ser percebida na origem da coleta das obras dos irmãos Grimm, encontrando-se, também, em algumas implicações até os dias de hoje.

Embora Perrault seja considerado o principal responsável pela iniciação da literatura infantil, antes dele essa literatura existia na forma de literatura pedagógica e na forma de literatura oral. A literatura pedagógica se desenvolvia, principalmente, na cultura erudita, na qual temos, por exemplo, os textos dos jesuítas. Já a literatura popular estava presente nos ditos e provérbios. Assim, foi utilizando um grande número desses “ditos”, fáceis de serem memorizados pelo público infantil, que Perrault obteve aceitação de seus contos.

Antes da coleta, esses contos eram destinados exclusivamente ao público adulto, pois tinham como objetivo moralizar. Com o fim de serem levados para um público infantil, sofreram adaptações pedagógicas, dentre elas, ao estabelecer punições em alguns contos quando as personagens não seguem as regras, o que ocorre, por exemplo, no conto *Chapeuzinho Vermelho*.

Cabe lembrar, aqui, a necessidade de se considerar uma ordem histórica para conceituar a literatura infantil e, então, poder-se compreender que sua existência tem uma origem cronológica e que esse gênero surgiu de exigências próprias de época. Como citamos acima, a partir do século XVII, houve uma formulação conceitual em relação à família, o que levou a um novo olhar para a infância e os cuidados para com ela.

A criança burguesa tinha um aporte familiar mais estruturado, solidificado para resguardá-la, o que não ocorria com as crianças pertencentes ao proletariado, cujas famílias necessitavam da contribuição de todos os membros familiares para aumentar a renda e garantir a sobrevivência, levando as crianças ao campo de trabalho desde a mais tenra idade.

Em decorrência das mudanças que alteravam o modo de ver e pensar a família e o trabalho, por exemplo, surgiram as organizações filantrópicas para dar suporte às famílias das camadas populares. Desse modo, o acesso à escola para essas crianças torna-se uma realidade. É a partir desse recorte, portanto, que começamos a adentrar na função da literatura infantil na escola, a pensar no seu papel e na sua importância até a contemporaneidade.

Zilbermam (2003, p. 43-44) diz que “A psicologia infantil se responsabiliza pela teoria da formação da criança; sua aplicação no campo didático relaciona-se à pedagogia. E repercute ainda no terreno artístico quando do aparecimento da literatura infantil”. Dessa forma, a necessidade desse gênero se justifica historicamente. Era preciso uma literatura que atendesse à demanda infante, consistindo, também, em um instrumento através do qual a pedagogia desejou alcançar seus objetivos.

Baumgärtner, ao refletir sobre esse contexto, revela a urgência das motivações educativas acima das literárias em relação às produções de textos para as crianças no século XVIII: “O que chamamos de literatura infantil ‘específica’, isto é, os textos escritos exclusivamente para crianças, tem sua origem primariamente não em motivos literários, mas pedagógicos” (Baumgärtner, 1978 *apud* Zilberman, 2003, p. 44).

É possível, então, afirmar, diante de relatos históricos, que a literatura infantil surge de uma situação particular, vinculada à origem da família burguesa e da infância, que é vista a partir desse momento com suas especificidades. Denomina-se literatura infantil não só por atender a essa faixa etária, mas porque contribui com o ensino dos pequenos.

No entanto, é importante lembrar, que a literatura infantil contraria o caráter pedagógico ao qual nos referimos anteriormente, pois abarca uma função que vai além de transmitir informações e ensinamentos morais. Ela proporciona, à criança, através das histórias lidas ou ouvidas, acesso a experimentações do mundo, às quais, muitas vezes, a criança não teve acesso no seu contexto familiar.

A literatura infantil é esse suporte que, diferentemente da pedagogia ou dos ensinamentos escolares, lida com dois elementos fundamentais para a compreensão da realidade:

Uma história, que apresenta para a criança, de maneira sistemática, as relações presentes na realidade, que a criança não pode perceber por conta própria. [...] e a linguagem, que é o mediador entre a criança e o mundo, de modo que, propiciando, pela leitura, um alargamento do domínio linguístico, a literatura preencherá uma função de conhecimento (Zilberman, 2003, p. 45-46).

É nessa trajetória da literatura infantil e de seus encontros com os contos da tradição oral, carregados de sabedoria, que vamos tecendo os tensionamentos que fazem parte desta pesquisa.

Conforme vimos até aqui, a literatura direcionada ao público infantil teve início no século XVII. Já no Brasil, ela surgiu entre o fim do século XIX e início do século XX, nos arredores da Proclamação da República, momento em que nosso país passava por inúmeras transformações (Lajolo; Zilberman, 2007). A República que se iniciava respirava a ambição de um país em processo de verdadeira modernização.

O modelo econômico nascente trazia consigo uma coletividade de consumidores de cultura, de bens culturais, e isso refletiu de forma significativa para a literatura infantil, pois, o saber era imprescindível para se situar no novo modelo social que começava a se impor. Dessa forma, via-se a importância de instruir e alfabetizar por meio da escola, através de campanhas, para dotar o Brasil com uma literatura infantil nacional.

Foi nesse ambiente de valorização da instrução escolar que emergiu uma preocupação em relação à carência de uma literatura adequada para as crianças brasileiras. Autores renomados da época, como Silvio Romero e José Veríssimo, esse segundo também crítico literário, empenharam-se em campanhas para que materiais literários fossem elaborados por brasileiros, já que o que chegara, até então, tratando-se de literatura infantil, eram as traduções dos contos oriundos da Europa. Para Veríssimo (1906), se fazia importante “[...] um material escolar não só feito por brasileiros, o que não é o mais importante, mas brasileiros pelos assuntos, pelo espírito, pelos autores trasladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que o anime” (Veríssimo, 1906, p. 6).

Todos os esforços nesses sentidos foram válidos e a produção de livros infantis teve início com o envolvimento e dedicação de intelectuais, jornalistas e professores na composição de livros que tinham um destino certo: o corpo discente das escolas que foram reivindicadas como indispensáveis para a solidificação do projeto de um Brasil moderno.

Os responsáveis pelas primeiras traduções e adaptações das obras estrangeiras para as crianças aqui no Brasil foram Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel. Devido ao trabalho desempenhado por eles, os *Contos das Mil e uma Noites* (1882), *Robson Crusóé* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888), *As Aventuras do Barão de Münchhausen* (1891), *Contos para filhos e netos* (1894) e *Dom Quixote de la Mancha* (1901) foram traduzidos para o português.

Outros clássicos, como os dos irmãos Grimm, de Perrault e de Andersen foram publicados nos *Contos da Carochinha* (1894), nas *Histórias da Avozinha* (1896) e nas *Histórias da Baratinha* (1896), assinados por Figueiredo Pimentel e editados pela Livraria Quaresma.

Em 1891, João Ribeiro traduziu o livro italiano *Cuore* e as traduções e adaptações de Arnaldo de Oliveira Barreto, realizadas a partir de 1915, integraram a Biblioteca Infantil Melhoramentos. No final do mesmo século, o livro *Contos Infantis* (1886), de Julia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira. Olavo Bilac e Coelho Neto, em 1904, editam *Contos Pátrios* e, em 1907, Julia Lopes de Almeida apresenta *As Histórias da Nossa Terra*. Em 1910, *Através do Brasil* de Olavo Bilac e Manoel Bonfim e sete anos mais tarde, Julia Lopes de Almeida retorna com a história *Era uma vez*. Encerrando esse primeiro período da literatura infantil brasileira, Teles de Andrade publica o romance *Saudade*, em 1919.

Nessa narrativa histórica cronológica, Lajolo e Zilberman (2007) também trazem a poesia, um gênero que merece destaque devido à sua importância no contexto da literatura infantil. Zalina Rolin publica, em 1897, *O Livro das Crianças*, em parceria com João Köpke. Olavo Bilac edita *Poesias Infantis* em 1904 e Francisca Júlia e Júlio da Silva, *Alma Infantil*, em 1912.

Antologias folclóricas e temáticas desse mesmo período aparecem como integrantes desse histórico da literatura infantil brasileira. Elas faziam parte de um acervo indicado para apresentações escolares: de Arnaldo Barreto, Ramon Roca e Teodoro de Moraes, *A Festa das aves* (1910); *Livro das aves* (1914), de Presciliana D. de Almeida; *A árvore* (1916), de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira.

Merecem, também, destaque entre as antologias folclóricas, o trabalho de Alexina de Magalhães Pinto: *Os Nossos Brinquedos* (1909), *Cantigas das Crianças e do Povo* (1916) e

*Danças populares e os Provérbios populares* (1917), máximas e observações usuais, obra em que anexou um “Esboço provisório de uma biblioteca infantil”.

Vimos, então, as obras – e o contexto do qual trazem fortes marcas – segundo Lajolo e Zilberman (2007), que estavam disponíveis para as crianças que frequentavam as escolas e preparavam-se para ser o futuro do país, como já era dito e visto naquela época por suas elites.

A literatura infantil brasileira marca seu início com Monteiro Lobato, criador da obra *O Sítio do Picapau Amarelo*, entre 1920 e 1947, além de outras obras destinadas ao público infantil. Lobato rompe um panorama de histórias oriundas da Europa, das adaptações das adaptações que começavam a falar de um mundo sem qualquer vínculo com a real experiência do leitor, como nos diz Zilberman (2003). Rompe, mas não o ignora, ou seja, o incorpora quando submete às regras os personagens, moradores do Sítio do Picapau Amarelo.

A saga dos heróis continua. Porém, Lobato moderniza, renovando a linguagem e as atitudes das personagens, evitando seu sepultamento. Como explana Zilberman:

Com tal decisão, o escritor revela-se simultaneamente um homem de sua época – porque permeável à influência do cinema e dos quadrinhos (veja-se por sua reiterada admiração por Disney, para ele, um dos maiores artistas do século) – e um atualizador, trazendo para a mentalidade de seu momento histórico o que lhe parecia ultrapassado ou envelhecido. A literatura infantil, como se afirmou antes, era a que experimentava mais nevrálgicamente esta dificuldade. Amarrada à contribuição do passado, não se renovava; e, com isto, impedia o aproveitamento do moderno, da atualidade, do tempo, em suma (Zilberman, 2003, p. 157).

Vemos, assim, que, com o desdobramento de sua obra, Monteiro Lobato insere seus personagens contemporâneos e acaba trazendo para a literatura infantil o sistema social vigente, com seus valores, comportamentos, organização, política e funções, representando, desse modo, a realidade de sua época. Cademartori (2010) contribui para essa linha de pensamento afirmando que

O revolucionário na obra de Lobato ganha maior abrangência na literatura infantil que ele inaugura entre nós. Rompendo com os padrões prefixados do gênero, seus livros infantis criam um mundo que não se constitui reflexo do real, mas na antecipação de uma realidade que supera os conceitos e os preconceitos da situação histórica que é produzida. O esforço de compreensão crítica do passado permite, em suas histórias, um redimensionamento do presente que, por sua vez, torna possível a prospecção, ou seja, o olhar para o futuro (Cademartori, 2010, p. 53).

A autora ainda salienta a consciência social de Monteiro Lobato que o levava a ter um cuidado muito especial com o leitor. E quando falamos da literatura na escola, da literatura infantil na Educação Infantil, também consideramos a sua importância no processo social, tal qual era a preocupação de Lobato em sua obra. O livro é, sim, uma ferramenta eficaz, que tem

a condição de modificar a percepção, de levar o leitor a um lugar particularmente importante em seu mundo ficcional.

Essa digressão história acerca do surgimento da literatura infantil e sua introdução na escola nos faz considerar muitos pontos sobre sua importância para o universo infantil. Tendo sua escrita direcionada para determinada faixa etária, contém obras capazes de apurar o imaginário, colaborar para a compreensão e resolução de conflitos internos de cada sujeito, de forma muito particular.

No Brasil, temos um programa que distribui de forma gratuita e universal conteúdo de apoio à prática educativa a professores e alunos das escolas públicas. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é organizado pelo Ministério da Educação em ciclos quadrienais alternados para atender a todas as etapas da educação básica: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além disso, o programa também atende às modalidades de ensino de Educação para Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial.

O programa compreende várias ações destinadas a adquirir e distribuir obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de recursos digitais, para as escolas públicas de Educação Básica do Brasil. Cabe destacar que todo o material pedagógico e literário é previamente avaliado por comissão do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Através desse programa é que muitas crianças têm acesso a livros de ótima qualidade literária.

Para organizar essa distribuição para a Educação Infantil, o FNDE optou pela classificação por faixa etária, também definida recentemente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa divisão busca respeitar o tempo de desenvolvimento de cada criança de acordo com suas particularidades e sem pular nenhum estágio do desenvolvimento infantil. Portanto, a Educação infantil para fins de escolha das obras literárias ficou organizada em três categorias: Creche I (0 a 1 ano e 6 meses); Creche II (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses) (Brasil, 2017).

Percorrer a trajetória da literatura infantil desde sua origem histórica nos fez observar que ela foi, e ainda é para muitos, rotulada no ambiente escolar com um caráter pedagógico, pois vimos que sua origem tem uma relação muito próxima com a pedagogia. Isto posto, percebemos que se deixa de contemplar o caráter artístico e estético da literatura infantil, dando ênfase unicamente para sua função didático-pedagógica.

Queremos pensar, todavia, a leitura infantil como produção estética-literária que potencializa o pensamento criativo do ser. Nas palavras de Coutinho,

A literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar. Acidentalmente, secundariamente, ela pode fazer isso, pode conter história, filosofia, ciência, religião. O literário ou o estético inclui precisamente o social, o histórico, o religioso, etc., porém transformando esse material em estético (Coutinho, 1978, p. 8).

É impossível, atualmente, desvincular a literatura infantil do ambiente escolar por completo. Todavia, é relevante a reflexão sobre de que forma ela está sendo utilizada. É necessário encontrar meios para que não seja vista apenas como uma ferramenta para ensinar conteúdos e, sim, como uma prática cultural, proporcionando uma aproximação do pequeno leitor com a produção artística. Vemos, então, a narrativa de histórias como um desses meios de aproximação.

A prática narrativa na sala de aula de Educação infantil propicia esse encontro da criança pequena com a literatura de uma forma muito prazerosa, criando vínculos entre o livro e o pequeno leitor. Temos, aqui, um “tripé cultural” de extrema relevância para a formação dos nossos pequenos e esta pesquisa direciona seus estudos para esta vertente: criança bem pequena – contação de histórias – literatura infantil.

Sem pretextos de utilizar a contação de histórias e a literatura infantil como fonte meramente didático-pedagógica, pensamos no seu sentido lúdico, artístico e estético que serve como inspiração à criança bem pequena, levando-a a assumir o protagonismo enquanto narradora de histórias. Pretendeu-se, assim, durante esse processo, analisar de que forma a literatura se constitui uma prática cultural potente nos seus processos criativos e inventivos.

### 3.3 A NARRATIVA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: O PROFESSOR CONTADOR DE HISTÓRIAS

O contador de histórias sentia-se orgulho de sua linhagem, de seu repertório e do nível de sabedoria de suas histórias, pois estas eram usadas como indicadores do presente, registros do passado e faziam alusões às coisas do mundo dos sentidos, bem como às do mundo além das aparências (Idries Shah, 1984 *apud* Machado, 2004, p. 19).

Contar histórias, a mais antiga das artes. algo intrínseco do ser humano. Avós, babás, velhas e inesquecíveis contadoras de histórias encantaram a infância com suas narrativas mágicas e fantasiosas e, através delas, muito ensinaram. Não frequentaram nenhum tipo de curso de “formação” para contar histórias e revelaram-se extraordinárias em sua arte. Todos somos contadores de histórias.

Na atualidade, vemos contadores de histórias tradicionais que convivem com contadores contemporâneos. Tivemos, nos anos finais do século XX, um “boom” de

contadores de histórias que surgiram, acredita-se, devido a um certo modismo ou, talvez, pela própria necessidade de se investir na comunicação entre seres humanos. Foi aí que tomamos conhecimento de um neologismo, uma expressão que se refere ao ato de contar histórias: *a contação de histórias* (Busatto, 2006).

A arte narrativa deixou de ter a característica dos tempos passados, quando os contadores tradicionais se reuniam ao final do dia, ao redor do fogo, para contar seus causos sem qualquer pretensão que não fosse a de entreter os familiares e amigos, contando suas aventuras ou transmitindo, através da oralidade, ensinamentos de seus antepassados. *Rapsodo* para os gregos, *griot* para os africanos (África Ocidental), *bardo* para os celtas, o contador de histórias, através dos tempos, recebeu muitos nomes.

Em consequência de todo esse movimento, surgiram encontros nacionais e internacionais de contadores de histórias, festivais, seminários, maratonas de contos, oficinas, cursos que atraíam pessoas interessadas, amantes da arte narrativa, da cultura de narrar e encantar. Houve uma mudança na intenção do contar, mas permaneceu o que é essencial: “[...] a condição de encantar, de significar o mundo que nos cerca, materializando e dando forma às nossas experiências” (Busatto, 2006, p. 10).

O contador de histórias contemporâneo atua em uma vertente de oralidade secundária. Segundo Busatto, “[...] encontra-se inserido no contexto de uma cultura letrada, se apropria da escrita, da impressão e das novas tecnologias” (Busatto, 2006, p. 29). Ele possui uma agenda, prepara-se para sua apresentação, prepara um espaço, um figurino, ensaia sua performance para se mostrar ao público que o aguarda para o espetáculo. O contador de histórias do século XXI é um artista que atua em uma área próxima às artes cênicas. Mas contar histórias não é como atuar no teatro, encenando uma peça.

O contador de histórias nasce pronto? Contar histórias é um dom? Como assim, fazer um curso de formação para contar histórias? Afinal, todo mundo sabe contar histórias! Esses são alguns tensionamentos importantes que nos levam a algumas reflexões acerca do tema. Como já dissemos no início desta seção, a arte narrativa é a mais antiga de todas as artes e o homem se comunica através das histórias desde seus primórdios, mas é importante registrarmos que as formas de contar essas histórias vão se modificando no decorrer dos tempos, assim como as histórias contadas.

Para responder a essas perguntas, contudo, é necessário que façamos mais algumas: Por que contar histórias? Para quem contar? Quando contar? Onde contar? Eis o pulo do gato! Para Regina Machado (2004), é fundamental entender do que se trata a arte de contar histórias e descobrir como esses contos desabrocham dentro de quem vai contá-los. A esse respeito, a

própria autora reflete sobre suas descobertas: “Do mesmo modo que a melhor forma de aprender sobre natação é entrar na água e nadar, tive de aprender a contar histórias para compreender minhas perguntas” (Machado, 2015, p. 32).

É importante saber que, ao contarmos uma história, tocamos corações, almas, sentimentos, emoções, ocuparemos um espaço sagrado onde nos foi permitido entrar para entregar um presente. Por isso, o contador de histórias deve saber exatamente o que está fazendo, pois esse encontro é uma experiência de relacionamento humano de qualidade ímpar e insubstituível.

*Uma vez, um antropólogo chegou em uma tribo africana no mesmo dia em que uma televisão foi levada para aquele lugar. Todos os habitantes da aldeia passaram três dias em volta do aparelho, assistindo a todos os programas com grande interesse. Depois, abandonaram a televisão e não quiseram mais saber dela. O antropólogo perguntou-lhes se não iam mais assistir aos programas.*

*– Não – disse um deles – prefiro o nosso contador de histórias.*

*– Mas a televisão – retrucou o antropólogo – não conhece muito mais histórias do que ele?*

*– Pode ser – respondeu o homem – mas meu contador de histórias me conhece (Yashinsky apud Machado, 2004, p. 33-34).*

Com esse relato, percebemos que as histórias são capazes de criar elos, vínculos de afetividade entre quem conta e quem houve. É assim também na sala de aula quando o professor se propõe a contar histórias para seus alunos, quando utiliza a narrativa de histórias em sua prática pedagógica. As crianças esperam pelas histórias contadas pelo professor que as conhece, histórias que enchem os olhos de alegria, inundam os corações de emoção e os rostos se tomam por expressões diversas.

As histórias ensinam, são formativas, afetam, divertem, instruem, encantam, edificam o mundo da criança. Ao narrarmos histórias para os pequenos, contribuímos para a manutenção da força da infância. E à medida que essa criança cresce, leva consigo essa potência de vida que as histórias lhe apresentam. As histórias abrem as portas do imaginário, fazendo com que o aprendizado ocorra de forma rica e prazerosa, suscitando nesse pequeno ouvinte o desejo de tornar-se um futuro leitor. Como salienta Abramovich (2001, p. 16): “Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão de mundo”.

Então, percebemos que esse encantamento que faz silenciar para ouvir, imaginar, viajar, relaxar, distrair, sorrir, chorar, sentir medo e que faz o coração acelerar traz, ao mesmo tempo, o gosto pela leitura, o interesse pelas histórias e pelos livros.

Mas, quando o professor costuma contar histórias para seus alunos? Por que conta histórias? Como conta histórias? Utiliza recursos para esse fim? Esse momento se encaixa em seu planejamento? É uma atividade artística que oportuniza momentos de criatividade não só para o aluno, mas também para o professor, que pode se valer de inúmeros recursos para enriquecer este momento, oportunizando, à criança, uma atmosfera inspiradora, repleta de estímulos criativos?

Algumas reflexões são importantes acerca dessa prática em sala de aula, já que, por ser considerada uma arte, pode acabar sendo interpretada apenas como um passatempo ou uma atividade para preencher alguma lacuna na rotina escolar. Na compreensão de Bello (2004):

Com frequência esta habilidade é elogiada porque as professoras que a desenvolvem conseguem acalmar as crianças naqueles momentos mais tumultuados da vida escolar, como numa substituição de última hora, um momento de recreio chuvoso ou uma atividade lúdica na semana da Páscoa. Mas com a mesma frequência, ouvimos de diretoras ou coordenadoras pedagógicas que essas mesmas professoras não podem esquecer os conteúdos curriculares e ficar “contando historinhas (Bello, 2004, p. 156).

A partir dessas colocações, é importante entender que a narrativa de histórias vai além de um entretenimento na sala de aula. Não deve ser vista como uma ferramenta que auxilia o professor em sua ação pedagógica e, sim, como um recurso que, através da arte, contribui para tornar a sala de aula um ambiente de estímulos narrativos, um espaço que potencialize a experiência, a criação e a imaginação.

As histórias possibilitam acesso, também, aos recursos culturais. Os contos tradicionais, por exemplo, podem dar, às crianças, um sentido mais significativo de respeito as suas próprias raízes. Segundo Girardello, “[...] as crianças não só vão aprender sobre outros povos; já que aprendemos não só através da semelhança como também da diferença, elas poderão aprender muito sobre suas próprias identidades culturais” (Girardello, 2004, p. 123).

Gostaríamos de ressaltar que uma das formas mais cativantes de envolver a criança é através da fantasia. É um dos elementos utilizados pela linguagem literária que tem se mostrado na educação uma forma de apresentação prazerosa e lúdica do meio natural e social. E isso pode ser oportunizado por meio de diferentes tipologias de linguagem, porém, aqui, particularmente, nos referimos à linguagem verbal, mais precisamente às histórias narradas. No entender de Giardello,

A performance narrativa é um evento com luz própria na sala de aula. A pessoa que conta e a que escuta uma história compartilham da mesma clareira imaginativa durante os minutos que dura a narração. Ainda que as imagens mentais sejam únicas para cada uma, entre elas vibra a centelha de um sentido comum (Girardello, 2004, p. 128).

O professor que conta histórias com amor, entrega, conhecimento e simplicidade ganha a atenção de seus alunos/ouvintes, conseguindo levá-los, através de um portal, para uma dimensão imaginária utilizando somente a voz, os gestos e expressões faciais e corporais.

As histórias habitam as escolas. Muitos professores se dedicam a essa tarefa de manter a dinâmica narrativa para suas crianças, sabendo que a maioria não vive esse momento em casa junto aos seus pais e avós, como costumava ser antigamente.

Esses momentos narrativos, em que se explora a oralidade, também são encontros que estimulam o protagonismo infantil, aguçando na criança ouvinte o desejo de contar as próprias histórias. Histórias conhecidas, repetidas, vividas ou inventadas, pois é um espaço inspirador de criatividade, no qual é possível potencializar a infância, dar espaço, vez e voz para que os pequenos possam se expressar livremente.

As histórias também são utilizadas como recursos terapêuticos. Bernardes e Gama (2019) nos dizem que é através da simbologia das histórias que o ouvinte encontra significados. Assim,

A linguagem simbólica é um valioso recurso que se esconde por trás da simplicidade das histórias e que é usada para explicar problemas, etapas ou fatos por meio de símbolos ou imagens direcionadas ao inconsciente humano, sugerindo possibilidades e alternativas. Graças a essa linguagem específica, as crianças veem as suas preocupações e desejos expressos (Bernardes; Gama, 2019, p. 4).

Por meio da linguagem simbólica, como se observa, o ouvinte se transporta para o próprio interior, pela força do seu sentido, pela emoção e pelo afeto, sem a necessidade de qualquer outro elemento que reforce esse processo.

De maneira lúdica, subliminar, se possibilita, através das histórias, o brincar, permitindo reformulações estruturais na maneira de ser, tornando-se, a história, um mecanismo para lidar com angústias e fantasias humanas. Contar histórias para as crianças é sustentar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a muitas perguntas, é encontrar ideias para solucionar questões, impasses, soluções que todos vivemos e atravessamos através dos problemas que vão sendo enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história. Fazer de conta é uma fonte de cura muito rica para as crianças. Bruno Bettelheim (1980), cujo foco era o entendimento do papel dos contos de fadas no desenvolvimento emocional da criança, a partir de um olhar psicanalítico, nos diz que,

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas esclarece sobre si mesma e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança (Bettelheim, 1980, p. 20).

Os contos de fadas desempenham um papel fundamental para o fortalecimento emocional da criança, podendo contribuir, desse modo, para o processo de superação de seus medos e angústias. Motivada pelos contos de fadas, a criança poderá aceitar com mais otimismo as dificuldades, as decepções e as decepções que encontrará pelo caminho, pois entende que, assim como nos contos, os esforços para superar tais adversidades poderão lhe dar a recompensa almejada.

As histórias também desenvolvem o potencial crítico da criança, aguçam a curiosidade, fazem com que ela pense, duvide, pergunte, se inquiete e argumente. Oportunizam, também, que ela tenha vontade de ouvir muitas vezes a mesma história ou até mesmo manifestar o seu desgosto e nunca mais querer ouvi-la novamente. Permitem, à criança, formular um opinião própria, criar seus próprios critérios e demonstrar suas preferências por esse ou aquele autor, escolher um gênero, elaborar suas ideias para, daí em diante, seguir seu caminho, identificando novos valores.

Nessa caminhada, a criança tem a oportunidade de conhecer novos escritores, por isso a importância de apresentar a ela o título da história que está ouvindo e o autor que a escreveu. Isso faz parte da formação do futuro leitor. Através das histórias aprende-se uma infinidade de coisas, conhece-se o mundo sem sair do lugar.

As histórias apresentam repertórios que afloram nossa sensibilidade, nosso desejo de aprender, de partilhar, de socializar. A educação é fundamental para o processo de socialização, assim, na escola, professores e alunos criam laços de afetividade e as histórias são elos para que esses laços sejam duradouros, para que a criança, em sua formação inicial, seja estimulada, encorajada, encantada pelo professor contador de histórias. Através do afeto, a criança pode receber não só informações, mas se munir de imaginação criadora.

Nossos ancestrais, contadores de histórias natos, já sabiam que para ensinar é necessário magia, entrega, envolvimento, emoção e imaginação para abrir espaço ao simbólico, pois é nesse abraçamento que corpo e mente ampliam nosso pertencimento por meio da palavra carregada de afeto. Desse modo, podemos compreender a nós mesmos e o mundo que nos cerca.

#### 4 HORA DO CONTO: QUANDO O PROTAGONISMO ACONTECE

Escutar a criança é não ter pressa, nem querer que ela “diga logo” alguma coisa. Assim, perguntar “e daí?”, no jogo dialógico do contar, não significa forçá-la a chegar a um sentido como quem espreme uma laranja para obter-lhe o suco. Escutar a criança é dar-lhe tempo para divagar, devanear, buscar a palavra certa, tatear suas lembranças, brincar com as imagens mentais, que são matéria-prima das histórias, como a argila na mão do oleiro de que fala Benjamin (2012) ao valorizar o caráter artesanal da narração oral (Girardello, 2018, p. 83).

Nosso cotidiano na Educação Infantil é permeado por acontecimentos que nos atravessam, momentos que nos marcam, nos afetam e modificam a maneira de vermos e sentirmos o mundo e a vida. Nas palavras e nas ações das crianças percebemos a riqueza desse universo, assim, quando oportunizamos a elas o momento da fala, do livre expressar-se no seu tempo e entregamo-nos para essa escuta, somos agraciados com momentos ímpares de beleza e muita sabedoria.

Por essas razões, nesta seção, apresentamos como foram nossos encontros narrativos, nos quais as crianças bem pequenas exerceram o papel de protagonistas. Esta seção está organizada por blocos temáticos para que possamos expressar de maneira mais clara como nossos encontros foram pensados, de que modo foram organizados e quais objetivos tivemos nas escolhas de cada recurso utilizado.

As crianças receberam nomes de personagens das histórias infantis para o registro desta pesquisa. São elas, nove meninas - Alice (*Alice no País das Maravilhas*), Anna (*Frozen*), Anastasia (*Cinderela*), Ariel (*A Pequena Sereia*), Bela (*A Bela e a Fera*), Maria (*João e Maria*), Wendy (*Peter Pan*), Aurora (*A Bela Adormecida*) e Karen (*Sapatinhos Vermelhos*), e seis meninos - João (*João e Maria*), Pinóquio (*Pinóquio e a Baleia*), Robin (*Robin Hood*), Aladdin (*Aladdin e Lâmpada Mágica*), Tom (*O pequeno Polegar*) e Peter (*Peter Pan*).

#### 4.1 HISTÓRIAS ACUMULATIVAS – BLOCO A – PRIMEIRO, SEGUNDO TERCEIRO, QUARTO E QUINTO ENCONTRO

**Figura 1** - Livro *O grande rabanete*, de Tatiana Belinky, e material cênico



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

**Figura 2** - Livro *A Casa Sonolenta*, de Audrey Wood, e material cênico



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

*O grande rabanete* (Belinky, 2017) e *A casa sonolenta* (Wood, 1989) são contos acumulativos. Esse gênero literário tem como característica principal a repetição. Essas duas histórias têm bastante em comum: apresentam várias ações, vários personagens que se repetem em sequência acumulativa, estimulando a memorização do texto e a ordem sequencial dos fatos, possibilitando, à criança, dar muitas risadas e se divertir.

O objetivo da escolha dessas histórias e recursos foi criar possibilidades de observarmos de que forma a criança faz a relação entre a narrativa e o material disponibilizado.

**Primeiro encontro:** 17/11/2022.

Espaço utilizado: Sala de aula – 13 crianças – registro com vídeo (11 minutos).

História: *O grande rabanete* – Tatiana Belinky.

Recursos utilizados: Almofada para sentar-se, almofada de contação de histórias com o cenário e personagens da história confeccionados em feltro, pandeiro e ganzá (instrumento musical de percussão, chocalho).

Em nossa roda de histórias, inicio a narrativa como costumamos fazer, cantando para chamar a história. A princípio ficam curiosos com a filmadora que coloquei para gravar, mas logo interagem contando até três, cantando e batendo palmas, voltando a atenção para a história. Nesse primeiro encontro, narro a história para poder registrar e observar como as crianças reagem e se comportam durante a narrativa.

Elas ficaram atentas durante todo o tempo em que narrei, usando material cênico que contribui para prender a atenção dos pequenos. João, atento a todos os detalhes, é crítico e argumentou durante a narrativa, mas não poderia deixar de narrar naquele momento para não perder o ritmo da história e não dispersar a concentração dos demais.

Após o término da narrativa, Alice – sobre a minhoca que apreze no final da história – comenta: - *“Tia Elen, eu tenho uma minhoca lá na minha casa!”*

E Anastasia rebate: - *“Mas eu não tenho minhoca na minha casa!”* Aproveito para explicar onde vivem as minhocas, onde podemos encontrá-las (essa conversa rendeu uma visita à horta do Ceim no dia seguinte para cavarmos e encontrarmos minhocas).

João, sobre o cachorro, um dos personagens da história: - *“Tia Elen, sabia que a Titica (sua cachorrinha de estimação) morreu? Agora tenho o Negão e ele é pulguento. A Titica tinha dodói e não gostava de tomar banho!”*

Bela participa da conversa dizendo: - *“Ti te to banho tonete!”* (Tem que tomar banho com sabonete!).

**Segundo encontro:** 18/11/2022.

Espaço utilizado: Refeitório – 5 crianças – registro com vídeo (20:48 minutos).

História: *O grande rabanete* – Tatiana Belinky.

Recursos utilizados: Almofada para sentar-se, almofada de contação de histórias com o cenário e personagens da história confeccionados em feltro, pandeiro e ganzá.

João foi o primeiro a manifestar vontade de contar a história. Acomodou-se sobre a almofada que estava no chão, da forma que se sentiu confortável, pegou o pandeiro e observou: *“Tá pesado!”* Tocou para que cantássemos com ele (para ele, porque não cantou). Tocou e explorou o instrumento, fazendo som raspando suas unhas sobre o couro do instrumento e batendo com a palma das mãos.

Em seguida, colocou a almofada de contação de histórias sobre suas perninhas, retirou da abertura (onde ficam guardados) os personagens da história e os trouxe para o cenário procurando organizá-los de acordo com a sequência narrativa – “*O vovô!*” –, notou que algo estava estranho e perguntou: – “*Ele pode ficar de ponta cabeça?*” Respondi: – “A almofada está virada, amor!” – “*Ah tá!*” – desvirou e continuou trazendo os outros personagens “exatamente” na sequência que a história apresenta e seguiu interagindo com os mesmos, ora como narrador, ora fazendo as vozes: – “*A vovó queridinha!*” – disse ele – “*A Alice*” (a neta que eles “batizaram” com esse nome). “*O au au*”, cujo nome ele quis saber e eu disse – “*O Totó*”. - “*Ah, o Totó!*”, e seguiu com o Mimi e o ratinho, sempre tentando inserir a música cada vez que um personagem chegava para ajudar o vovô a retirar o grande rabanete da terra, até a vez do ratinho, que foi quando o rabanete saiu da terra e ele comemorou encerrando a história dizendo: – “*Agora é a vez da Anna!*”. Ele escolheu (espontaneamente) quem seria o próximo colega a contar a história e ainda organizou o material antes de ceder o lugar para sua colega.

Anna sentou-se na almofada e cruzou as perninhas, colocou a almofada de contação de histórias sobre elas e foi organizando os personagens na sequência da narrativa, exatamente na ordem que está na história. Com delicadeza, mas com muita rapidez, trouxe os personagens para o cenário e sem dizer uma só palavra contou sua história em apenas três minutos. Anna é uma criança tímida, senti que talvez quisesse terminar logo sua apresentação, mas, ao mesmo tempo, era perceptível sua alegria e vontade de estar ali, como protagonista. Estava à vontade, foi espontânea e o tempo todo trazia um sorriso no rosto, curtindo com intensidade o seu momento.

João, sempre muito crítico e observador, disse: – “*Mas você não contou a história, não disse nada!*” Sempre dando “pitacos” na narrativa da colega: – “*Ô, vem mais pra frente!*” (para que ela colocasse o rabanete mais à frente no cenário) – “*Não vai caber o vovô!*”; “*Anna não chamou nada!*” –, querendo dizer que ela não chamava os personagens para ajudar o vovô. Expliquei a ele que esse era o jeito de Anna contar histórias e que cada um conta do seu jeito. Ele aceitou, mas não se convenceu.

Quando Anna terminou, Alice manifestou vontade de ser a próxima contadora de histórias, mas João interrompeu-a, dizendo: – “*Tem que ser Aurora, porque ela está de aniversário!*”. Aurora, no entanto, deixou que Alice contasse a história antes dela. Não interferi e deixei que resolvessem e se organizassem da maneira como achavam melhor. Ali eu era uma mera espectadora.

Alice é muito esperta e comunicativa. Tem uma oralidade bem desenvolvida. Adora conversar, contar histórias do seu cotidiano e fazer perguntas. Mas nesse dia ela optou por não conversar muito, sentou-se e foi mostrando para seus colegas os personagens, um por um, e também os colocou na sequência correta da narrativa. Pediu ajuda para cantar no início da narrativa, mas não inseriu a música durante a história, assim como Anna. Após terminar, puxou o rabanete e disse: – *“Tia, saiu da terra!”* Aplaudimos sua apresentação e ela organizou o material para que Aurora também pudesse contar.

Aurora não fala muito, sua oralidade ainda está em desenvolvimento. O pouco que fala quase não entendemos, costuma enrolar bastante sua fala. Sentou-se, pegou o pandeiro e começou a tocar para que cantássemos para ela. Colocou a almofada sobre suas pernas com o cenário virado para si. De forma mais introspectiva, ela brincou com os personagens, contando a história para ela mesma, ora colocando-os de forma aleatória no cenário, ora tirando-os. Ao lembrar da música que é refrão da história, pegou o ganzá e esperou que cantássemos para ela. Estava à vontade, feliz e muito tranquila, mas não se preocupou em contar a história para os seus colegas, mas sim curtir o momento com muita entrega e brincar de contadora de histórias. Fez para si com muita beleza, interagiu pouco, como se em alguns momentos estivesse mesmo sozinha, brincando de contar histórias.

**Terceiro encontro:** 21/11/2022.

Espaço utilizado: Refeitório – 4 crianças – registro com vídeo (20:48 minutos).

História: *O grande rabanete* – Tatiana Belinky.

Recursos utilizados: Almofada para sentar-se, almofada de contação de histórias com o cenário e personagens da história confeccionados em feltro, pandeiro e ganzá.

Tom disse que seria o primeiro a contar a história e foi logo se sentando no chão sobre a almofada. Pegou o pandeiro e o colocou sob suas pernas e mostrando os dedinhos contou: – *“Um, dois, Teis!”* Batendo no pandeiro com a palma da mãozinha cantou: – *“Pó pó, pó, pó, pó...”*, por exatamente um minuto! Até que Peter cansou de esperar e, batendo palmas, disse: – *“Êeeeeeee...”*, como se dissesse ao amigo, *“começa logo, por favor!”* Ele, assim como Aurora, colocou a almofada virada para si e começou a montar o cenário, porém, interagiu com o seu público o tempo todo, narrando a história e inserindo a música no refrão, tocando o ganzá. Ariel ajudou Tom a cantar e fez os gestos de puxar: – *“Puxa banete, puxa banete!”* Peter interferiu na narrativa de Tom, se aproximando dele, dizendo: – *“Não! Tom contando!”* Colocou os personagens no cenário, um de cada vez, seguindo a ordem narrativa, até que o rabanete saiu da terra. Mas sua história não acabou ali, ele reorganizou o cenário dizendo que eles (os personagens) iam comer e, segurando o rabanete, *“deu um pedacinho”*

para cada um. Aí sim, ele disse: – “*Vitória, vitória, acabou a história!*” Guardou os personagens na abertura da almofada e entregou para Peter, que estava, ali, ansioso, esperando sua vez de contar.

Peter pegou o pandeiro e tocou a “sua” música. Sentou-se, colocou a almofada sobre suas perninhas com o cenário virado para a sua plateia. Os personagens estavam misturados dentro da almofada e ele, com a almofada virada de ponta cabeça para si, conseguiu colocar no cenário primeiro o rabanete e o plantou na graminha e não na terra. Os outros personagens, ele os foi colocando sobre suas pernas junto com a almofada. Pediu ajuda para organizar os personagens, porém, deixei que ele organizasse a ordem, o que fez de forma bem aleatória. O vovô plantou o rabanete e o puxou. Peter fez questão de cantar a música do refrão da história e tocar o ganzá sempre que colocava um personagem para ajudar o vovô: – “*Puxa que puxa, não xaiu!*” Depois do vovô, ele foi apresentando o personagem que pegava primeiro, sem se importar com a ordem da sequência narrativa. Pegava e cantava, até o último: Vovô, Netinha, gatinho, cachorro e rato. Na última vez, cantou: – “*Xaiuuuu!*”

Eles se organizaram entre si e decidiram que quem iria contar em seguida seria a Wendy. O Peter ajudou sua amiga a organizar o material e sentou-se para ouvi-la. Wendy é o nosso bebê, ainda não completou três anos, mas é muito esperta. É detalhista, observadora e dona de um raciocínio rápido. Para contar a sua história, organizou todos os personagens diretamente no cenário, todos juntos, como se fosse uma “reunião de família”. O rabanete não estava escondido na terra, e sim exposto, como se já tivesse sido colhido. Ela tocou o ganzá algumas vezes e cantou para expressar que todos estavam fazendo força para colher o rabanete até que: – “*Xaiu!*” “*Êêêêê*”, ela comemorou feliz! Então, cantou e sacudiu o instrumento para encerrar sua narrativa.

Só faltava a Ariel, que também ainda não completou três anos. Contou até três mostrando os dedinhos e começou a tocar o pandeiro que estava sobre suas pernas, terminou e o colocou de lado. Puxou a almofada para colocá-la sobre suas perninhas e começou a “tagarelar”: – “*O baneti (rabanete), o vovô, o gatinho, o au au, a vovó o atinho (ratinho)*. Colocou todos sobre a almofada, tirou a almofada de suas pernas e a colocou no chão, pegou o pandeiro, colocou sobre as pernas, tocou, cantou, pegou o ganzá, tocou, cantou e esqueceu da história! Os instrumentos estavam bem mais interessantes para ela naquele momento. Ela era uma cantora, uma artista, e não uma contadora de histórias!

**Quarto encontro:** 22/11/2022.

Espaço utilizado: Sala de aula – 8 crianças – registro com vídeo.

História: *A casa sonolenta* – Audrey Wood

Recursos utilizados: Material cênico - cama da vovó (caixa de papel), colchão, travesseiro e todos os personagens confeccionados em tecido de algodão, pandeiro.

O João contou história para seus colegas. Sentou-se em uma almofada, tocou o pandeiro e pediu o ganzá. Perguntei por que queria o ganzá e ele respondeu: – “*Para cantar o puxa que puxa, tia!*” Aí percebi que ele confundiu as histórias, *A casa sonolenta* e *O grande rabanete*. Sem que eu precisasse falar, ele lembrou que essa era outra história e deu uma boa gargalhada. Observei que mesmo lembrando que essa história não era *O Grande Rabanete*, na qual inserimos a música cada vez que um personagem aparecia para ajudar o vovô, João pegava o pandeiro sempre que colocava um personagem na cama da vovó e o tocava, sem cantar.

As duas histórias têm personagens em comum e são acumulativas. Acredito que foi por esse motivo que, de alguma forma, João associou que era interessante marcar a entrada do personagem com a música. João não colocou os personagens uns sobre os outros como acontece na história e sim um ao lado do outro – cachorro, gato, pulga, menino e vovó. – “*Onde tá a pulga tia?*” Ele já a havia colocado na cama, porém, lembrou que ela era a última a aparecer na história, já que era ela quem fazia toda a confusão mordendo o rato. Contou a história sem seguir a ordem narrativa, mas trazendo todos os personagens, um de cada vez para a cama da vovó, até que a pulga mordeu o rato e acordou todos, quebrando a cama da vovó, que ele virou, derrubando todos no chão, simulando a queda dos personagens, fazendo uma bagunça bem divertida.

**Quinto encontro:** 23/11/2022.

Espaço utilizado: Refeitório – 4 crianças – registro com vídeo.

História: *A casa sonolenta* – Audrey Wood

Recursos utilizados: Material cênico: cama da vovó (caixa de papel), colchão, travesseiro e todos os personagens confeccionados em tecido de algodão, pandeiro.

João não faz cerimônia e lá vai ele, novamente, contar a história para seus amigos. Ele gosta de ser o primeiro. Apesar de já ter contado, deixei que o fizesse novamente, pois manifestou desejo e pensei ser importante para observar se faria algo diferente na sua narrativa. Sentou-se com as perninhas abertas e colocou o material na sua frente, a caminha bem perto de si e os personagens espalhados no chão em frente à cama. Nesse dia não houve confusão, ele sabia que iria contar *A casa sonolenta* e disse: – “*Vou contar a história da vovó!*”

- “*A vovó*” –, disse ele, colocando a vovó sobre a cama.
- “*O menino em cima*”.
- “*O cachorro em cima*”.
- “*O gato em cima*”.
- “*A pulga... não, é o rato*”.
- “*E a pulga. Ai ai ai*” – disse ele, fazendo a pulga picar todos os personagens que acordaram e quebraram a cama. Virou tudo e disse: – “*Agora é a Anna que vai contar!*” – e foi se sentar para ouvir a amiga.

Anna é tímida, mas gosta muito de contar histórias, sempre quer participar. Não conta se expressando através da fala. Apesar de já ter sua oralidade bem desenvolvida e se comunicar com clareza, ela prefere mostrar como se estivesse brincando com os personagens, mas sempre tem o cuidado de seguir a sequência narrativa. É sempre rápida. Ela curte estar ali, na frente dos amigos, contando histórias; faz questão de participar; gosta de receber atenção de todos, mas não se demora no que tem a fazer. Nesse dia, organizou a cama da vovó com o colchão e o travesseiro e já foi “contando” a história sem falar uma única palavra, não cantou para iniciar a história, mas manteve-se sorrindo, demonstrando sua felicidade em estar ali. Quando chegou a vez de trazer o gato, ela falou: – “*Olha o meu miau!*” – e o mostrou para seus colegas. E foi só o que disse. Seguiu trazendo os outros personagens até a pulga picar o rato e acordar todos. Desfez a caminha sorrindo, mostrando para nós que a história havia acabado.

Robin sentou-se com as perninhas esticadas para a frente, juntinhas, e colocou a cama da vovó sobre elas. Pegou o gato e disse: – “*Ele quer deitar!*” Pegou a pulga e a colocou sobre o pequeno travesseiro: – “*Ela quer deitar!*” E assim ele colocou todos os personagens, que “queriam” se deitar, na cama. Pegou o pandeiro e disse: – “*Agora eu vou cantar!*” Tirou a cama de cima de suas pernas e a colocou ao seu lado. Disse que queria cantar a música do cavalinho, mas que não sabia e, assim, só tocou o pandeiro (eu também não sabia qual era essa música, não pude ajudá-lo), depois ele disse que ia cantar a música do unicórnio, mas só tocou o pandeiro (também não conheço essa).

Na história de Robin, o rato não existia. Quando o colocou no cenário (cama), disse que era um tubarão, o segurava pelo rabo (do rato), mostrava para os colegas, afirmando ser um tubarão. Se distraiu por alguns segundos brincando com a sua bermuda e logo voltou a segurar o pandeiro, dizendo que ia cantar e cantamos com ele. Então, disse sorrindo: – “*Agora eu já fiz tudinho!*”; “*E agora é a Bela!*”. Robin tem autismo leve e é bem seletivo em relação às propostas que apresentamos em sala de aula. Há algumas delas que prefere não

participar e, se insisto, fica irritado, sente-se incomodado, procura um canto para se isolar, não gosta de ser contrariado, porém, a contação de histórias é algo que o interessa, tanto se sentar e ouvir, quanto participar contando para seus colegas.

Bela se sentou e começou a mostrar os personagens para seus colegas: – “*Olha o miiau!*”; “*Olha, o cachorro!*”; “*Olha, a vovó!*”; “*Olha a pulga!*” Segurou o pandeiro e tocou. Colocou o “*au-au*” na caminha, colocou o rato e o Robin falou: – “*O tubarão!!*” Ela balançou a cabeça negativamente e disse: – “*Não! É o “ato!”* (rato). Colocou o gato deitado aos pés da cama, deixando a vovó e o menino fora da cama, deitados ao seu lado, na almofada em que estava sentada. Perguntei: – “A vovó e o menino não vão se deitar na cama?” Ela respondeu: - “*Não!*”, apontou com o dedinho, me mostrando que eles ficariam ali onde estavam. Perguntei: – “E a pulga, Bela? Onde está?” Ela perguntou levantando as mãos: – “*Cadê?*” – e a procurou, encontrando-a atrás de si. Pegou a pulga e mostrou para nós que ela estava picando a sua barriga. A pulga não picou os animais da história, mas sim a sua barriga e, quando a pulga a picava, dizia: – “*Ai, ai, ai, ai!*” e sorria, achando muito divertida a sua história. Olhou pela porta de vidro e viu o parque, disse que queria ir ao parque, esquecendo da história por alguns segundos. Perguntei: – “Acabou a história?” Ela colocou as mãozinhas no rosto e abaixou a cabeça, demonstrando que não queria que a história acabasse (sempre faz esse gesto quando fica triste). Ela estava dividida entre continuar a história e ir ao parque.

#### 4.2 POEMA – BLOCO B – SEXTO E SÉTIMO ENCONTRO

**Figura 3** - Recurso narrativo história na lata - poema *A casa e seu dono*, de Elias José



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Para esses dois encontros, o gênero literário selecionado foi o poema *A casa e seu dono* (José, 2022). Seu conteúdo é muito rico, apresentando vários tipos de moradias e os animais que vivem em cada uma delas.

Esse poema foi apresentado para as crianças em forma de história cantada, o que a tornou ainda mais atraente para o grupo. Oferecendo esse recurso (história na lata), tivemos

como objetivo observar como as crianças se organizariam para a sua performance enquanto protagonistas, se apresentariam em forma de história cantada, como ouviram anteriormente, ou se escolheriam outra forma de contar. Observamos, também, suas preferências pelas cores, animais e a possível associação com suas moradias, trazendo para esse momento registros de suas memórias, de suas vivências.

**Sexto encontro:** 24/11/2022.

Espaço utilizado: Sala de aula – 5 crianças – registro com vídeo.

Poema: *A casa e seu dono* – Elias José

Recursos utilizados: Material cênico – história na lata – Lata, casas confeccionadas em EVA com os personagens no verso, pandeiro e ganzá.

João sentou-se na cadeirinha e colocou o ganzá no pé, preso com um elástico, como costume fazer quando conto histórias para eles. Primeiramente, ele olhou bem o material, o examinou como se não o conhecesse (mas já o conhecia, só não havia contado essa história antes). Essa história é um poema e eu o conto para eles em forma de “história cantada”, como se fosse uma música, mas ele preferiu apenas mostrar as casinhas, virando-as para mostrar para seus colegas quem morava em cada uma delas. Esqueceu que estava com o ganzá preso ao pé e não o tocou.

Nesse dia, havia uma outra professora e mais uma estagiária na sala e percebi que João ficou um pouco tímido com a presença delas, pois geralmente é bem descontraído e adora contar histórias. Ele encerrou sua história assim, sem falar nada, apenas mostrando o material, ilustrando, dessa forma, a história para seus colegas. Ao terminar, fez questão de organizar o material para seu colega contar e em seguida foi se sentar para ouvi-lo.

Romeu sentou-se na cadeirinha, mas não alcançou seus pés no chão, pois é bem pequeno, então resolveu se levantar e contar sua história em pé, sentindo-se mais à vontade, pois, assim, podia bater o pezinho no chão e tocar o ganzá. Mostrava as casinhas, virava-as e, do seu jeitinho, ia dizendo quem nelas morava. Quando mostrou todas, bateu feliz no pandeiro e disse: – “*Vitória, vitória, acabou essa história!*”

Ariel também se sentou na cadeirinha e, sorrindo, mostrou a primeira casinha: – “*A menina!*” – disse, ele, mostrando quem morava na casa de gente! Depois, lembrou que não havia cantado para começar a história. Pegou o pandeiro e esperou para cantássemos juntos com ela enquanto tocava. Largou o pandeiro no chão e continuou a história de onde havia parado, mostrando e sorrindo o tempo todo. Mostrou a última casinha e saiu saltitando para sentar-se no tapete, feliz por ter contado sua história.

Depois que encerrei nossa roda de histórias, deixei o material por ali, como se tivesse esquecido de o recolher. Romeu foi até lá (havia duas cadeirinhas, já que uma servia para apoiar o material e a outra para eles se sentarem para contar histórias), segurou o pandeiro com uma das mãos e com a outra começou a contar histórias, mas percebeu que era difícil segurar as casinhas somente com uma mão. Então, colocou o pandeiro entre suas pernas e com as duas mãos livres começou a contar a história. Nesse momento, as outras crianças já estavam dispersas, brincando entre si, correndo pela sala. João se aproximou de Romeu, sentou-se em uma das cadeirinhas e disse para ele: – “*Ô, sente aqui!*”, mostrando-lhe a outra cadeira, – “*Você vai ser o “tocador!”*” E assim se organizaram, um tocou e o outro cantou. João disse: – “*Nossa história já vai começar!*”, e chamava Romeu de “cantador”. Parecia algo ensaiado, foi lindo de ver e viver esse momento tão espontâneo entre os dois, ali brincando de contar histórias. Romeu mostrava a casinha e João narrava, uma dupla de contadores de histórias! Eu era a única espectadora naquelas alturas e foi um espetáculo! Assim permaneceram por alguns minutos, até que a história ficou em segundo plano e eles ficaram envolvidos com a cantoria mesmo.

Foi uma oportunidade riquíssima e única poder observar que, mesmo tão pequenos, tiveram iniciativa, pensaram, conversaram entre si e se organizaram para se “apresentar”, sem pensar em pedir ajuda, como se estivessem sozinhos e tudo dependesse apenas dos dois. João era o líder da brincadeira, tinha as ideias, e Romeu acatava tudo. Como um bom parceiro, seguia as orientações do colega que insistia em chamá-lo de “cantador”. Era, para eles, apenas uma brincadeira, porém, muito séria e organizada.

**Sétimo encontro:** 25/11/2022.

Espaço utilizado: Refeitório – 5 crianças – registro com vídeo.

História: *A casa e seu dono* – Elias José

Recursos utilizados: Material cênico – história na lata – Lata, casas confeccionadas em EVA com os personagens no verso, pandeiro e ganzá.

Alice é muito expressiva, comunicativa, inteligente e observadora. Gosta de contar histórias sobre o seu dia a dia, sempre pede para contar histórias e essa é a sua preferida. Mas quando sentiu que era o centro das atenções, ficou um pouco retraída e levou um tempinho para se soltar e sentir segurança para começar. No entanto, aos poucos, procurando interação com seus colegas, buscando-os com o olhar, ela conseguiu o que queria e seus amigos começaram a interagir, fazendo com que ela sorrisse e iniciasse a história. Cantou, tocou e mostrou as casinhas para os colegas. As casinhas estavam dentro da lata e ela disse: – “*Tia, eu não consigo achar a casinha direito!*” – “*Pode tirar!*” –, eu falei. Então, ela tirou todas e as

colocou sobre o banco onde estava sentada, foi mostrando cada uma e contando, mas logo se confundiu e pediu ajuda para saber qual ainda não havia mostrado.

Um progresso aqui com nossa pequena Anna que, dessa vez, falou um pouco mais. Não apenas mostrou as casinhas, mas também falou para seus colegas quem morava em cada uma. Sempre sorrindo, mas também sempre objetiva, sem rodeios, ela encerrou assim que percebeu que já tinha mostrado todas as casinhas. Levantou-se, deixando o lugar para que o João pudesse contar a história.

João é o contador oficial, faz questão de contar história todos os dias, só não conta se não estiver presente. Dessa vez, recontou a história de forma bem diferente, buscando a interação do seu público, fazendo perguntas: – “*De quem é essa casinha?*” – perguntava ele, mostrando a casinha para os colegas. – “*Qual é essa casinha?*” – e aí, ele mostrava o personagem.

Anastásia não cantou. Foi logo pegando a primeira casinha, mostrou e disse: – “*Essa é a casa de barata, mas ela não tem porta!*” –, seguindo assim a história toda. Ela percebeu que todas as casas tinham detalhes diferentes e, antes de mostrar, olhou com muita atenção cada uma, passando seus dedinhos sobre os detalhes e comentando o que observava, em seguida, virava a casa e a mostrava aos colegas, dizendo quem nela morava.

Karen criou sua própria música, que falava de casas e animais, para começar a contar a história. Ela é incrível, parecia uma professora aplicando uma prova oral para sua turma: – “*Quem mora nessa casa é?*” – e ficava esperando a resposta. Assim que seus colegas respondiam, dizia: – “*Muito bem!*” – e batia palminhas. Foi dessa forma que ela contou toda a história, buscando a interação com todos que estavam ali. Ao final, pegou o pandeiro e cantou a música da *borboletinha* para encerrar sua “aula”. Um detalhe: Karen não costuma me ouvir contando histórias, pois estuda no período vespertino (eu trabalho no período matutino). Sua professora não conta histórias com muita frequência e, quando conta, costuma ler as histórias para as crianças e mostrar-lhes o livro. Karen contou de uma maneira diferente da que costumo contar para minhas crianças. Sem nenhuma influência, contou de um jeito leve, livre, usando sua criatividade, as próprias ideias. Foi lindo!

#### 4.3 NARRANDO COM O LIVRO *POP UP* – BLOCO C1 – OITAVO E NONO ENCONTRO

**Figura 4 - Livro *O Ursinho apavorado*, de Keith Faulkner**



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

A escolha dessa história não foi nada difícil, pois se trata de uma das tantas histórias incríveis de contar e que as crianças amam ouvir. Uma história com a qual muitos pequenos se identificam, porque fala a respeito da hora do sono, de um personagem que, apesar de muito pequeno, como elas, já dorme em sua cama, no seu quarto e não mais na cama do pai e da mãe. No início da narrativa já é possível prender a atenção das crianças, que também se impressionam com as imagens que saltam do livro a cada página virada.

O livro *O Ursinho apavorado* (Faulkner, 2004) traz dobraduras enormes em todas as páginas, com lindas ilustrações, brincadeiras gráficas que apresentam um certo realismo às suas figuras. Uma história que aguça a curiosidade, que mexe com os sentimentos, como o medo, a coragem, a segurança, a emoção da aventura e a possibilidade de explorar sons e ruídos assustadores.

É uma história que oferece um leque de possibilidades para o campo da observação, de quão potente pode ser a capacidade narrativa da criança bem pequena diante de uma história com a qual a maioria se identifica e, portanto, faz associações com as próprias vivências.

**Oitavo encontro:** 28/11/2022.

Espaço utilizado: Sala – 12 crianças – registro com vídeo e fotos.

História: *O Ursinho apavorado* (livro *pop up*) – Keith Faulkner – Editora Companhia das Letrinhas.

Recursos utilizados: Livro, pandeiro.

Wendy sentou-se na cadeirinha diante de seus colegas, que estavam todos acomodados no tapete. Estava visivelmente feliz, sorridente. Tocou o pandeiro e cantou, mas começou a história muito tímida, com o livro fechado. Aos poucos, sempre sorrindo, se soltou e, com dificuldade, pois o livro é grande para suas mãozinhas tão pequenas, conseguiu abri-lo e mostrar as imagens que saltavam das páginas para a sua plateia que aguardava a história, dizendo: – “*Vai, vai, vai!*” Wendy não folheou o livro todo, se prendeu em duas páginas e, em seguida, já abriu a última, finalizando a história, contando que o barulho que o ursinho ouvia era o ronco do papai: – “*O papai ta ‘domindo’!*” Todos aplaudiram e ela sorriu, feliz. Levantou-se, pegou seu bico que havia deixado de lado para contar a história e sentou-se no tapete.

Alice cantou, pegou o livro, abriu, mostrou o grande rinoceronte com seu chifre pontudo para seus amigos, mas, em seguida, abriu a última página para dizer que não precisavam sentir medo. Com um lindo sorriso, ela disse: – “*É só o papai urso dormindo!*”

Peter olhou o livro e contou a história para si, com o livro aberto sobre suas perninhas, fazendo vozes enquanto olhava o leão, o elefante, o gorila, o rinoceronte. Quando chegou na última página, ele virou o livro para seus colegas e disse: – “*Era o papai!*” – e fez a carinha mais sapeca desse mundo!

Anna folheou o livro sorrindo, mas virado para si, em silêncio, como na maioria das vezes que conta história. Teve o cuidado de abrir todas as páginas, mas só mostrou para os amigos quando chegou ao final, para mostrar que era o papai que estava fazendo todo aquele barulho.

**Nono encontro:** 29/11/2022.

Espaço utilizado: Sala – 12 crianças – registro com vídeo e fotos.

História: *O Ursinho apavorado* – Keith Faulkner – Editora Companhia das Letrinhas

Recursos utilizados: Livro, pandeiro.

Com o bico na boca, Romeu não falou muito, mas esse contador de histórias tocou o pandeiro e fez questão de abrir as páginas do livro e virá-lo, com dificuldade, para que seus colegas pudessem ver as ilustrações grandes e coloridas. O livro é grande e eles são ainda bem pequenos, então, se atrapalham um pouco, mas não desistem. Eles gostam bastante desse tipo de material. Percebi que ele também não abriu todas as páginas, mas a última, essa não poderia faltar, e, ao mostrar aos amigos, eles falaram: – “*Era o papai!*” – já que Romeu estava com o bico na boca e nada disse. Eles adoram essa parte da história.

João é sempre muito crítico quando está ouvindo história, pois presta atenção em todos os detalhes. Na sua vez de contar, ele estava excepcionalmente sem muita vontade, mas quis ir à frente mesmo assim. Sentou-se e folheou o livro, olhou, fechou, abriu novamente, mostrou algumas páginas para seus colegas, não falou nada, mas quis cantar para chamar a história.

Os colegas já estavam dispersos, apenas alguns continuavam sentados no tapete aguardando a vez de Anna contar história, enquanto outros já corriam pela sala, brincando. Mas Anna não se importou se havia plateia ou não, sentou-se, pegou o pandeiro e o colocou sobre suas perninhas, pezinhos pendurados e balançando no ritmo da música, cantou e tocou. Anna é uma criança de poucas palavras. Os momentos em que mais vejo ela falar é quando está “lendo” ou contando histórias. Ela realmente ama os livros e as histórias. Anna não forma frases, mas fala o nome de todos os personagens das histórias e nesse dia não foi diferente.

Sua narrativa aconteceu através de palavras soltas: – *“O macaco! O ursinho! O leão! O papai!”* E foi assim, despreocupada, com o movimento de vai e vem de seus colegas, que narrou com o livro sobre suas perninhas, folheando, olhando as ilustrações, como se contasse a história para si, apesar de olhar para seus colegas (três ou quatro) vez ou outra. Ela não se importou quando Alice chegou ao seu lado e lhe disse: – *“Você não está mostrando!”* –, nem fez conta da presença da amiga e continuou, imersa em seu momento de contadora de histórias, exercendo seu protagonismo de forma plena.

Sem muita cerimônia, Ariel sentou-se, tocou o pandeiro, cantou, largou o pandeiro e pegou o livro. Ela é sempre muito prática. Contou folheando as páginas e “conversando” com cada personagem que saltava do livro. Ela foi rápida e, em apenas dois minutos, folheou o livro todo, duas vezes, na segunda de trás para a frente, sempre sorrindo e “conversando”, o que pouco entendíamos, até que, com o livro ainda aberto sobre suas perninhas, pegou o pandeiro e disse: – *“Acabou!”* – e bateu no pandeiro esperando as palmas da “plateia”.

Com o pandeiro nas mãos, Bela me procurou com o olhar, aquele olhar que toca a alma. Sorriu e, em seguida, olhou para seus colegas, os convidando a cantar com ela. Cantamos e ela apenas tocou o instrumento sorrindo. Quando acabamos, ela pegou o livro, mas não o abriu. Mostrava o livro fechado, pendurado na sua mãozinha direita e perguntava virando a mãozinha esquerda para cima: – *“Cadê? Cadê? – (o papai). “Não tem!”* Percebi que ela lembrava trechos da história e os ia contando com o livro fechado. Buscava as imagens na sua memória e olhava o tempo todo para mim. Foi assim que ela contou a história. Ao final, largou o livro, pegou o pandeiro e quis tocar um pouco mais.

### 4.3.1 Narrando com o livro brochura – Bloco C2 – Décimo encontro

**Figura 5** - Livros: Chapeuzinho Vermelho e Os três Porquinhos



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Os dois livros selecionados da Coleção Clássicos Gigantes, *Chapeuzinho Vermelho* (2013) e *Os três Porquinhos* (2013) sempre encantam e não poderiam ficar de fora dessa experiência, já que são umas das primeiras histórias desse gênero com as quais as crianças têm contato. Para apresentar os clássicos da literatura infantil para os pequenos existem, hoje, vários recursos bem interessantes. Neste bloco, apresentamos a experiência das crianças com os livros brochura e essa escolha foi feita para que pudéssemos observar se esse recurso encanta mais, menos ou não faz diferença para elas. Os livros escolhidos são grandes, de material simples, porém, muito bem ilustrados e coloridos.

**Décimo encontro:** 30/11/2022.

Espaço utilizado: Sala de aula – 11 crianças – registro com vídeo e fotos.

Narrando os Clássicos com livros.

Recurso disponibilizados: Livros brochura. Os clássicos *Chapeuzinho Vermelho* e *Os três Porquinhos*.

Romeu sentou-se sobre a almofada com o livro e o segurou virado para seus colegas (da forma correta) para que todos pudessem acompanhar a história. Quando chegou na página onde há a ilustração de Chapeuzinho caminhando pela floresta, ele pegou o pandeiro para tocar e cantar (nesse momento ele olhou para mim, para que eu o ajudasse) e cantamos todos: – “Pela estrada afora eu vou bem sozinha ....” Terminada a música, ele voltou a segurar o livro e continuou a história até o final, quando disse, feliz: – “E vitória, vitória, acabou a história!” Ele gosta muito dessa parte.

Alice fez sua introdução muito parecida com a de Romeu, só que, nesse dia, ela estava muito mais falante e com vontade de contar a história. Eles observam muito uns aos outros e, em algumas coisas, percebo que se imitam. Acredito que isso proporciona segurança para eles nesse momento. Alice é muito expressiva e fez caras e bocas para contar as peripécias do lobo: – “*E o lobo entrou na casa da vovó! E o lobo engoliu a vovó!*” - franziu a testa por várias vezes, demonstrando indignação quando o lobo engoliu a vovó. Nesse momento, Anastasia comentou: – “*Olhe! Os dentes afiados! Uhaaaaa!*” Ao final, Alice demonstrou muita satisfação quando o caçador apareceu e expulsou o lobo.

Wendy também se sentou na almofada, cantou, tocou o pandeiro e logo já cantou a música que Chapeuzinho canta no caminho para a casa da vovó. Sempre sorrindo, ela mostrou com o dedinho a mamãe, a cesta com os doces e já foi para a página onde o lobo aparece na cama da vovó. Ficou brava com o lobo e fez cara de surpresa quando o caçador apareceu. Ficou feliz quando mostrou vovó e Chapeuzinho se abraçando, no final. Ela mesma bateu palmas para comemorar o final feliz.

Peter gosta muito de contar história, mas virar o livro para o seu público não é a sua praia. Ele gosta de ver o que está contando e o livro fica sempre virado para si, embora ele interaja com os colegas. Cantou a música preferida por todos nessa história, contando que Chapeuzinho já estava a caminho da casa da vovó! E é claro que todos cantaram juntos. Folheou o livro, chegou até o final, sem dizer quase nada, então o fechou o livro e sorriu lindamente!

Tom preferiu ficar de joelhos sobre a almofada. Cantou, tocou o pandeiro e em seguida colocou o livro apoiado no chão, à sua frente, virado para seus colegas. Assim, foi virando cada página e, é claro, que cantou para levar Chapeuzinho até a casa da vovó. Ele gosta que todos fiquem em silêncio quando está contando história. Quando isso não acontece, pede silêncio, levando o dedo indicador à boca. Cantou várias vezes – ele gosta de cantar –, até que Peter, impaciente, pediu: – “*Conta a história!*” –, mas Tom pediu silêncio, fazendo o sinal. Por fim, encerrou feliz e cantando, é claro!

#### 4.4 DEDOCHES – BLOCO D1 – DÉCIMO PRIMEIRO ENCONTRO

**Figura 6 -** Dedoches do clássico *Chapeuzinho Vermelho*



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Existe uma gama imensa de dedoches no mercado, de todas as histórias possíveis e imagináveis, assim como há, também, a possibilidade de confeccionar esse recurso com uma infinidade de materiais, desde os mais simples, como os feitos com materiais recicláveis, até os mais sofisticados, feitos com tecidos e espumas.

Dedoches são bonecos manipulados com um ou dois dedos, sendo um recurso que chama a atenção das crianças e desperta sua curiosidade. Para essa experiência, escolhemos dedoches do clássico *Chapeuzinho Vermelho* (Figura 6), um material lindo, com riqueza de detalhes em todos os personagens, com suas características bem-marcadas, o que facilita bastante a identificação por parte das crianças.

Eles oferecem muitas possibilidades para o contador de histórias experiente. Por isso, nos interessa observar de que forma vai servir para o pequeno contador de histórias, que assume esse papel sem a preocupação de impressionar o público, sabendo, é claro, que são dedoches e servem para colocar em seus dedinhos, pois já ouviram essa história contada com esse recurso.

**Décimo primeiro encontro:** 01/12/2022.

Espaço utilizado: Sala – 13 crianças – registro com vídeo e fotos.

História: *Chapeuzinho Vermelho*

Recursos utilizados: Dedoches – Chapeuzinho Vermelho, mamãe, vovó, lobo, lenhador.

Para iniciar a história, Alice não quis cantar, nem tocar o pandeiro, preferiu começar a história segurando o dedochê de Chapeuzinho Vermelho. Colocou-o em seu indicador direito e cantou: – *“Pela estrada afora eu vou bem sozinha, levar esses doces para a vovozinha...”*! Depois de cantar, em pé, ela resolveu olhar, “examinar”, observar os outros dedoches e identificá-los, mostrando-os para seus colegas. Quando tinha dúvida, me perguntava: – *“Essa*

*é a mamãe, tia?” “E essa é a vovó, tia?”* Por alguns minutos, Alice esqueceu-se de que estava contando história para seus colegas e, com seus dedinhos delicados, olhou cada detalhe dos personagens, como se estivesse brincando de bonecas – ajeitou os cabelos, as roupas, os organizou sobre a mesinha, um ao lado do outro, e só depois de “matar” sua curiosidade é que resolveu contar a história.

Esse processo durou muito pouco. Logo ela se virou para a mesinha, onde estavam os outros personagens, e começou a “brincar” contando a história para si, como se não houvesse mais ninguém ali com ela além dos dedoches – personagens da história. As outras crianças continuaram sentadas, observando e aguardando pela história. Foram longos cinco minutos nos quais Alice mergulhou no que estava fazendo, curtiu tudo com muita intensidade, sem pressa, sem falar mais alto e sem se movimentar muito prendeu a atenção de seu público, pela simples entrega de estar presente, de deixar ver e sentir que estava sendo prazeroso para ela naquele momento, no qual exerceu o seu protagonismo sem se preocupar em ser a protagonista.

Aladdin, ao contrário de Alice, preferiu se sentar no chão, sobre uma almofada. Colocou os dedoches no chão, entre suas pernas, e sem falar absolutamente nada, ia pegando os dedoches e os mostrando aos colegas as cenas do clássico. Enfatizou a cena em que o lobo engole a vovozinha, abrindo a boca do lobo e colocando a cabeça da vovó dentro dela. Em seguida, pegou o caçador que salvou a vovó e, com o seu machado, deu uma lição no lobo, que fugiu (nesse momento escondeu o lobo atrás de si). Ele não tocou nos dedoches da Chapeuzinho e da mamãe, exceto na hora de organizá-los no chão. Percebi que o lobo, a vovó e o caçador chamaram mais sua atenção. O interessante foi que enquanto Aladdin estava “mostrando” os personagens para sua plateia (contando a história a seu modo), Alice, que estava sentada no colo de nossa auxiliar de turma, fazia a narrativa, atenta aos movimentos da história narrada por Aladdin.

Em relação a Romeu, Bela, Anna e Wendy, observei, durante suas “apresentações”, muitas coisas em comum, por isso optei por registrar em um só parágrafo esses momentos. Os quatro escolheram contar a história sentadinhos na almofada, com as perninhas abertas e os dedoches colocados no chão, à sua frente, demonstrando encantamento com o material. Me chamou muito a atenção a delicadeza com que a Bela apreciou cada detalhe – foi realmente lindo esse momento! Suas mãozinhas segurando com cuidado, como se o dedoches fosse um ser com vida, examinando com um olhar atento, tocando com a ponta dos dedinhos e, ao mesmo tempo, mostrando em si o que estava vendo: olhos, nariz..., sorria feliz e mostrava para seus amigos. E, em um momento para esse grupo, a entrega para essa observação foi tamanha, que pareciam estar sozinhos, como se não houvesse ninguém esperando para ouvi-

los contar a história. Por vezes, lembravam trechos da história e “encenavam” manipulando os dedoches. Até nesse ponto das atividades, observei que foi o recurso que mais os encantou e prendeu a atenção da turma toda, pois é bem comum, após contarem a história se dispersarem, ou seja, em geral não ficam por muito tempo sentados ouvindo o colega.

#### 4.4.1 Fantoches – Bloco D2 – Décimo segundo encontro

**Figura 7 - Fantoches diversos - animais**



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Fantoches são autômatos ou bonecos que se fazem mover por meio de cordões ou com a mão. São manipulados por uma pessoa que os fazem representar algum papel teatral. A opção de escolha desse recurso (Figura 7) se deu porque os fantoches enriquecem a narrativa de histórias, encantando as crianças, que veem o boneco criar vida e interagir com a plateia.

Nosso objetivo nesse encontro foi observar a reação das crianças tendo contato direto com esse material. A dinâmica aplicada foi a de deixar o material à disposição dos pequenos, para que, de forma livre, pudessem explorar, experimentar, conhecer e, talvez, criar possibilidades de brincar e de narrar.

**Décimo segundo encontro:** 05/12/2022.

Espaço utilizado: Sala – 11 crianças – registro com vídeo e fotos.

Recursos disponibilizados: Fantoches de animais – cachorro, macaco, jacaré, cavalo, vaca, girafa, sapo.

A dinâmica para esse encontro foi diferente. Disponibilizei o material no espaço da sala de aula, sobre as mesinhas, para observar as reações das crianças. São fantoches muito

bem-feitos, bem proporcionais ao tamanho das mãos das crianças, fáceis de serem manipulados por elas. A princípio, se encantaram, mas não tanto como aconteceu quando usamos os dedoches do clássico *Chapeuzinho Vermelho*. Curiosos, colocaram as mãozinhas, experimentaram a sensação de calçar o fantoche, tentando arrumar seus dedos nos lugares certos. Brincaram, contaram histórias para si, para o outro. Criaram histórias, colocaram vozes, imitaram o som dos animais (vaca, gato e cachorro, principalmente). Brigaram porque alguns queriam trocar e outros não, houve choro e muitas gargalhadas também.

Foi divertido para eles e para mim, que observava e mediava quando necessário. Esse tempo foi relativamente curto em relação às outras experiências. Penso que pode ter sido pelo fato de se tratar de fantoches de animais que se assemelham muito com bichinhos de pelúcia e, por isso, lhes parecem mais comuns, ou talvez, por não termos formado uma roda de histórias, deixando-os mais à vontade.

Tivemos um tempo de aproximadamente 15 minutos de interação das crianças com esse material e de socialização entre elas, proporcionada pelos objetos em questão. Pude observar suas preferências, o diálogo na hora de fazer a troca, negociando, argumentando quando necessário, utilizando palavras que costumamos usar com elas para mediar a troca de algum brinquedo na sala. Quando não conseguiam, vinha o choro e o pedido de ajuda.

#### 4.5 LIVROS *POP UP* CAPA DURA – BLOCO E1 - DÉCIMO TERCEIRO ENCONTRO

**Figura 8** - Livros *pop up* capa dura - Diversos



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Esse encontro foi pensado para podermos observar que tipo de reação as crianças têm no contato direto com esse material. São livros grandes (Figura 8), muito bem-estruturados,

têm capa dura e ilustrações que apresentam recortes tridimensionais em papel que se movem ao abrir o livro ou movimentar a página, chamando a atenção do leitor e despertando a sua curiosidade.

Para a criança bem pequena, esses detalhes podem definir sua preferência, ou, para ela, todos os livros são igualmente interessantes e despertam sua vontade de manuseá-los? Assim, para que fosse possível essa observação, criamos dois encontros, disponibilizando materiais distintos.

**Décimo terceiro encontro: 06/12/2022.**

Espaço utilizado: Refeitório – 10 crianças – registro com vídeo e fotos.

Recurso disponibilizados: Livros *pop up*, capa dura. Entre eles somente dois clássicos, *Chapeuzinho Vermelho* e *Os três Porquinhos*, os demais com temas diversos.

A proposta desse encontro foi expor os livros sobre as mesas do refeitório de forma aleatória e levar as crianças até esse espaço para observar suas preferências, afinal, acabamos sempre, nós mesmos enquanto professores, selecionando e escolhendo a história que vamos contar para elas. Esse grupo gosta muito de livros e de histórias. As crianças são acostumadas desde o berçário com esse movimento na escola. Sabemos que elas têm pouco acesso a livros em casa, dessa forma, o contato com esse material acontece quase que tão somente no ambiente escolar. Acredito que por esse motivo existe grande interesse e curiosidade pelos livros que apresentamos. Nesse dia, foram chegando no espaço e foi possível perceber o entusiasmo ao verem os livros espalhados por ali, em um ambiente onde costumam ir para fazer as refeições.

A princípio foi difícil a escolha, pois percebi que queriam todos os livros ao mesmo tempo, olhavam um, seguravam, mas ao mesmo tempo já estavam olhando o outro que estava ao lado. Alguns seguraram mais de dois livros e foi preciso mediar essa situação, caso contrário, outros ficariam sem livro. Aos poucos, foram sentando e percebendo que a melhor forma de verem todos era através da troca. De forma geral, olhavam rápido para poder trocar, mas esbarravam com a demora do colega que queria se deleitar com sua “leitura”. Alguns não tiveram tanta pressa assim.

Imaginei que os clássicos seriam os mais disputados, pois disponibilizei apenas dois e sei da preferência que sempre demonstram pela figura do Lobo Mau, mas, nesse dia, isso não aconteceu e fiquei surpresa. Passamos 20 minutos nesse movimento. Elas trocaram o quanto puderam. Algumas mostravam o que encontravam de interessante no seu livro para o colega ao seu lado. Outras, curiosas, seguravam o seu livro, porém, espichavam o pescoço para ver o

livro do colega que estava sentado à sua frente, já que ele estava “lendo” em voz alta. Uma dupla muito entrosada se divertia observando as figuras que saltavam quando viravam a página, dando altas gargalhadas, o que chamou a atenção de mais alguns, que se aproximaram, fazendo um “bolinho” de crianças.

Aos poucos, percebi que vale a máxima que diz que o livro é um brinquedo! Um brinquedo lindo, que oferece muitas possibilidades de criação. Sem a interferência de um adulto dizendo o que a criança pode ou não fazer com o livro, ela exerce o seu protagonismo. Dona de sua vontade, percebe que pode se expressar livremente, cria movimentos, procura outros espaços para explorar o livro (sobre o banco, no chão, em um canto, encostada na parede), divide esse momento com quem mais tem afinidade ou escolhe ficar só, conversando com os personagens, criando suas próprias histórias através das ilustrações.

Em dado momento, o livro virou uma casinha nas mãos de um amiguinho e os outros acharam muito legal essa ideia, então, sobre as mesas do refeitório, muitos livros foram abertos em forma de casinhas. Será que cansaram de “ler” e “contar” histórias? Sim, é possível. O tempo para esse momento não é tão longo como sabemos, mas esse contato, essa “intimidade” com o livro é uma experiência rica e deve ser oportunizada sempre que possível.

#### 4.5.1 Livros Brochura – Bloco E2 – Décimo quarto encontro

Figura 9 - Livros brochura - Diversos



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Chamamos de livros brochura aqueles cuja encadernação é envolvida por uma capa mole, ou seja, um papel mais fino, em oposição aos de capa dura. Normalmente são esses tipos de livros que as crianças têm acesso nas escolas e centros de Educação Infantil, pois é um livro de custo mais baixo.

Para esse encontro, selecionamos vários livros (Figura 9) com essa característica, bem-illustrados, com enredos curtos e com temas interessantes. Dentre eles, constavam quatro livros que traziam os clássicos *Chapeuzinho Vermelho* e *Os três Porquinhos*.

O objetivo desse encontro foi muito parecido com o que tínhamos no encontro anterior – observarmos as preferências das crianças em relação a esse tipo de material, se demonstram menos interesse ou curiosidade em relação a esses livros por serem de qualidade supostamente “inferior” ao apresentado em momento anterior, se deixam de ler, contar ou compartilhar com seus amigos a história que escolheram para sua “leitura”.

**Décimo quarto encontro: 07/12/2022.**

Espaço utilizado: Sala de aula – 12 crianças – registro com vídeo e fotos.

Recurso disponibilizados: Livros brochura. Temas diversos.

Essa experiência foi muito rica. Fiquei feliz com o que pude observar e registrar. Trouxemos para as crianças livros brochura com enredos curtos, livros simples que comprei no sebo, porém, tive o cuidado de escolher algo bem direcionado para a faixa etária das crianças, dando prioridade a livros coloridos, bem ilustrados e com temas de interesse da turma. Animais da fazenda, animais que fazem parte de seu cotidiano e, novamente, trouxe apenas dois clássicos (*Chapeuzinho Vermelho* e *Os três Porquinhos* – desses, peguei mais dois que temos na biblioteca do Ceim). Escolhi também alguns minilivros: dez de dinossauros e dez de fadas e princesas.

Antes de disponibilizar os livros, achei importante explicar que era um material mais delicado e que eles precisariam ter um pouco mais de cuidado ao manusear, para que não se rasgasse logo de início. Sentamo-nos no tapete e eu demonstrei como poderiam folhear os livros com cuidado, explicando que seria interessante virar uma página de cada vez para que pudessem apreciar toda a história, observar todos os detalhes das ilustrações, que deveriam fazer isso com calma, sem pressa.

Consegui a atenção das crianças nesse momento, mas percebi que estavam ansiosas para pegarem os livros e algumas já demonstravam suas preferências. Foi muito válida nossa conversa, pois souberam apreciar por longos quase trinta minutos todos os livros, trinta e quatro no total. Foi lindo ver o quanto apreciaram esse material. São livros mais simples do que aqueles que costumo oferecer para elas em nossas narrativas, mas nem por isso deixaram de ter seu encanto em suas mãozinhas.

Começamos sentados no tapete, em uma roda de histórias, cada criança com o seu livro, porém, aos poucos, a roda se desfez e as crianças se espalharam pelo tapete, algumas

deitadas de barriga para baixo, debruçadas sobre o livro, outras sentadas mais no cantinho, outras em duplas e até em trios. Compartilharam suas histórias, trocaram livros entre si, mas, como tínhamos uma boa quantidade, alguns tinham consigo dois ou três livros.

Dessa vez não houve discussão, todas se entenderam e se organizaram. Logo estavam por toda a sala. Cada uma procurou um cantinho que mais lhe agradava para ler sua história. Algumas optaram por sentaram-se nas cadeirinhas e apoiar o livro sobre a mesa. Em um canto da sala, três amigos sentaram-se, um ao lado do outro, encostados na parede, cada um com seu livro, até que chegou outro amigo também com um livro e, em pé, na frente dos colegas, começou a contar sua história.

O interesse pelos minilivros também me chamou a atenção, pois eles adoraram. Nos pequenos grupos, foi possível registrar momentos de protagonismo, quando as crianças se organizavam entre si para contar a sua história para os colegas.

#### 4.6 CANTIGA POPULAR – **BLOCO F** – DÉCIMO QUINTO ENCONTRO

**Figura 10** - Luva de contação de histórias - *A Dona Aranha*



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

As cantigas populares são músicas que fazem parte do folclore brasileiro, passam de geração a geração, possuem letras simples e cativantes. São pensadas especialmente para as crianças. Desde muito pequenas, nossas crianças já têm contato com elas através das cantigas de ninar, cantadas pelas mães ou demais familiares. Na escola, esse encontro acontece com mais intensidade, logo as crianças aprendem a cantarolar, antes mesmo de conseguirem falar com mais fluidez.

Muitas dessas cantigas são pequenas histórias pelas quais as crianças sentem grande interesse, como é o caso da cantiga da *Dona Aranha*. Por esse motivo a escolhemos para um de nossos encontros, para, assim, podermos observar como acontece essa narrativa por parte das crianças bem pequenas, já que é um “texto” memorizado por elas.

Para essa experiência, as crianças utilizaram a luva de contação de histórias (Figura 10), que traz o cenário (a parede) e os personagens principais da história. Para acompanhar, tiveram, à sua disposição, o ganzá.

**Décimo quinto encontro:** 09/12/2022.

Espaço utilizado: Sala de aula – 12 crianças – registro com vídeo e fotos.

História cantada: *A Dona Aranha* (Cantiga Popular).

Recurso disponibilizados: Luva de contação de histórias confeccionada em EVA com os personagens da história, banquinho, pandeiro e ganzá.

Nesse encontro, levei para a sala um banquinho colorido, diferente e menor, para que as crianças pudessem se sentar e apoiar os pés no chão. Com essa estratégia, puderam prender o ganzá ao pé com um elástico e tocar o instrumento batendo o pé no chão, como costumam fazer para contar histórias para elas. Foi lindo ver todas com as mãozinhas livres para poderem manipular o material utilizado nesse encontro. Fazer a *Dona Aranha* subir e descer de acordo com a música, colocar a nuvem quando vem a chuva forte e mostrar o sol quando a chuva para.

Conseguimos fazer, nesse encontro, com que todos participassem, já que a história é bem curtinha e foi muito gostoso esse movimento de ir à frente, se preparar e se apresentar. Essa cantiga é muito conhecida das crianças. Todas gostam muito de cantá-la e, com esse material, em forma de história cantada, ela se tornou mais interessante, pois puderam ser os protagonistas e não só o conjunto de vozes que cantam juntos, como acontece sempre.

Algumas crianças tiveram mais facilidade para tocar o ganzá batendo o pezinho e manipular o material ao mesmo tempo, embora não seja fácil, na idade delas, coordenar esses dois movimentos. no entanto, a maioria esqueceu completamente que estava com o instrumento preso ao pé e se envolveu mesmo foi com o movimento da *Dona Aranha*, subindo e descendo enquanto os colegas cantavam. Algumas conseguiam também, manter a luva virada para o público, mas a maioria a deixava virada para si.

Foi uma experiência bem prazerosa para a turma, um jeito diferente de contar e cantar essa música tão familiar, uma das primeiras cantigas que as crianças aprendem. Todas ficaram bem envolvidas e atentas, pois, quando não estavam exercendo o protagonismo, estavam sendo coadjuvantes nesse processo narrativo.

#### 4.7 CONTANDO COM AS MÃOS – BLOCO G – DÉCIMO SEXTO ENCONTRO

Fáceis de memorizar, contadas em qualquer lugar, essas pequenas histórias são cheias de encantos e fazem com que a criança se entregue, seguindo a narrativa e interagindo com ela. Apesar de curtas, essas histórias possuem começo, meio e fim e são de fácil compreensão para os pequenos.

Escolhemos essa história por ser rica em movimentos e sons, sendo possível inserir uma parte cantada, o que auxilia ainda mais na interação das crianças. Essa é uma história que não se conta só, pois, à medida que a narrativa acontece e os movimentos se repetem, a participação de quem está ouvindo é quase automática.

**Décimo sexto encontro:** 12/12/2022.

Espaço utilizado: Sala de aula – 12 crianças – registro com vídeo e fotos.

História cantada: *Vovô Nino e Menina Nina*<sup>3</sup> – Conto Popular

Recurso disponibilizados: Ganzá e as mãos.

Nesse encontro contamos uma história cantada e os recursos utilizados foram apenas as mãos e o ganzá. Fazendo os gestos, as crianças contaram a história do *Vovô Nino* e da *Menina Nina*. Com o ganzá preso ao pezinho, João não sabia se batia o pé ou mexia as mãos. Ele achou graça e se divertiu, rindo alto e fazendo todos rirem também. Ele não desistiu, tentando até conseguir coordenar os movimentos.

Essa história é bem interativa, todos contam juntos. Percebi, então, que não sentiram vontade de ir à frente para contar, já que estávamos todos em pé, formando uma roda de contos, uns de frente para os outros, sendo assim, todos estávamos contando diante de uma plateia.

O movimento girou em torno de passar o ganzá para o amiguinho ao lado até que todos pudessem tocar o instrumento enquanto contávamos a história. A ideia principal não era essa, mas foi assim que os pequenos conduziram e eu apenas acompanhei o fluxo, me deixando conduzir por eles, mediando, quando necessário, a troca do instrumento e auxiliando os que não conseguiam colocá-lo no pé sozinhos.

---

<sup>3</sup> *Vovô Nino e Menina Nina* é um conto da tradição oral e infelizmente não há registros na literatura. Conheci esse conto através de uma amiga contadora de histórias, mas podemos encontrá-lo no *Youtube*, pois alguns contadores publicaram seus vídeos. Há uma variação no nome, já que esse conto é transmitido através da oralidade, podendo ser *Vovô Nino e Netinha Nina*, *Menina Nina* e *Vovô Nino*... Disponibilizo, aqui, um deles: <https://www.youtube.com/watch?v=zLsj5706dQM>. Acesso em: 20 maio 2023.

## 5 AGORA, EU VOU CONTAR

Quando me sentei para escrever sobre a pesquisa, senti dificuldade para entender por onde começar esta narrativa. Foram muitos os momentos importantes, significativos, cheios de lindas surpresas e descobertas, construções e muitas, muitas desconstruções. O começo nem sempre começa no início e isso também foi uma grande descoberta para mim enquanto pesquisadora, pois, percebi que me tornei pesquisadora no processo dessa caminhada.

Eis que falo de uma *investigação narrativa*, o que também é novo para mim. Entendi que uma investigação narrativa “[...] tem por especificidade buscar compreender o vivido mobilizando as narrativas da experiência em primeira pessoa” (Breton, 2020, p. 2). Depraz (2011) define a linguagem da primeira pessoa como “[...] a atitude da pessoa que fala ou escreve, seu modo, sua forma, de tal forma que a linguagem esteja o mais próximo possível do contato com a experiência vivida” (Depraz, 2011, p. 59). Voltar-se para a experiência, acolher o vivido e expressar através das palavras o processo vivido. Ora, mas isso é fácil, sou contadora de histórias, faço isso sempre, com muita naturalidade, pensei. Ledo engano, narrar o que vivi durante o processo de pesquisa tornou-se um grande desafio e penso que é justamente isso que um pesquisador precisa encarar.

Várias novidades surgiram nessa caminhada, momentos inesquecíveis que me proporcionam agora essa alegria de narrar como foram esses dias, quais descobertas consegui fazer, quais respostas encontrei e quais perguntas ainda ficarão à espera, já que trabalhar com os pequenos narradores é nadar em um oceano de possibilidades.

Como professora de Educação Infantil há dezessete anos e contadora de histórias há dezenove anos, tenho como prática pedagógica a contação de histórias em minha rotina profissional, pois entendo que essa arte é uma ferramenta que traz muitos benefícios para o desenvolvimento dos pequenos. Porém, minha pesquisa se direciona para um outro aspecto, me levando a outras perspectivas, considerando quão potente é essa ferramenta, e de que forma ela contribui para os processos de criação e inventividade da criança bem pequena quando esta assume o seu protagonismo enquanto narradora.

Sempre lembrando dos objetivos desta pesquisa, organizei alguns encontros narrativos, buscando experiências e recursos diferentes para que eu pudesse observar e registrar tudo o que fosse capaz de ajudar a responder minhas inquietações a respeito do protagonismo da criança bem pequena enquanto contadora de histórias.

Avaliar a importância da literatura infantil enquanto uma prática cultural potente nos processos de criação e invenção da subjetividade dentro do espaço infantil, o objetivo geral

desta pesquisa me leva a pensar ser necessário criar possibilidades potentes para a relação da infância com o seu tempo através dos encontros narrativos. Assim como analisar as possibilidades de criação e inventividade da criança bem pequena enquanto protagonista de práticas narrativas de histórias. Penso, também, ser relevante tensionar os diálogos e as narrativas dos encontros de contação de histórias enquanto expressão artística no espaço da Educação Infantil.

Ao organizar os encontros, pensar nas histórias, nos recursos, nos espaços, nas dinâmicas a serem adotadas, na metodologia, enfim, falou muito forte a “professora” e não a “contadora de histórias”, algo que percebi mais adiante, pois, com uma turma de 15 crianças (no total), seria impossível conseguir observá-las e fazer os registros de suas narrativas e, ao mesmo tempo, atender às necessidades das demais, demandas que surgem sem ter hora programada na rotina de uma sala de Educação Infantil. A necessidade de ir ao banheiro, a troca de fraldas (alguns ainda fazem uso delas), tomar água, amarrar o cordão do tênis, limpar um nariz que insiste em escorrer, mediar um desentendimento, conseguir manter todas sentadas e atentas ao que está acontecendo, e por aí vai.

Então adotei uma estratégia de dividir a turma e levar pequenos grupos para um espaço alternativo, no contraturno, organizando um rodízio entre as crianças para que todas pudessem participar. Assim, pensei, teria um grupo menor e seria mais tranquilo realizar o meu trabalho enquanto pesquisadora. Desse modo foi como aconteceram nossos primeiros encontros narrativos.

Quando eu conto histórias para os pequenos, é possível mantê-los atentos, já que há toda uma questão de postura de contador de histórias, há um planejamento e um preparo para que esse momento seja especial para eles. Está diante deles uma contadora de histórias (adulta) que toca seu instrumento, canta uma música para chamar a história, usa recursos materiais, ou não, muitas vezes somente a voz e o corpo, mas com entonações e ritmos que fazem com que os pequenos se envolvam na história e vivam momentos de aventura, ação e emoção com os personagens da história narrada. Não é difícil, quando se tem experiência, manter seu público atento e interessado na história, independentemente do número de pessoas que fazem parte desse público. Mas, para as crianças, isso ainda não é possível, pensava eu, por isso adotei a metodologia de dividir a turma em grupos.

Durante uma roda de histórias ou a hora do conto, as crianças ficam atentas, se entregam, curtem esse momento e é muito lindo poder perceber e sentir essa entrega. Após a narrativa, abrimos um espaço para algumas trocas – nada de discutir ou falar sobre a moral da

história –, é um momento livre e normalmente é quando percebo essa vontade que as crianças têm de contar aquela e outras histórias também.

Nesses momentos, surgem conversas que são bem interessantes e é possível perceber as comparações que costumam fazer com fatos ocorridos no seu cotidiano. Surgem lembranças trazidas pelas histórias, associações que as crianças fazem com situações vividas. É o tipo de conversa que dificilmente acontece em outro momento dentro da rotina no nosso dia a dia e, nessas oportunidades, elas acabam contando suas próprias histórias, exercendo já aí o seu protagonismo. Nada pensado, nada preparado, algo muito natural, desde que a criança tenha espaço, tempo, vez e voz para se expressar.

É nessa atmosfera narrativa que conheço um pouco mais de cada criança, de suas vivências, suas personalidades, seus gostos e, por vezes, alguns desgostos. É quando surge um assunto e uma criança narra um fato ocorrido na sua casa, com sua família, com o seu animal de estimação ou até mesmo uma descoberta que ela acabou de fazer através da história ouvida e que a provocou para contar a sua.

Foi a partir das nossas rodas de conversas que percebi a capacidade narrativa de meus pequenos e entendi que era importante para eles terem mais tempo para suas narrativas, um momento para exercerem seu protagonismo como contadores de histórias, um encontro mais de perto com a literatura, com os livros, com os personagens, com os recursos. Crianças bem pequenas também contam suas histórias, então, por que não oportunizar a elas que contem outras histórias também?

Voltando-me agora para os registros, começo a refletir sobre as experiências vividas. Tarefa difícil, porém, emocionante. É necessário um compromisso, pois, segundo Clandinin, Mello e Murphy (2016), é importante que comecemos essa tarefa investigando como nos vemos e o que nos tornamos dentro dessa investigação. Se não tivermos esse entendimento, corremos o risco de perdermo-nos no contínuo trabalho de autorreflexão ou de autoconfrontação.

Sinto ainda outra responsabilidade que pulsa em mim enquanto contadora de histórias: dar continuidade à arte narrativa. A arte de transmitir as experiências vividas, experiências que passam de pessoa para pessoa, a arte que, para Benjamin (1987), encontra-se em vias de extinção. E é ele que ainda nos diz sobre a narrativa: “Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (Benjamin, 1987, p. 204).

Dito isso, volto aos registros de nossos primeiros encontros narrativos, os quais organizei em um espaço diferente, fora da sala de aula, pois, como relatei, pensei ser melhor reduzir o número de crianças para cada encontro, a fim de que a observação fosse mais

eficiente. Fiz alguns encontros nesse espaço, o refeitório, um dia com um grupo, outro dia com outro e assim sucessivamente, tomando o cuidado para que todos participassem, se fosse da vontade deles. Alguns queriam participar de todos os encontros.

O processo de registros de nossos encontros se deu por meio de fotografias e vídeos e muito do que observei no momento que os assistia consegui registrar através da escrita, o que fiz sempre após cada encontro. Ao transcrever esses registros para esta pesquisa, tive o cuidado de trazê-los tal qual estavam já escritos, com os detalhes e as percepções que tive naquele exato momento.

Já nesse processo de transcrição, muita coisa veio de novo para mim, novos detalhes que não havia percebido e novas reflexões a respeito de algumas situações. E isso é bastante rico do ponto de vista da pesquisadora. Quantas coisas nos passam despercebidas e que são tão importantes para nossa prática diária junto às nossas crianças! Sim, é necessário que haja mais atenção, olhos mais observadores no dia a dia, é necessário que haja mais escuta, porém, as demandas das próprias crianças, sejam individuais ou coletivas, nos impedem de atentarmos para diversas coisas extraordinárias que ocorrem nessa caminhada. Sinto que aqui vos fala a professora e não somente a contadora de histórias.

Deixar a criança falar, oportunizar à criança bem pequena esse espaço de narrativa e, o mais importante, estar atenta para uma escuta com todos os sentidos me fez perceber que as crianças têm uma capacidade surpreendente de refletir sobre o real e o imaginário. Isso ficou evidente quando faziam comentários a respeito de situações pessoais que vinham à tona, devido à associação que, possivelmente, faziam com os personagens das histórias e situações vividas por elas.

## 5.1 O PROTAGONISMO NO TEMPO DA INFÂNCIA

Entendo que essa experiência acontece em uma dimensão de brincadeira. Os recursos utilizados foram selecionados, assim como as histórias, de acordo com a faixa etária. Esses encontros narrativos foram pensados, também, para criar possibilidades potentes para a relação da infância com o seu tempo através das narrativas das crianças. E é a partir dessa perspectiva, nesta subseção, que trago minhas observações, para analisar, mais adiante, essa relação durante o processo.

Percebi que, nos primeiros encontros, as crianças gostaram bastante de sair da sala e ir para o refeitório, onde fizemos as nossas sessões de contos. Durante as contações de histórias, que aconteceram conforme narrado na seção 4, me surpreendi bastante com o que pude

observar, mas senti que a naturalidade com que esses momentos costumam acontecer estava ausente. Algo me chamou a atenção para isso, porém, no momento, não identifiquei ao certo o que poderia ser.

Mais tarde, percebi que eu estava ansiosa, esperando que tudo desse certo (mas o que é o certo?), o ambiente já estava organizado para esse momento. Como descrevi anteriormente, tudo – os recursos para a narrativa, os instrumentos e as almofadas – estava lá. Os encontros nesse espaço foram organizados da mesma forma, com exceção do dia em que realizei uma roda de leitura, na qual utilizei os livros *pop up* e foi adotada uma outra dinâmica.

Enquanto contadora de histórias, eu já havia criado uma certa expectativa em relação a essa experiência, já que, ao preparar os encontros, essas expectativas brotam naturalmente. E ao escrever sobre essa experiência, pude notar que muito da minha prática estava presente nas ações das crianças. Todavia, presenciei momentos de integração, organização, atitudes espontâneas que possivelmente já estavam presentes em nosso dia a dia, durante nossos encontros narrativos, mas meu olhar não estava atento a isso devido à cotidianidade. Dessa forma, minhas expectativas foram superadas, pois vi o que já estava ali e ainda não havia percebido.

Poucas vezes precisei mediar. Procurei interferir o mínimo possível para, de fato, ver como as crianças se organizariam. O que vi nesses encontros? Crianças bem pequenas sendo crianças, brincando de contar histórias, uma brincadeira séria, brincar de ser o contador de histórias, o protagonista, e também brincar de inventar. Inventar um jeito de tocar os instrumentos e inventar uma música para chamar a história, inventar um jeito de manipular os materiais, criar, porque o espaço lhes proporciona isso e a infância lhes permite. Esse é o seu momento e ele não é só uma fase, uma etapa. A infância é um tempo, é *aión*, um tempo vivido com intensidade, um tempo de duração, uma força infantil de viver o tempo, que “[...] é o tempo circular, do eterno retorno, sem a sucessão consecutiva do passado, presente e futuro, mas com a afirmação intensiva de um outro tipo de existência” (Kohan, 2007, p. 114).

É claro que aqui o tempo passou rápido para nós adultos, minutos que voaram, mas, para as crianças, ele foi significativo e intenso. Respeitei o tempo de cada uma e elas souberam bem aproveitar. Um se demoraram um pouco mais, outras nem tanto, mas houve entrega.

Oportunizar um espaço narrativo para que as interações aconteçam me fez perceber que o ato de narrar estabelece uma nova relação com a linguagem. Existe um espaço propício para a manifestação da autonomia, no qual ora se revela o narrador, ora emerge o

personagem. Mesmo quando a expressão oral ainda não se faz presente, essa dinâmica de interação se manifesta por meio de gestos e, por vezes, até mesmo pelo silêncio e pela pausa.

Benjamin (1987, p. 197) diz que “[...] a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza”. Nesse contexto, fica evidente que, ao oferecer a oportunidade desse espaço narrativo para as crianças muito pequenas, elas não apenas vivenciam essa experiência, mas também acessam com maior segurança a capacidade de trocar experiências entre si.

Durante esse processo, fiquei surpresa com o poder dos recursos utilizados e escolhidos para esses encontros e experiências. Embora tenham sido selecionados, não foram impostos, o que permitiu que as crianças se sentissem à vontade e demonstrassem interesse em explorar e interagir com os recursos disponibilizados.

Esses recursos desempenharam um papel significativo ao despertar a curiosidade, proporcionando um ambiente seguro durante a contação de histórias. Foi evidente, para mim, a sensação de serem, esses recursos, ouvidos e experimentados pelas crianças. Os livros, fantoches, dedoches e outros materiais cênicos foram ferramentas essenciais no estímulo à criatividade e inventividade ao longo desse processo, permitindo que as próprias crianças criassem diversas experiências por meio de sua utilização.

Segundo Bujes (2001), “[...] a ideia de sujeito em formação e de como é vivida a experiência da infância podem variar de época para época (são históricas) e as escolhas que fazemos para dirigir esse processo, também” (Bujes, 2001, p. 17). É assim que vejo o espaço narrativo, como um espaço de educação para esse sujeito que está em processo de constituição. Um espaço no qual a criança não só absorve cultura, como também pode produzi-la e transformá-la.

Ainda no espaço do refeitório, tivemos uma experiência muito rica (com toda a turma), quando as crianças tiveram contato com livros *pop up*. Não foi um momento preparado para uma roda de história, foi como se estivéssemos entrando em uma singela biblioteca onde deixei à disposição os livros para que as crianças tivessem seu momento de “leitura” e, dessa forma, pude observar como reagiriam. Muitos títulos à disposição, todos livros grandes, capa dura, ricamente ilustrados, dentre eles dois clássicos apenas.

Aproximar a criança do livro e da literatura é talvez um dos caminhos para que ela se torne uma leitora, segundo Abramovich (2001). Esse também é um dos objetivos do professor contador de histórias, porém, ele não está em primeiro plano. Particularmente, eu o sinto como uma consequência natural desse processo. A ideia era poder sentir, perceber qual o

nível de interesse das crianças por esses livros mais bem-estruturados, por esse material gráfico de melhor qualidade, que tipo de encantamento esse recurso produz nos pequenos através de suas imagens mais realistas. Mais adiante, o encontro seria feito com um outro tipo de livros, mais simples, com os quais os pequenos têm mais contato. Observar se as diferentes encadernações, ilustrações, diferentes tamanhos e volumes desses livros despertam menos ou mais interesse das crianças era o objetivo. Há ou não uma preferência?

É claro que houve uma pequena euforia por parte das crianças ao entrar no refeitório e encontrar, servidos à mesa, não seus pratos com a comidinha gostosa de sempre, e sim lindos livros coloridos que também poderiam ser devorados, com os olhos. O refeitório tinha cheiro bom, como sempre, mas agora era cheiro de livro, cheiro de infância, cheiro de magia e imaginação. Quanta descoberta! Para elas e para mim, pois percebi que essa ideia é para sempre. Temos poucos recursos, quase nada na escola pública, mas não é difícil, com movimentos simples como esse que fizemos, trazer mais encanto para nosso dia a dia na escola, tornando mais intenso e significativo e potencializando esse tempo de infância.

A liberdade de escolher o que “ler”, olhar um e já querer o outro, ou os outros. No início, euforia e pressa para pegar os que mais lhes agradavam os olhos, as cores mais chamativas e os personagens mais interessantes, talvez por ser, na verdade, impossível saber, naquele momento, o que de fato era mais interessante para os pequenos. E nesse processo de escolhas, aos poucos, foram se acalmando, se entendendo, pois alguns queriam os mesmos livros e eu mediei muito pouco, os deixando se organizarem a seu modo.

As crianças foram se sentando, folheando os livros, algumas em silêncio, envolvidas pelas histórias vistas com calma, apreciando detalhes das ilustrações, no seu mundo, no seu tempo. Criança pequena tem disso, não é? Pode o “mundo” estar no maior barulho, se ela encontrou algo que lhe interessa muito, nem liga, mergulha, se entrega. Já outras sentem a necessidade de dividir o que estão vendo e sentindo. Olham o seu livro, mostram, comentam e, ao mesmo tempo, já olham o do colega e comentam entre si, e assim vão, num alvoroço gostoso e cheio de descobertas. Outras já querem contar. Assim decidem e assim o fazem. Contam e mostram as ilustrações.

Com o decorrer do tempo, conseguem trocar entre si os livros, vão saciando a curiosidade, vão também relaxando e criando outras possibilidades de interagir com o livro e literalmente fazem dele um brinquedo. Percebo, aqui, nesse tempo decorrido, um processo muito interessante sobre a experiência que nos fala Larrosa (2002), a euforia da chegada ao refeitório, o encontro com os livros, a curiosidade de saber e sentir o que estava acontecendo até que tudo foi acalmando, foi o processo da informação. E se parássemos por aí, é o que

ficaria, apenas a informação. Porém, seguimos, e as crianças tiveram tempo. Tempo de parar, olhar, sentir, pensar, demorar-se nos detalhes, cultivar a atenção, escutar os outros, olhar para os outros, cultivar a arte do encontro entre si, do encontro com os livros, com as narrativas. Suspenderam o automatismo da ação, algumas até se calaram em alguns momentos, foram pacientes e, assim, o que viveram lhes tocou, lhes aconteceu de fato. A experiência “[...] não como o que é e sim como o que acontece, não a partir de uma ontologia do ser e sim uma lógica do acontecimento [...], fazer soar a palavra experiência perto da palavra vida [...], perto da palavra existência” (Larrosa, 2002, p. 43). Esse movimento que trata da experiência literalmente vivida e sentida, embora talvez não seja relevante aqui, me traz memórias do que vivi na relação com os livros e hoje eu sei que essa experiência contribuiu significativamente para a minha constituição enquanto sujeito.

## 5.2 ENTRE PÁGINAS E NARRATIVAS: A PROFESSORA CONTADORA DE HISTÓRIAS

Outro dia, dessa vez na sala, sentados no tapete, iniciamos uma roda de leitura com livros mais simples, mais comuns, com os quais as crianças têm mais contato e familiaridade. São livros brochura, de capa mole, de espessura bem mais fina, porém, muito coloridos, bem-illustrados e com histórias que trazem como personagens animais da fazenda, tema que atrai muito a curiosidade e desperta interesse dessa faixa etária. Também para esse momento, minilivros, com as mesmas características, porém, com temas diferentes: dinossauros e fadas, personagens que também caem no gosto desses pequenos leitores.

Sabemos que os livros desempenham um papel fundamental, contribuindo significativamente para tornar o ambiente da sala mais atrativo e lúdico. Eles auxiliam na criação de um espaço propício para a atividade narrativa, transformando-o em um local vibrante e inspirador. Afinal, uma das tarefas essenciais da educação é exatamente ajudar a criança a enxergar maior beleza e significado na vida (Giradello, 2004).

Ao apresentar esses livros para as crianças já pude notar um brilho em seus olhos, o sorriso e o desejo de tê-los em suas mãos e isso me deixou muito feliz. Não eram livros cartonados, capa dura, com ilustrações interativas e minha expectativa era saber qual seria o nível de interesse das crianças em relação a esse material e quais reações teriam ao ter contato com esses livros e suas histórias. Disponibilizei os livros após uma breve conversa e deixei que as crianças escolhessem, cada uma o seu. Dessa vez não tínhamos muitos exemplares e precisei mediar para que ninguém ficasse sem livro, pois sempre tem aquela ou outra criança

que “pensa” que pode “ler” dois ou mais livros ao mesmo tempo, e vai logo pegando quantos pode segurar.

Feito isso, deixei os pequenos bem à vontade e me pus a observar o grupo. Fiquei surpresa com o que fui registrando enquanto caminhava entre eles. Logo não havia mais a roda de histórias e sim crianças espalhadas pela sala, lendo, vendo, contando histórias para os colegas, folheando o livro e logo querendo fazer a troca com um colega. Ao primeiro olhar, nada demais, um grupo de crianças “brincando” com livros, talvez uma cena comum em uma sala de Educação Infantil, mas não em uma turma cujas crianças já se *entendem* como contadores de histórias, onde elas não querem só ler, olhar, virar as páginas e largar o livro em um canto qualquer para ir brincar de uma outra brincadeira. Não, não aqui! Elas quiseram compartilhar o que estavam lendo.

Aqui lembro Silvio Gallo (2018), que nos fala sobre a infância de dentro, quando a criança se encontra com seus iguais, sente-se ela mesma, pertencente a uma comunidade de um “povo criança”, crianças entre crianças. Embora eu estivesse ali, minha presença deixou de ser notada e elas não se sentiam tuteladas por um adulto, sentiam-se livres para dar vazão a sua imaginação. Um momento muito favorável para observar as possibilidades de criação e inventividade dessas crianças bem pequenas, enquanto narradoras de histórias, de uma forma livre, espontânea, diferente de quando organizamos a roda para esse momento e elas se “apresentam” contando uma história para o grupo. Não houve mediação para que essa organização acontecesse nos pequenos grupos que foram se formando. Em um canto, quatro crianças sentadas e uma contadora de histórias em pé, à frente do pequeno grupo, narrando e mostrando o seu livro. No tapete, um trio de meninas, deitadas de barriga para baixo, uma ao lado da outra, folheando, comparando, mostrando, narrando suas histórias em momentos de pausa para a escuta.

Outros pequenos buscaram um lugar à mesa para apoiar o livro e assim olhar com mais calma, outros sentados no chão com o livro sobre as pernas, e eu ali, grata em ter a oportunidade de ver, ouvir, sentir que as sementes dos momentos de encontros narrativos que tivemos ao longo do ano estão germinando. Queria eu recheiar o mundo de contadores de histórias, pois esses momentos contribuem para a formação de crianças autoconfiantes e autônomas.

Os livros disponibilizados para essa proposta não deixaram de ter seu encanto em relação aos livros mais estruturados com os quais tivemos contato anteriormente. Há uma diferença significativa entre esses dois materiais e não houve demonstração de preferência, mas diferentes reações e vivências, conseqüentemente, novas e diferentes experiências.

E aqui eu recorro Bujes (2002), quando nos fala sobre o âmbito de experiência denominado Formação Pessoal e Social, no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, que se refere aos processos de construção da Identidade e autonomia das crianças. Para ela, esse campo se aproxima ao que Larrosa (1994) chama de educação moral, não se tratando de experiências que apresentem formas de condutas, de como a criança deve ou não ser, deve ou não agir, querendo moldar seus hábitos, para ele, “Nessas práticas não se ensina nada. Entretanto, se aprendem muitas coisas” (Larrosa, 1994, p. 45).

Ouvir e contar histórias contribui significativamente para esse processo de constituição dos sujeitos, pois,

As práticas em que cada um de nós se decifra possuem também uma dimensão discursiva. Tal dimensão de experiência de si presente no dispositivo pedagógico está constituída por uma atividade em que as crianças devem basicamente falar e escrever. Na área da Educação Infantil, entretanto, a isto se poderia agregar o brincar, o desenhar, o dramatizar, *o narrar* (grifo meu) [...] A dimensão discursiva se expressaria nas diferentes formas de linguagem que as crianças utilizam (Bujes 2002, p. 189, grifo da autora).

É nessa dimensão discursiva, segundo Larrosa (1994), que se estabelece e se constitui o que o sujeito pode e deve dizer sobre si. Se expressar, nessa perspectiva, é trazer à tona o que está em seu interior. “A linguagem serve para apresentar aos outros o que já se faz presente para a própria pessoa. A linguagem apresenta de uma forma repetida, representa, duplica em um meio exterior o que já estava apresentado, tornado visível no interior” (Larrosa, 1994, p. 63). Entendo, assim, que ao se expressar nessa perspectiva, o sujeito traz muito de sua subjetividade, algo que faz parte do aspecto humano, envolve opiniões, emoções, sentimentos, perspectivas individuais. No momento que narra as próprias histórias, externaliza algo seu para quem escuta. Quem narra uma história, também narra um pouco de si.

Ao estudar com Bujes sobre a subjetividade infantil e a constituição desse sujeito, me deparei com seu excelente trabalho de análise sobre o RCNEI, no qual ela apresenta como operam as chamadas *tecnologias do eu*, quando tomam as crianças como seu objeto. Apoiada no referencial foucaultiano, tem o objetivo de “[...] apontar o caráter instrumental e técnico deste documento como um dos tantos meios inventados para governar os seres humanos, visando, neste caso específico, moldar e modelar as condutas infantis” (Bujes, 2019, p. 1).

Esse trabalho de Bujes me fez refletir sobre minha prática enquanto professora de Educação Infantil, já que ela também cita sobre os mecanismos de poder pelos quais os professores igualmente estão sujeitos a serem moldados em suas práticas. Esse documento

norteia nossa prática e a contação de histórias vem a contemplar muito do que se refere às metas de qualidade que contribuem para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades.

Não cabe aqui me aprofundar no assunto, esse não é o objetivo deste trabalho, mas me provocou a pensar e sinto a necessidade de relatar que, em minha prática enquanto professora e contadora de histórias, vejo a arte narrativa, a prática da contação de história no espaço da Educação Infantil como um meio de oportunizar, à criança, desde a mais tenra idade, a liberdade de pensar, de se expressar, se posicionar, de manifestar seus sentimentos, gostos, desejos, a liberdade de criar e ampliar os seus horizontes, liberdade de criticar, de questionar. Uma prática que vai contribuir para o processo de constituição de suas subjetividades, experiências únicas e individuais que possibilitam, à criança, construir a própria narrativa.

Volto, contudo, aos meus registros e trago minhas observações acerca das narrativas das crianças com os livros. Dessa vez, a roda de histórias foi para contar os clássicos, momento em que disponibilizei dois livros, os clássicos que, na minha experiência, mais agradam aos pequenos dessa faixa etária: *Os três Porquinhos* e *Chapeuzinho Vermelho*. Deixo registrado que, como professora e contadora de histórias, não costumo utilizar os clássicos com frequência, pois sempre observei que é muito comum a utilização dessas histórias por grande parte dos educadores infantis ao desenvolverem projetos e planos de aula. Então, sempre busco levar para minhas crianças histórias diferentes, pensando sempre em ampliar o repertório cultural dos pequenos, já que os clássicos, eles vêm ouvindo e “lendo” desde o berçário, e me parece um tanto cansativo e enfadonho sempre as mesmas histórias.

As experiências anteriores com os livros foram riquíssimas e eu pensei que já haviam se esgotado quase todas as possibilidades de ver algo mais surpreendente. Fui prazerosamente surpreendida por esse grupo de crianças fora de série! Estávamos com a turma toda na sala de aula e a roda foi organizada como sempre, todos sentados em semicírculo, no tapete, e o contador de histórias à frente do grupo. A história de *Os Três Porquinhos* não despertou o interesse. Dessa vez, as crianças optaram por contar *Chapeuzinho Vermelho* e ficou evidente a paixão por esse clássico. O que me chamou muito a atenção foi a segurança com que elas narraram essa história.

Faz todo o sentido, já que é uma das histórias mais conhecidas das crianças, e quanto mais se conta uma história, melhor ela fica. Conhecer as histórias, os personagens, a música, a sequência lógica fez com que esses pequenos contadores encantassem seus colegas. Não houve necessidade de mediar a organização, que ficou totalmente a cargo do grupo, e isso foi muito natural, nada previamente combinado. Um contava, os demais assistiam, interagiam,

lembravam o narrador caso este se esquecesse de algum detalhe, cantavam juntos, trocavam de lugar ao final da narrativa, e assim aconteceu até que todos que tiveram interesse contaram.

Outra coisa que me chamou a atenção foi que as crianças não se dispersaram após contar a história, o que é comum acontecer, pois são muito pequenas. Geralmente não ficam muito tempo ouvindo o colega. Umam ficam, outras saem da roda porque já querem brincar, se movimentar, tomar água, ir ao banheiro e por aí vai. O grupo ficou ali, participando, literalmente, da narrativa do colega. A capacidade de observar, o senso crítico, a espontaneidade em expressar suas opiniões a respeito da “apresentação” do colega e o fato de quem estava contando acatar a sugestão do outro ou não, isso me encantou. Vejo que se inspiram uns nos outros, que embora tomem emprestados alguns gestos e forma de se colocar, cada um é único no seu jeito de contar. Para Larrosa (1994), as vivências no espaço da Educação Infantil permitem, às crianças, adquirir uma experiência do mundo exterior e, ao mesmo tempo, construir e transmitir experiências que as crianças têm de si mesmas enquanto sujeitos.

### 5.3 POTENCIALIDADES DOS RECURSOS NARRATIVOS NAS MÃOS DE PEQUENOS NARRADORES

Na experiência das crianças com os dedoches eu vivi um sonho! Eu não esperava tanto e isso foi muito prazeroso. Eu sei que as crianças têm um interesse enorme por fantoches e dedoches, são recursos que criam vida quando manipulados por um ator ou contador de histórias e isso os encanta imensamente, é mesmo mágico ver o brilho nos olhos, a forma como elas interagem, acreditando de verdade que estão diante de um “boneco” que tem vida, que fala com elas, que responde suas perguntas e que lhes conta histórias.

Tenho muito cuidado com os recursos que utilizo para contar histórias, nem todos vão parar nas mãos das crianças, pois são elementos que possuem uma certa magia, materiais que encantam, muitos são elementos surpresa que aparecem somente no momento da narrativa e depois voltam para a mala ou caixa mágica, para o mundo das histórias. E assim permanecem encantados aos olhos dos pequenos.

Quando oportunizamos o contato das crianças com esses recursos, no caso os fantoches e os dedoches, eles surgem em um outro momento e não logo após uma sessão de contos, então, surgem como brinquedos com os quais as crianças brincam de forma mais despreziosa. No caso de nossos encontros narrativos, adotei duas estratégias para que pudesse observar como se relacionariam com esses materiais.

Os fantoches foram disponibilizados sobre as mesinhas na sala e os pequenos puderam olhar, observar e escolher com os quais queriam “brincar”. Todos eram fantoches de animais e não havia nenhum igual ao outro, então houve uma certa disputa e choro, o que já era esperado, porém, com a mediação, tudo foi resolvido e, sabendo da possibilidade de troca, eles foram se acalmando. Alguns não abrem mão de sua preferência e a troca fica mais difícil, mas acaba acontecendo até que todos consigam matar a curiosidade de pegar cada fantoche nas mãos, por pouco tempo que seja.

O desejo de ter todos ao mesmo tempo acontece até que percebam que não conseguem manipular mais do que um ou dois fantoches ao mesmo tempo e, quando percebem isso, compreendem que disputar com o colega é perda de tempo, pois já poderiam estar brincando com o que possuem. Essa experiência de dialogar, argumentar, tentar convencer o outro é um exercício narrativo bastante interessante e me dei conta, nesses encontros, que todos os dias eles acontecem entre as crianças, na disputa por brinquedos, por um espaço, pela vez em um brinquedo no parque, na disputa pelo colo, na hora de resolver quem vai tomar água primeiro e assim por diante.

O espaço narrativo não é somente a hora do conto. É que gente grande tem mesmo a mania de mediar tudo, de se intrometer de vez e tentar resolver as coisas pelas crianças. E dessa forma não vemos ou não deixamos as crianças resolverem por elas mesmas, no seu tempo, do seu jeito. Nesse tempo de pesquisa, que precisei deixá-los um pouco mais à vontade, percebi o quanto “atropelo” esses diálogos entre eles. Gente grande precisa saber que não é dona da verdade e que pode aprender sempre com os pequenos.

É preciso apurar a escuta, sintonizar a atenção para uma dimensão mais profunda que permita perceber quem são nossas crianças, pois elas contam histórias em todos os momentos, nos contam quem são. Segundo Girardello (2015), precisamos valorizar a autoria narrativa da criança, ouvirmos, enquanto cultura, que histórias elas têm para nos contar.

Voltando aos fantoches, não demorou muito para que as histórias começassem a ser contadas, inventadas, criadas, já que não tínhamos ali uma história e sim várias, pois cada fantoche representava um personagem diferente e oferecia muitas possibilidades imaginativas. Novamente trago Girardello (2015), que corrobora com meu modo de pensar esses encontros, já que a ênfase está no valor da criação das narrativas orais das crianças, e como é potente a arte narrativa enquanto expressão artística no espaço da Educação Infantil – quantas possibilidades traz para esse sujeito.

Os dedoches me trouxeram uma experiência que até então eu não tinha vivido em relação ao protagonismo das crianças enquanto narradoras. Certa vez contei essa história

utilizando esse recurso e, ao final da história, os dedoches voltaram para o baú, com todo o seu encanto. Já conheciam o material, mas não haviam tido acesso a ele. Poder segurá-lo em suas mãos foi algo novo, um material que chamou muito a atenção, a reação foi mesmo de encantamento e a pressa de pegar logo, contar e brincar não existiu. Foi tudo em um tempo demorado, lento, um cuidado ao segurar, uma certa delicadeza, calma e muita atenção aos detalhes.

Conforme enfatizado por Kohan e Fernandes (2020), existe um significativo valor político na temporalidade da infância, algo que merece nossa atenção e cuidado para não ser interrompido nas instituições educacionais. Para mim, essa perspectiva é de imensa relevância. Permitir que as crianças experimentem esses momentos narrativos, utilizando recursos que as ajudem a vivenciar a infância como um período verdadeiramente infantil, representa, de fato, a verdadeira potência da infância.

*Infanciar: estabelecer outras relações com a infância, agir, criar condições e modos para expandir e mapear as partículas infantis que se ramificam, se esparramam por todos lados e traçam cenas infantis outras, não costumeiras, que abrem os corpos a uma infância não cronológica, molecular. Infanciar: ampliar o que se vive e o que se diz da infância pode promover outras vidas infantis, traçar cenas na vida, no cotidiano, nas telas e nas ruas, que deem passagem a uma infância do mundo, da vida, de ninguém em particular, uma infância qualquer, de qualquer um, uma infância liberada dos contornos rígidos e engessadores do preestabelecido, antevisto, prescrito (Kohan; Fernandes, 2020, p. 8).*

Observar os pequenos foi um processo de abertura ao que ainda não compreendemos completamente sobre a infância e de questionamento em relação ao que julgamos saber. Há um deslocamento em direção à criança: um corpo que não busca imitar ou se transformar em uma criança, mas sim um corpo que, ao se desvincular das suas categorias já familiares, explora as potencialidades do universo infantil.

Observar tudo foi uma espécie de ritual para esses pequenos contadores, as roupas, os detalhes dos rostinhos dos dedoches, feitos em espuma, a cesta da Chapeuzinho, os cabelos, o coque da vovó, o rabo, as orelhas e os dentes do lobo, o machado e o chapéu do lenhador, nada escapou ao toque dos dedos e ao olhar minucioso das crianças. Isso é raro no dia a dia de uma sala de Educação Infantil. Quando temos muitas crianças ocupando o mesmo espaço e dividindo os mesmos brinquedos e materiais pedagógicos, querem logo pegar um, mal olham e já querem um outro, e foi assim com os livros, os fantoches e outros recursos que utilizamos durante a pesquisa.

Não foram todos que quiseram contar a história, mas os que tiveram vontade o fizeram sem pressa. Viveram essa experiência com muita intensidade e os que ficaram sentados ou

deitados, ouvindo, também não tiveram pressa de se levantar. Foi calma, foi deleite, foi tempo de infância vivido, aproveitado, sentido, experimentado.

E aqui pondero mais uma vez sobre minha prática enquanto professora contadora de histórias e me dou conta do quanto é importante ter cuidado ao criar espaços e vivências que sejam capazes de permitir que as crianças bem pequenas tenham e criem suas próprias experiências, não impondo a elas as minhas e talvez me permitindo viver uma troca de experiências.

Impossível não ter lembranças de minha infância e do quanto as histórias foram importantes na minha trajetória de vida. Elas me trouxeram experiências através das quais construí memórias. Cabe aqui uma reflexão acerca do envolvimento emocional que tenho com as histórias, e pensar até que ponto as crianças criam suas memórias por meio dessas experiências narrativas, já que sabemos que a memória das crianças bem pequenas pode ser menos precisa e detalhada. Em comparação com a memória de adultos, a criança tem a capacidade de reter informações e lembrar-se de eventos significativos. Sendo assim, até que ponto essas memórias que tenho foram criadas por minhas experiências ou através do que me contaram os adultos que conviviam comigo sobre elas? Ou será que são *memórias inventadas*? Fato é que eu as tenho e essas lembranças me sustentam, me fortalecem, me fazem bem e mais feliz, me mantêm próxima às minhas raízes e à minha ancestralidade.

Quando Kohan (2005) visita a obra de Manoel de Barros, o oxímoro *Memórias Inventadas* traz algumas considerações importantes a serem pensadas acerca de uma infância inventada e, de certa forma, me parece contribuir para o que reflito aqui, pois também me pergunto se, durante essas experiências, as crianças também estão construindo algumas memórias e, nessa perspectiva sobre memórias e invenções, Kohan nos diz que,

De forma semelhante, a memória seria algo da ordem da descoberta, da recuperação, da rememoração, em suma, algo da ordem do não inventado, da des-invenção. Ao contrário, a invenção parece indicar algo novo, que se inicia, que começa, portanto impossível de ser lembrado. A invenção seria algo da ordem da des-memória e a memória algo da ordem do não inventado. Se algo é inventado não poderia vir da memória: se algo vem da memória não poderia ser inventado. A memória e a invenção andariam em direções contrárias, encontradas, desentendidas (Kohan, 2005, p. 4).

E como segue dizendo em seu texto, um oxímoro poderia congelar nosso pensamento, porém, acontece o efeito contrário, ou seja, “É justamente nas contradições que podemos pensar, se é que pensar tem a ver com criar e não apenas com reproduzir o já pensado” (Kohan, 2005, p. 4). Esse pensar me leva a tensionar os diálogos e narrativas de nossos encontros, já que a infância é, para mim, um tempo de também construir memórias e, para

nós, memória tem a ver com o que já foi, com o que vivemos, com o que passou. Em outras palavras, sempre nos posicionamos no tempo passado para falarmos de memória, mas, poderíamos pensar, segundo sugere Kohan, de outra forma a respeito da memória que não fosse recuperando o passado? Possivelmente sim:

Talvez se abrissemos a memória em uma dimensão aiônica do tempo, quiçá ela pudesse ser, ao contrário, algo da ordem da ruptura com o passado e com a temporalidade contínua e sucessiva do antes e o depois: talvez a memória possa ser algo da ordem do afastamento do passado, da recusa de outro tempo e da instauração de um novo tempo para pensar, de um novo início de pensar o tempo, e de um tempo para pensar (Kohan, 2005, p. 4).

Isso me leva a refletir que, enquanto exerce seu protagonismo como narradora de histórias dentro do espaço da Educação Infantil, talvez a criança esteja criando memórias no seu tempo, pois há uma entrega que independe do tempo de *chrónos*, pois é o tempo da infância, do agora onde ela é e está.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem conta um conto aumenta um ponto, já diz o dito popular. Contar um conto é costurar uma colcha de retalhos, é acrescentar a cada ponto um traçado de linha que pode ser costurado à mão ou à máquina, juntar pedaços de tecidos e criar peças únicas e acolhedoras. Assim foi para mim esta pesquisa, uma costura entre a questão problema, o objetivo geral e os objetivos específicos, utilizando estampas e texturas diferentes, com pedaços de tecidos utilizados anteriormente e outras peças tomadas de empréstimo, especificamente para essa costura.

Entrelaçar as linhas da infância, da criança, da Educação Infantil, da arte de contar histórias e ouvi-las contadas por crianças bem pequenas foi uma experiência desafiadora, cheia de nós, de linhas que, por muitas vezes, se cruzaram e se embaraçaram, tornando o alinhavo um pouco difícil. Costura e descostura a colcha de retalhos, constrói e desconstrói a professora contadora de histórias, se constitui uma pesquisadora.

A ideia dessa metáfora, na verdade, surgiu sem pensar. Chegou, não sei, mas comecei a escrever e fui gostando das comparações e agora vejo que faz muito sentido, pois as colchas de retalhos são projetos flexíveis e nos permitem espaço para a criatividade e a experimentação. Podemos escolher cores, padrões e criar uma colcha única e cheia de significados pessoais.

Assim nasceu o desejo de realizar esta pesquisa, acreditando que os encontros narrativos, dentro do espaço escolar, proporcionam, às crianças, espaço potente para a criatividade e a experimentação. Assim, enquanto protagonista, ela vive esse momento único, cheio de significados pessoais, através dos quais vai se constituindo. A escolha por autores que ajudaram nessa costura me possibilitou compreender seus conceitos e me trouxeram novos e diferentes saberes. Ter olhar mais atento às minúcias da infância, detalhes que por vezes me passavam despercebidos, é um desses saberes.

Ao selecionar os retalhos para esta costura, deparei-me com medidas, estampas e formas diferentes, novos (para mim) conceitos sobre a infância e o seu tempo. Ver a infância à luz de teóricos que eu ainda não conhecia abriu caminhos para o aprendizado e o amadurecimento pessoal e profissional.

No cesto de costura eu já carregava muitos aviamentos, mas não fazia ideia de que o que tinha era muito pouco para essa grande costura. Linhas de boa qualidade e várias cores, agulhas, alfinetes, um bom dedal, e muitos retalhos guardados. Para começar esta costura, separei os retalhos, todos carregados de lindas memórias e, de início, pude compreender de

verdade o que é ser uma pesquisadora. Você pensa que sabe, que conhece sobre cada pedaço de retalho que tem em suas mãos, mas, ao relembrar sua história, percebe que ainda havia muito o que aprender e entender sobre cada um deles.

Foi o que aconteceu no início desta pesquisa, quando precisei escrever a introdução deste trabalho, o primeiro retalho que me fez pensar quem realmente sou, qual o objetivo de fazer o mestrado, onde me encontro dentro desta pesquisa, qual a importância dela para o meio acadêmico e para a sociedade, qual será minha contribuição ao final desta costura. A partir daí, a seleção de outros retalhos que já estavam no cesto, retalhos que falam sobre a história da Educação Infantil, a infância, a criança, e aí eu pensei: é só costurar, emendar aqui com o retalho da introdução e já terei um bom pedaço da minha colcha! Qual professora de Educação Infantil não aprendeu na graduação sobre tudo isso?

Sim, aprendemos sobre a história, a legislação, mas agora é diferente, outra perspectiva teórica faz com que vejamos a mesma trajetória histórica com outras lentes e há que se trocar os óculos para continuar a costurar. No mestrado aprendi a pesquisar de verdade, não é fácil, mas é enriquecedor. Fui agregando conhecimentos, fazendo uma releitura e repensando, já no início da pesquisa, sobre minha prática docente. Ao trazer os demais retalhos para esta costura, as reflexões foram se fazendo mais presentes e significativas.

Ao costurar os retalhos sobre a literatura infantil, mais conhecimentos floresceram a minha colcha, que já estava tomando forma, e assim foi também quando costurei os demais retalhos que contam sobre a arte narrativa como prática pedagógica, tendo o professor como contador de histórias no espaço da Educação Infantil. Muitas recordações vieram ao costurar esses pontos e muitas novidades coloriram ainda mais essas emendas de tecidos, que se completam e se encaixam sem muita dificuldade.

Os retalhos metodológicos me deram bastante trabalho. Não posso negar que nessa etapa eu precisei de um bom tempo para entender e aprender o ponto certo desta costura. A investigação narrativa, para mim, foi, de fato, algo novo. E, a partir daí, comecei a mesclar retalhos guardados da minha trajetória enquanto contadora de histórias com os novos retalhos da minha pesquisa, alinhavando a questão problema, o objetivo geral e os objetivos específicos.

A colcha já tinha sua graça quando comecei a tomar emprestado os retalhos doados pelas crianças. O primeiro passo foi separá-los com muito amor, pois cada peça representava e representa uma pessoa especial, uma experiência única. Aqui, todo o zelo foi necessário e primordial para, cuidadosamente, unir uma peça à outra, peças que contêm experiências que se entrelaçam, permitindo que a colcha fosse se constituindo de forma harmônica.

Saber de que forma a literatura infantil se constitui uma prática cultural potente nos processos de criação e invenção da criança bem pequena foi o retalho central desta costura. E, nesse vai e vem da agulha, fui costurando, entre um retalho e outro, muitas descobertas, algumas certezas, incertezas, construções, desconstruções e reconstruções sobre as possibilidades na arte narrativa. Oportunizar às crianças bem pequenas esse espaço de protagonismo na hora do conto, e observá-las nesse lugar, abriu espaço para que novos estudos sejam feitos e, acredito, que muitas outras descobertas possam surgir, já que, durante esse processo, foi possível constatar que esse ambiente narrativo possibilita, à criança, liberdade para apropriar-se de seu processo criativo. Essa aproximação com a literatura enquanto prática cultural faz da criança partícipe da construção de sua história e constituição enquanto sujeito pertencente a uma sociedade e, desta forma, vai tendo conhecimento de si e do mundo que a cerca.

O retalho da literatura infantil enquanto prática cultural sempre foi, é e continuará sendo uma peça de extrema relevância nessa costura. Sempre oportunizará à criança um espaço de criatividade e inventividade, possibilitando experiências significativas e vivências de uma infância que deve ser vivida com toda sua intensidade no aqui e no agora. Mas, para que isso seja mais potente, é necessário que o professor também esteja presente, de modo atento, com olhos de ver e sentir o tempo da infância da criança que está diante de si. O protagonismo infantil é avesso à pressa, é necessário dar tempo para que a criança crie, investigue, questione, encontre respostas e, assim, através das próprias narrativas, vá se constituindo, no seu tempo, e vivendo sua infância.

Penso que apenas comecei esta colcha, pois, como ela é feita de retalhos, ainda será possível que fique mais colorida e cheia de histórias. Costurei aqui muitas descobertas e, talvez, algumas perguntas a serem respondidas, pois, ao pesquisar sobre a infância sob uma outra perspectiva, foi possível constatar que cada criança é um universo de fonte inesgotável de saber.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2001.
- ALEMAGNA, B. **O que é uma criança?** São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BELINKY, T. **O grande rabanete**. São Paulo: Moderna, 2017.
- BELLO, S. C. Por que devemos contar histórias na escola? *In*: GIRARDELLO, G. (org.). **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: Milbocas, 2004.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BENJAMIN, W. **O contador de histórias e outros textos**. Tradução de Francisco Pinheiro Machado. São Paulo; Hedra, 2020.
- BENJAMIN, W. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221 (Obras Escolhidas, v. 1).
- BERNARDES, J. da S.; GAMA, C. M. Metodologias participativas no ensino de filosofia: uma abordagem intercultural na extensão universitária. **Revista Extensão**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 21-32, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/4857eKi>. Acesso em: 17 fev. 2022.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise nos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 115 p. Disponível em: <https://bit.ly/46dFeCJ>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília: MEC\SEF, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/48edLCp>. Acesso em: 3 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/45RD6ki>. Acesso em: 01 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Programas do Livro. Governo Federal, Brasília: MEC. Disponível em: <https://bit.ly/3ReMKc9>. Acesso em: 11 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRETON, H. Investigação narrativa: entre detalhes e duração. **REPI Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, [S. l.], v. 10, n. 1 (especial), p. 12-22, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3LnB82S>. Acesso em: 02 jun. 2023.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). **Educação infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUJES, M. I. E. **Governando a subjetividade**: a constituição do sujeito infantil no RCN/EI. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3RjXFRP>. Acesso em: 5 maio 2023.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BURKE, P. **Cultura popular na Idade Moderna**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

BUSATTO, C. **A arte de contar histórias no Século XXI**: tradição e ciberespaço. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CAMPOS, K. C. **Nossas vidas contam histórias**: crianças narradoras. 2016. Tese. (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

CLANDININ, D. J.; MELLO, D.; MURPHY, S. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 565-583, set./dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/45TQmon>. Acesso em: 29 ago. 2023.

COELHO, E.C. C. de S. **Narrativas infantis e processo formativos**: Estudo sobre as significações de crianças na Educação Infantil. 2016. PPGE UFMT. Cuiabá, 2016.

COLEÇÃO CLÁSSICOS GIGANTES. **Chapeuzinho Vermelho**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2013.

COLEÇÃO CLÁSSICOS GIGANTES. **Os Três Porquinhos**. São Paulo: Ciranda Cultural, , 2013.

COUTINHO, A. **Notas de teoria literária**. Petrópolis: Vozes, 1978.

DEPRAZ, N. A eloquência da primeira pessoa. *Alter [online]*, n. 19, p. 57-64, out. 2011. Disponível em: <http://journals.openedition.org/alter/1365>. Acesso em: 02 jun. 2023.

DIAS, V. G; DUTRA, L. F. Hora do conto: atividade pedagógica que estimula o gosto pela leitura. *Revista Didática Sistemica*, [S. l.], v. 7, p. 1-7, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3PBZDf2>. Acesso em: maio 2023.

FAULKNER, K. **O Ursinho apavorado**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de José Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALLO, S. Da escola à rua: passos para uma filosofia da infância. In: RODRIGUES, A. (org.), **Crianças em dissidências**: narrativas desobedientes. Belo Horizonte: Devires, 2018. p. 200-216.

GIRARDELLO, G. (2015). Horizonte da autoria infantil: as narrativas das crianças na educação e na cultura. *Boitató*, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 14-27, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/boitata.2015v10.e31472>. Acesso em: 12 dez. 2022.

GIRARDELLO, G. (org.). **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: Milbocas, 2004.

GIRARDELLO, G. Crianças inventando mundos e a si mesmas: ideias para pensar a autoria narrativa infantil. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 71-92, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/45LR5In>. Acesso em: 22 mar. 2023.

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

HOYUELOS, A. Viver os tempos emocionados da infância. In: AGUILERA, M. I. C. *et al.* (Orgs.). **Ritmos infantis**: tecidos de uma paisagem interior. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 17-42.

JOSÉ, E. **A casa e seu dono**. 1. ed. Rio de Janeiro: Projeto, 2022.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 31 dez. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/45NnqOZ>. Acesso em: 13 mar. 2023.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. O.; FERNANDES, R. A. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046236273>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: histórias & histórias. São Paulo: Ática, 2007.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 19, p. 20-28; 168-169, jan./mar. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3R12xWT>. Acesso em: 09 jan. 2022.

LARROSA, J. B. Tecnologias do “eu” e educação. In: SILVA, T. T. da. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 34-84.

MACHADO, R. **A arte da palavra e da escuta**. Colagens de Adriana Peliano. 1. ed. São Paulo: Reviravolta, 2015.

MACHADO, R. **Acordais**: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MARQUES, V.; SATRIANO, C. R. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 23, n. 51, p. 369-386, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v23i51.8231>. Acesso em: 9 set. 2022.

MINAYO, M. C. de S.; DESTANDES, S. F.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Z. R. de O. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

RUIZ, M. A. O papel da escola e a educação física na construção da corporeidade infantil: Um estudo na perspectiva narrativa. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, [S. l.], v. 33, n. 1, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000100003>. Acesso em: 10 maio 2023.

VERÍSSIMO, J. **A educação nacional**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.

VIEIRA, D. C. S. da C. **A imaginação na produção narrativa de crianças**: contando, recontando e imaginando histórias. 2015. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18657?mode=full> Acesso em: 10 maio 2023.

WOOD, A. **A casa sonolenta**. São Paulo: Ática, 1989.

ZENI, A. **Prof., conta uma história!** Manual para o professor que tem desejo de contar histórias. Curitiba: Artêra Editorial, 2018.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.